

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM PSICOLOGIA

JOVENS, PROJETOS DE VIDA E ESCOLA: RELAÇÕES E SIGNIFICADOS A PARTIR
DA VISÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM
MACEIÓ

MARIANA YEZZI DE ARAÚJO

MACEIÓ
2013

MARIANA YEZZI DE ARAÚJO

JOVENS, PROJETOS DE VIDA E ESCOLA: RELAÇÕES E SIGNIFICADOS A PARTIR
DA VISÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM
MACEIÓ

Dissertação de Mariana Yezzi de Araújo
apresentada junto ao Programa de Pós Graduação
em Psicologia da Universidade Federal de
Alagoas, como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Psicologia.
Orientador: Prof. Dr. Marcos Ribeiro Mesquita

MACEIÓ
2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

A663j Araújo, Mariana Yezzi de.

Jovens, projetos de vida e escola : relações e significados a partir da visão de estudantes do ensino médio de uma escola pública em Maceió / Mariana Yezzi de Araújo. –2013.

132 f.

Orientador: Marcos Ribeiro Mesquita.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Departamento de Psicologia. Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 123-132.

1. Juventude – Projetos de vida. 2. Escola – Significação. 3. Ensino médio. 4. Grupo focal. I. Título.

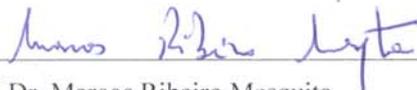
CDU: 159.922.8:37.015.032

MARIANA YEZZI DE ARAÚJO

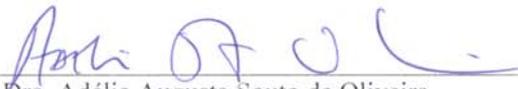
JOVENS, PROJETOS DE VIDA E ESCOLA: RELAÇÕES E SIGNIFICADOS A
PARTIR DA VISÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA EM MACEIÓ

Dissertação de Mariana Yezzi de Araújo apresentada junto ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Data de aprovação: 22/04/2013



Prof. Dr. Marcos Ribeiro Mesquita
Dr. em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Presidente da Banca – Orientador
Programa de Pós Graduação em Psicologia – Universidade Federal de Alagoas



Prof. Dra. Adélia Augusta Souto de Oliveira
Dra. em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Componente da Banca: Membro interno titular
Programa de Pós Graduação em Psicologia – Universidade Federal de Alagoas



Prof. Dra. Cláudia Andréa Mayorga Borges
Dra. em Psicologia Social pela Universidade Complutense de Madri
Componente da Banca: Membro externo titular
Departamento e Programa de Pós-graduação em Psicologia – Universidade Federal de Minas Gerais

À minha querida vizinha, Maria Lúcia Cavalcanti (*in memoriam*),
e meu querido pai, Jorge Cavalcanti (*in memoriam*).
Por me ensinarem desde cedo o prazer e o valor da leitura.

AGRADECIMENTOS

Parece até que foi ontem que iniciei mais essa etapa na vida. É sempre tão bom poder relembrar nosso percurso e ter alguém a agradecer, isso faz com que as experiências tenham sido ainda melhores, pois tínhamos com quem compartilhá-las. Meus agradecimentos:

- Ao Professor Dr. Marcos Ribeiro Mesquita por ter aceitado encarar comigo este desafio, pelas orientações (literalmente) que sempre me ensinavam a pensar por diferentes caminhos e construir novas ideias e, especialmente, por toda a preocupação, zelo e atenção com nosso trabalho. Obrigada mesmo!

- À Prof^ª. Dra. Rosângela Francischini (UFRN) e a Prof^ª. Dra. Adélia Oliveira pelas considerações feitas na banca de qualificação do projeto que me ajudaram a ver novas perspectivas de trabalho.

- A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFAL, por todos os ensinamentos e conhecimentos construídos em conjunto nas aulas. Em especial à Prof^ª. Dra. Heliane Leitão, Prof. Dr. Jorge Arthur Coelho, Prof^ª. Dra. Simone Hunning.

- Ao Prof. Dr. João Bittencourt do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFAL, pelas ótimas aulas sobre essas juventudes.

- A todos os meus colegas, que junto comigo, formaram a primeira turma de Mestrado em Psicologia da UFAL: Alcimar (um obrigado extra pela companhia na disciplina eletiva e pelas caronas), Analinne, Jussara, Luciano, Renata, Wanderson e aos fiéis companheiros das saídas mensais: Alex, Dayse, Juliana, Kyssia, Patrícia, Raquel e Zaira, obrigada pelos momentos de descontração e risadas que deixou todo esse trajeto muito mais leve.

- Aos funcionários da secretaria do PPG em Psicologia – UFAL, Andréa e Márcio, pela paciência e eficiência em providenciar as documentações “para ontem” sempre com um sorriso e uma enorme simpatia.

- À Fundação de Amparo a Pesquisa em Alagoas (FAPEAL) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa na modalidade mestrado por todo o período do curso.

- À minha família que sempre me apoiou e me incentivou a seguir com os estudos, Tia Aninha, Mário, Luana, Lívia, Kaká, Vó Marina, Vô Reinaldo, Hugo, Igor, Tios e Tias daqui e de Sampa, primos e primas daqui e de Sampa. Meus irmãos: Daniella, Flávia, Bruno e Gustavo.

- Um agradecimento especial a Tia Lu pelo grande exemplo em minha vida, a quem eu procuro me espelhar nas realizações acadêmicas, por todo o apoio de todas as maneiras e pelo amor incondicional.

- À minha mãe (Mainha) por tudo, tudo e mais um pouco. Sem você e seu apoio eu nunca teria chegado a lugar algum. Agradeço pela minha vida.
- Ao meu noivo Reubes por nunca duvidar da minha capacidade, por estar sempre presente e me ajudar de todas as formas, por me amar imensamente e compartilhar meus momentos de aborrecimentos com a mesma intensidade que os momentos felizes. Essa conquista é nossa.
- A todos os meus amigos e colegas que de uma forma ou de outra me incentivaram e compreenderam algumas ausências, em especial meus companheiros de RPG por me proporcionarem momentos de criatividade inestimáveis e conquistas heróicas que possibilitaram clarear minha mente e renovar as ideias para a pesquisa: Anthony, Emily e Leivison.
- À direção e coordenação da escola estadual que aceitou participar da pesquisa sendo sempre solícitos e atenciosos comigo e me auxiliando no fosse possível.
- Um agradecimento mais que especial aos jovens que participaram da pesquisa em todas as etapas, pela colaboração e por compartilharem comigo seus pensamentos e opiniões, suas revoltas e desejos. Todo o esforço valeu a pena pelos ricos momentos de aprendizagem que tive com vocês.

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma explanação acerca da temática juventude passando pela sua relação com a escola e os dados sobre o Ensino Médio em Alagoas. Entende-se a juventude como uma categoria social que deve ser investigada a partir de um pressuposto da diversidade, considera, portanto, que existem diferentes juventudes e os modos de ser jovem. Para tanto, utiliza como instrumentos metodológicos a realização de questionários, entrevistas e um grupo focal com os jovens de uma escola pública. Tem como objetivo investigar os significados da escola para estudantes do Ensino Médio público da cidade de Maceió e sua relação com a perspectiva de futuro destes jovens. Além disso, pretende-se conhecer os projetos de vida dos jovens, perceber o que os orienta e as estratégias que utilizam para realizá-los; identificar e discutir como a escola está presente no cotidiano dos mesmos; e identificar a relevância da escola em projetos e perspectivas futuras destes. Os resultados encontrados demonstram que os jovens possuem projetos de vida que incluem tanto aspectos profissionais, fazer uma faculdade que gostam e conseguir um emprego, quanto aspectos pessoais, como constituir uma família, ter sua própria casa e ser independente. As motivações para construção dos projetos são desde o apoio da família como também construir uma vida melhor e as estratégias para realizá-los são basicamente concluir os estudos e conseguir algum emprego para possibilitá-los cursar uma faculdade e seguir na carreira almejada. A escola aparece para os jovens como sendo de grande importância para realização de seus planos futuros, porém os mesmos acreditam que ela não os têm auxiliado de forma necessária a realizá-los. Para eles, a escola em que estudam se mostra distanciada de suas realidades e de suas necessidades enquanto jovens, com uma visão instrumental e técnica de ensino e não oportunizando espaços de participação para exposição de suas ideias e discussão de temáticas que lhes interessem. Ainda assim, os jovens compreendem suas dificuldades e demandam uma maior qualidade no ensino público a partir de questões estruturais e materiais, bem como das relações entre estudantes, professores, coordenação e direção escolar. Considera, portanto, que a partir dos dados acerca do ensino público em Maceió e dos depoimentos dos jovens, apesar de a escola ser considerada como essencial para a realização de seus projetos futuros, ela não tem possibilitado experiências de uma escola cidadã que os permita pensar com criticidade sobre sua realidade sócio-cultural e que oportunize espaços para suas vivências juvenis.

Palavras-chave: Juventudes. Projetos de vida. Escola. Ensino Médio.

ABSTRACT

This research presents an explanation about the youth theme, going through their relationship with school and data on High School in Alagoas. Youth is understood here as a social category that must be investigated from the presupposition of diversity. It considers, therefore, that there are different youth and ways of being young. For such end, it is used as methodological instruments the implementation of questionnaires, interviews and a focus group formed with young people from a public school. Its objective is to investigate the connotations of school for public high school students from the city of Maceió and their relationship with their perspective of future. Furthermore, it is intended here to know about the young people's projects of life, to realize what guides them and their strategies to accomplish them; to identify e discuss how the school is part of their everyday activities and discover the importance of school in young people's projects and their perspectives for the future. The results found in the research show that young people have projects of life that include both professional aspects, such as attending a college they wish and getting a job, and personal aspects, like having a family, having their own house and being independent. The motivations for doing their projects are their family support and also the construction of a better life and the strategies to achieve their projects are basically finishing their studies and getting a job which will let them to attend a college and to succeed in their desired career. The school appears to young people as being of great importance to the achievement of their future plans, but they believe that it hasn't helped them in the way they need for the accomplishment of it. For them, the school where they study seems to be very far from their reality and their needs, as young people, showing an instrumental and technical vision of teaching and not providing them the opportunity of being part, exposing their ideas and discussing themes that interest them. Still, young people understand their difficulties and ask for better quality in public education, starting with structural and materials issues, as well as better relationships between students, teachers, educational supervisors and principals. Therefore, it is considered that, from the data found about public education in Maceió and testimonies of young people, despite the school being considered essential to the accomplishment of their future projects, it didn't provide experiences of a school that allows students to think criticality about their socio-cultural reality and gives them spaces for their youth experiences.

Key Words: Youth. Life projects. School. High School.

SÚMARIO

1.	INTRODUÇÃO	09
2.	FALANDO DE JUVENTUDE(S)	14
2.1.	Juventude: seu surgimento na modernidade e a influência das instituições sociais	19
2.1.1.	As diferentes juventudes	24
2.2.	Juventudes e escola: uma relação estabelecida desde o princípio	27
3.	CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	33
3.1.	O Ensino Médio em Alagoas	38
4.	ASPECTOS METODOLÓGICOS	50
4.1.	O campo	53
4.1.1.	Sobre o Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas (CEPA)	53
4.1.2.	As trajetórias e desafios durante o campo	55
4.2.	Quem são esses jovens?	60
4.3.	O grupo focal	63
4.4.	Análise dos dados	66
5.	ANÁLISE DOS RESULTADOS	70
5.1.	Escola e Projetos de Vida	71
5.1.1.	A escola e os projetos de vida dos jovens	80
5.2.	Reflexões sobre a realidade escolar, seus significados e preparação para a vida depois da escola	84
5.2.1.	Significado da escola na vida dos jovens	85
5.2.2.	Cotidiano escolar e seus desafios para auxiliar na concretização dos projetos de vida	87
5.3.	A participação na escola	104
5.4.	Que escola queremos que nos possibilite pensar o futuro?	111
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICES	130

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre juventude é sempre um desafio, seja pelos tantos pressupostos teóricos que atravessam essa temática, seja pela difícil tarefa de se conceituar uma categoria que vive em constante transformação e que é caracterizada pelos mais diversos elementos, podendo estes também variar dependendo do foco do estudo. No entanto, enquanto pesquisadores, é sempre importante buscar nos desafiar em nossas produções para que assim possamos cruzar por diversos caminhos e trazer conhecimentos, não completamente novos, mas a partir de um ponto de vista diferente.

Sendo assim, pretendemos em nosso estudo lançar esse olhar diferenciado sobre a temática da juventude partindo de sua relação com a escola e do modo como a mesma afeta o cotidiano destes jovens, nas suas diferentes dimensões, entre elas, a realização de seus projetos de vida. Um dos aspectos que permeiam este trabalho é justamente poder pensar a juventude em sua diversidade; queremos dizer com isso que compreendemos que são inúmeros fatores que contribuem para compor *as juventudes*, como por exemplo, gênero, classe social, etnia, grupos culturais, entre outros (GROPPO, 2000). A partir deles consideramos a existência de diferentes modos de ser jovem e viver as experiências juvenis.

Além disso, as juventudes têm ganhado cada vez mais uma centralidade na sociedade contemporânea, tanto nas discussões acadêmicas quanto por parte do próprio Estado, na criação e promoção de diversas políticas públicas voltadas para este público. Porém, apesar dessa atenção, temos visto que em muitos trabalhos sobre os jovens e até em projetos feitos para eles, os mesmos não têm a oportunidade de dar sua opinião e falar sobre os aspectos que os afetam, especialmente em pesquisas no ambiente escolar (CASTRO, 2002). Dessa forma, consideramos que um fator essencial em nossa investigação seria poder realmente ouvir o que esses jovens têm a dizer e dar a eles a oportunidade de intervir em seu contexto escolar a partir de seus pontos de vista sobre as relações estabelecidas com a escola e seus projetos de vida futuros, pois observamos em várias pesquisas que a escola tem se mostrado distante dos jovens e de suas realidades (DAYRELL, 2002; DAYRELL, 2003; DAYRELL; CARRANO, 2010).

Compreendemos que especialmente os estudantes do Ensino Médio, principalmente os de escolas públicas, enfrentam inúmeras dificuldades no decorrer de seus últimos anos escolares. Estas podem ser tanto relacionadas à ausência de políticas públicas como também de ordem pessoal (CORTI; SOUZA, 2009). É um período marcado por escolhas sobre o futuro e o que fazer ao finalizar o período escolar. Além disso, o modelo de escola parece já não despertar o interesse do aluno (BATISTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2009). Uma das razões para essa afirmação pode ser o que Lara (2003) percebe em sua pesquisa: a escola está pouco preocupada em possibilitar aos alunos a experiência do aprendizado em consonância aos desafios concretos da vida. Porém, apesar destes dados nos ajudarem a identificar problemas estruturais na relação entre escola e estudantes, eles não são suficientes para que possamos compreender as dinâmicas internas do cotidiano escolar que promovem este cenário, nem como os estudantes significam suas vivências no espaço escolar. Sendo assim, verificamos novamente a necessidade de ouvir os próprios jovens a respeito de suas experiências escolares e como as significam.

Os mesmos devem ter um espaço onde possam mostrar e falar sobre seus interesses, sobre o que constitui seu cotidiano, seus anseios e dificuldades. Diferentes pesquisas têm mostrado que uma escola que propicie um sentimento de apoio e pertença facilita o desenvolvimento pessoal e social dos jovens (BATTISTICH; HOM, 1997). Todavia, o que temos presenciado, constantemente é que durante a construção de projetos e elaboração de atividades não é dada aos estudantes a oportunidade de participarem e colaborarem com esse momento, fazendo com que os mesmos não se sintam representados (DAYRELL; CARRANO, 2010).

Um dos pontos levantados pelos jovens na pesquisa de Dayrell e Carrano (2010, p. 99) se refere a esse distanciamento da escola de suas reais necessidades, de uma formação para a vida. Em que medida a escola tem garantido “acesso a conhecimentos básicos e informações que permitam vislumbrar possibilidades e construir estratégias” para a elaboração e realização de seus planos para o futuro?

Dessa forma, percebemos a importância de refletir sobre essas questões no estado de Alagoas, e mais especificamente no município de Maceió, na medida em que os dados sobre a educação são alarmantes. A taxa de analfabetismo no estado é uma das maiores do Brasil, bem como a de abandono escolar e distorção idade-série, chegando a mais de 25% de estudantes com dois anos ou mais de atraso escolar. Além disso, o número de vagas ofertadas

para o Ensino Médio também se mostra problemático em relação ao número de jovens que concluem o Ensino Fundamental.

Os jovens e os diferentes espaços que oportunizam as experiências juvenis têm sido cada vez mais discutidos pela Psicologia Social, procurando compreender as novas formas de subjetividade que surgem nesses novos ambientes de sociabilidade. Essa pesquisa visa contribuir ainda mais com os conhecimentos desta área, por buscar compreender a realidade escolar a partir dos próprios estudantes, suas significações, suas expectativas frente ao futuro, problematizando e discutindo a relação entre a escola e os jovens; visamos oportunizar ainda, que aqueles a quem o espaço escolar é destinado, falem, mostrando suas diferentes realidades. Dessa forma poderemos propor a se pensar em estratégias de mudanças objetivando uma melhor qualidade no ensino e nas experiências escolares vivenciadas.

Pensando nessa problemática decidimos que o trabalho seria realizado em uma escola pública de Maceió e com jovens estudantes do ensino médio que estariam experienciando seus últimos anos escolares. Assim, nosso objetivo geral é investigar os significados da escola para jovens do Ensino Médio público em Maceió e sua relação com a construção de projetos de vida futuros desses jovens. Além disso, durante as observações no campo e o contato com os participantes fomos reelaborando os objetivos específicos de forma a esclarecer questões que foram surgindo. Sendo assim, também nos propomos a conhecer os projetos de vida dos jovens, perceber o que os orienta e as estratégias que utilizam para realizá-los; a analisar como eles caracterizam a escola em seu contexto sócio-cultural; e a identificar o papel desta em seus projetos e perspectivas futuras.

Para atingir esses objetivos, utilizamos autores que abordam a temática da juventude, compreendendo-a em sua diversidade; e da escola, enquanto instituição responsável por formar cidadãos capazes de pensar criticamente acerca da realidade em que vivem, a partir de várias áreas de conhecimento.

Nosso interesse pela temática surgiu ainda na graduação, durante estágios e pesquisas em escolas e também pelas próprias experiências pessoais ao ouvir, muitas vezes, vários jovens dizendo que *não viam a hora de sair da escola e poder fazer aquilo que realmente gostavam*, que *achavam a escola chata*, que questionavam *para que ir à escola se existe a internet para obter conhecimentos?*, dentre outras falas que chamavam minha atenção e aguçaram minha vontade de tentar compreender o que a escola significava para os jovens.

Sendo assim, dividimos este trabalho em quatro capítulos, além deste e das considerações finais, onde buscamos percorrer uma sequência que avança gradativamente para auxiliar na compreensão da questão central e nas discussões da análise. Iniciamos, então, a dissertação falando no primeiro capítulo sobre a temática da juventude: as diferentes formas de concepção desta categoria, questões sobre seu surgimento, como iremos trabalhar a temática no decorrer do trabalho, entre outros tópicos. Ainda neste capítulo abordamos também a relação entre jovens e escola, salientando a compreensão de sua diversidade e percebendo o jovem do Ensino Médio para além de sua identidade estudantil, mas com diferentes desejos e percepções acerca da realidade que os rodeiam que querem falar e serem ouvidos.

No segundo capítulo faremos uma breve apresentação acerca de como se deu a construção do Ensino Médio no Brasil até o presente, bem como quais são seus objetivos e suas diretrizes atuais. Além disso, também propomos uma discussão acerca da educação em Alagoas e do Ensino Médio público no contexto de Maceió a partir de outras pesquisas.

No capítulo seguinte discutiremos os procedimentos metodológicos utilizados, compreendendo nossos instrumentos e a razão em suas escolhas, além de apresentar um pouco sobre a história do Centro de Pesquisas que está localizada a escola que participou da investigação para que pudéssemos compreender um pouco sobre a realidade escolar da qual os jovens citam em suas falas. Apresentamos também os jovens participantes caracterizando-os a partir de informações referentes à sua vida escolar.

A apresentação e discussão dos resultados é o penúltimo capítulo. Nele fazemos um apanhado dos depoimentos dos jovens no grupo focal e dividimos a discussão em quatro eixos de análise, a partir dos objetivos e dos referenciais teóricos que embasamos nossa pesquisa, sendo eles: escola e projetos de vida, onde abordaremos os projetos de vida dos jovens e a relação da escola em sua construção e realização; reflexões sobre a realidade escolar, seus significados e preparação para a vida, onde os jovens discutem acerca de sua realidade escolar e como ela se relaciona com seus projetos, se os auxilia a alcançar seus objetivos e os prepara para isso; a participação na escola, em que vemos se existe uma possibilidade de participação dos jovens no cotidiano escolar e como ela acontece, permitindo que eles opinem sobre aquilo que lhes interessa e que achem necessário ser discutido; por fim, o eixo “que escola queremos que nos possibilite pensar no futuro?”, onde construímos uma síntese através das falas dos jovens sobre o que eles almejam em uma escola.

No capítulo sobre as considerações finais, fazemos uma sistematização do que foi discutido na análise relacionando com nossas discussões nos primeiros capítulos deste trabalho e elaborando uma compreensão de como a escola é apresentada pelos jovens em relação com seus projetos de vida e suas perspectivas de futuro.

Os jovens demonstraram considerar a escola como uma parte essencial em suas vidas, porém vimos que eles consideram que, muitas vezes, a escola não tem conseguido atingir suas expectativas e reais necessidades se mostrando distante de suas realidades. Sendo assim, esperamos no decorrer deste trabalho poder responder, ainda que minimamente, aquela pergunta que despertou nosso interesse pela temática e nos intrigou a iniciar nosso percurso: o que a escola significa para os jovens, afinal?

2 FALANDO DE JUVENTUDE(S)

Nos últimos anos temos visto um crescente interesse pelo estudo de questões relacionadas à juventude. Segundo Sposito (2009), a produção acadêmica de teses e dissertações sobre o tema nas áreas de educação, ciências sociais e serviço social cresceu consideravelmente na última década. Não apenas nestas áreas, mas em diversas outras a discussão sobre culturas juvenis, participação política de jovens, além de temáticas que atravessam a condição juvenil como educação, religiosidade, sexualidade, gênero e trabalho têm aumentado consideravelmente.

Esta visibilidade ultrapassa o âmbito acadêmico. Através de uma ampla movimentação da sociedade civil no sentido de refletir sobre a condição juvenil e os problemas de precariedade e exclusão que marcam a vida de um número significativo de jovens no país, esta temática conquistou espaço e atenção por parte do Estado que, paulatinamente, vem discutindo e implementando diferentes políticas públicas que atendam a diversidade de problemas e realidades dos jovens. A criação da Secretaria Nacional de Juventude¹, do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE)², bem como a criação de políticas e programas³ que objetivam atender a demandas específicas da realidade juvenil e assegurar direitos para esta população, são expressões desta visibilidade na relação com o Estado conquistada pelos jovens.

¹ A Secretaria foi criada em 2004 por sugestão de um Grupo Interministerial para fazer um diagnóstico brasileira e dos programas do governo federal destinados a esse público. Coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, este grupo recomendou a criação da Secretaria, do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), instituídos em 30 de junho de 2005 pela Lei 11.129. As tarefas da SNJ, que é vinculada à Secretaria-Geral, são de formular, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude, além de promover programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para as políticas juvenis (<http://www.juventude.gov.br/sobre-a-secretaria/view>).

² O Conselho Nacional da Juventude foi criado a partir da recomendação do Grupo Interministerial, através da Lei 11.129 de junho de 2005, como citado acima. O CONJUVE é responsável por formular e propor diretrizes da ação governamental, voltadas para os jovens, bem como elaborar com estudos e pesquisas sobre a realidade sócio-econômica desse público (<http://www.juventude.gov.br/sobre-a-secretaria/view>).

³ Na última década uma série de políticas públicas voltadas para a juventude foram discutidas e criadas na tentativa de responder às demandas de uma realidade social complexa de desigualdade em que os jovens são os mais afetados. São exemplos destes programas voltadas para os jovens o ProUni, o Projovem, o Programa Cultura Viva, etc. Nesta nova configuração da relação com o Estado – e através dos espaços políticos formais – os movimento de juventude junto a outras organizações sociais lutam pela criação do Estatuto da Juventude, um projeto de lei que está tramitando no Senado desde 2003 e visa “consolidar e garantir direitos aos jovens brasileiros, tais como: à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; à educação; à profissionalização, ao trabalho e à renda; à igualdade; à saúde; à cultura; ao desporto e ao lazer” (<http://www.uje.com.br/estatutodajuventude/index.htm>).

Assim, percebe-se uma gama de questões – tratadas tanto através da academia, quanto pelo Estado – que afirmam a centralidade da juventude na sociedade contemporânea, a partir de dimensões que falam de seu cotidiano e de suas experiências, como por exemplo, as culturas juvenis, a participação política, a sexualidade, mas também as questões relacionadas à realidade social que os afeta como a educação, o emprego, a saúde, entre outros⁴ (DAYRELL, 1999; PAIS, 2003; DAYRELL, 2005a; MESQUITA, 2009; PAIS, 2009; SOUZA, C., 2004; CASTRO, L., 2010; DAYRELL, CARRANO, 2010).

No presente trabalho, compreendemos a juventude como uma categoria social, de caráter diversificado, heterogêneo e que se diferencia de acordo com o contexto e suas expressões sócio-culturais. Ou seja, ela é vivida, segundo Groppo (2000), a partir de uma diversidade que se traduz em diferentes formas de viver relacionadas às condições sociais que são cotidianamente atravessadas por questões de classe, diferenças culturais, étnicas e de gênero. Ainda de acordo com este autor,

a multiplicidade das juventudes não se funda num vazio social ou num nada cultural, não emerge de uma realidade meramente diversa, ininteligível e esvaecida. Tem como base experiências sócio-culturais anteriores, paralelas ou posteriores que criaram e recriaram as faixas etárias e institucionalizaram o curso da vida individual. (GROPPO, 2000, p. 19).

Apesar de o critério etário estar fortemente presente, de forma explícita ou mesmo subjacente, como um elemento clássico na construção do conceito de juventude, e nesse sentido, constituir-se como um item importante no processo de definição, centramos nossa perspectiva na dimensão sócio-cultural e histórica do conceito⁵. Pensamos que acompanhar as mudanças dos significados e das vivências sociais da juventude, é algo que vai além de uma restrição etária, é uma maneira de compreender as modificações da própria sociedade moderna em diversos aspectos como a cultura, o lazer, as relações cotidianas, o mercado de consumo, etc. (GROPPO, 2000). Os modos de vivenciar a juventude estão intimamente ligados a essas modificações sociais, tanto pelos modos de representação e aceitação, como de

⁴ Muitos são os dados que afirmam ainda uma realidade de precariedade da vida para significativa parcela dos jovens como a questão do desemprego, as dificuldades de escolarização, a violência; questões que necessitam de uma análise aprofundada e uma ação mais efetiva por parte do Estado no sentido de construir alternativas para minimizar esses problemas que afetam aspectos da vida dos jovens que muitas vezes redefinem suas experiências.

⁵ León (2005, p. 12) apresenta essa dimensão, afirmando que “em seus diferentes tratamentos, a categoria juventude foi concebida como uma construção social, histórica, cultural e relacional, para designar com isso a dinamicidade e permanente evolução/involução do mesmo conceito.” Sendo assim, os processos sociais, culturais e políticos da sociedade em determinados períodos históricos também devem ser levados em conta quando partimos desta definição de juventude e é isso que pretendemos fazer no decorrer da discussão.

protesto e negação de certos comportamentos e ideais, dentre outros fatores. Ao buscar compreendê-los com o foco na juventude estamos considerando que esta possui uma importância sócio-histórico-cultural e tem o poder de modificar esses fenômenos, pois também os vivenciam.

Optamos também por uma perspectiva que assume o termo juventude e não adolescência como se tem trabalhado historicamente no campo da psicologia. Em diversos trabalhos de Psicologia, comumente ouvimos falar em adolescência ao invés de juventude ou mesmo nas duas como etapas distintas. Freitas (2005, p. 8), afirma que uma imprecisão ou o uso dos termos como equivalentes “pode levar a ambigüidades que podem resultar em invisibilidades e desconsiderações de situações específicas que geram, em decorrência, a exclusão de múltiplos sujeitos do debate e do processo político atual”. Sendo assim, os dois termos podem até parecer sinônimos, porém suas origens e pressupostos teóricos apresentam algumas diferenças.

De acordo com León (2005),

os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional, que através das diferentes épocas e processos históricos e sociais vieram adquirindo denotações e delimitações diferentes. (LEÓN, 2005, p. 10).

Por exemplo, a etimologia da palavra *adolescência* “tem sua origem no Latim *ad* (‘para’) + *olescere* (‘crescer’), portanto ‘adolescência’ significaria, *strictu sensu*, ‘crescer para’” (PEREIRA, 2004, grifos do autor). Já juventude vem da palavra *juventus* que deriva de *juvenilitate*: “idade juvenil” (LASSANCE, 1998). Essa idade *juvenis*, segundo Lassance (1998) era,

precisamente demarcada entre a *adulescens* e a idade *senior*. Isto perambulava no período entre os 22 e os 40 anos. A origem mais provável de *juvenis* é *aeoum*, cujo significado etimológico é ‘aquele que está em plena força da idade. (LASSANCE, 1998, p. 24).

A partir dessas considerações podemos perceber diferenças na própria origem das palavras que traduzem um pouco toda essa carga histórica cheia de significados que elas possuem. A primeira delas nos remete a uma idéia de desenvolvimento, de preparação para algo (PEREIRA, 2004). Está ligada mais a questões biológicas e psicológicas, relativas ao desenvolvimento humano cujo modelo passou a ser pensado e normatizado com o início da modernidade e a consolidação das ciências, especialmente as médicas e psi. As concepções de

adolescência possuem alguns traços freqüentes, tanto do ponto de vista biológico e fisiológico, como também do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo ou intelectual (LÉON, 2005). Como afirmam Coimbra, Bocco e Nascimento (2005, p.4),

A noção de adolescência emerge inteiramente vinculada à lógica desenvolvimentista, sendo uma etapa do desenvolvimento pela qual todos passariam obrigatória e similarmente. A psicologia, ou melhor, o pensamento psicológico que naquele momento predominava foi responsável por instituir algumas características que seriam inerentes a essa etapa da vida, com seus tempos e atributos específicos, diferenciando sujeitos normais e anormais de acordo com seu grau de aproximação às normas estabelecidas para cada período. (COIMBRA, BOCCO, NASCIMENTO, 2005, p.4).

Podemos notar que é constante a relevância dada às noções de desenvolvimento e preparação, o que evidencia que “estes são os termos-chave para a compreensão da condição adolescente, que contém fortemente a idéia de preparação para a inserção futura” (ABRAMO, 2005, p. 29). A ideia de normatização, de atributos específicos acaba por homogeneizar e atribuir certas identidades ao adolescente caracterizando-o de uma maneira que sugere padrões de comportamentos e certas qualidades – e defeitos – baseados em conhecimentos médicos e biológicos que seriam responsáveis por essas características psicológico-existenciais como sendo universais e próprios dessa fase da vida (COIMBRA, BOCCO, NASCIMENTO, 2005).

Ainda que o conceito de juventude também tenha passado por um processo de enfoque desenvolvimentista ou biologicista, especialmente com a idéia de fases da vida que discutiremos posteriormente, ele tem se distanciado cada vez mais desta perspectiva e se vinculado a uma dimensão mais histórica e sócio-cultural. Segundo León (2005), em seus diferentes tratamentos, a categoria juventude foi concebida como uma construção social, histórica, cultural e relacional.

Assim como a etimologia da palavra demonstra, ela é considerada uma idade, uma etapa da vida, porém apenas como um referente demográfico, pois jovens da zona rural, da periferia e os da classe alta não significam a faixa etária da mesma forma, (LEÓN, 2005), e, portanto, a juventude passa a não ter um caráter tão determinista quanto a palavra

adolescente⁶. Como exemplifica Brito (1996, p. 13, apud LEÓN, 2005) “a juventude não é um ‘dom’ que se perde com o tempo, e sim uma condição social com qualidades específicas que se manifesta de diferentes maneiras segundo as características históricas e sociais de cada indivíduo.” Além disso, ela diferencia-se pela forma como é concebida em diferentes épocas como afirma Lassance (1998):

O que marca a passagem da juventude clássica para a moderna é a forma pela qual são inventadas. Antes, quem definia o lugar da juventude era a família e o Estado. Modernamente, quanto mais a família e o Estado consideram a juventude como uma idade, menos ela o é. Tornou-se um ator social em movimento. Reinventou a si própria. (LASSANCE, 1998, p. 24).

É a partir das considerações apresentadas que optamos por assumir o termo juventude, abordado por nós sob uma perspectiva sócio-cultural. Para reforçar a ideia de juventude que iremos abordar nesse trabalho consideramos de grande importância as palavras de Lassance (1998) ao falar:

Neste momento, deixamos de falar em apenas ideias e idades e passamos a perceber uma força social destacada. Algo concreto, vivo, e não uma criação convencionalizada pelo costume, um produto literário ou um estado de espírito (...). Não há como separar juventude e história. (LASSANCE, 1998, p. 25).

Em seu texto, León (2005) nos fala que é possível ampliarmos ainda mais nossa visão acerca da juventude quando acrescentamos o aspecto sócio-cultural à questão etária, psíquica dentre outras categorizações estruturais; e quando articulamos essa categoria com dois outros conceitos, quais sejam, o juvenil e o cotidiano. Como nos diz o autor: “o juvenil nos remete ao processo psicossocial de construção da identidade e, o cotidiano, ao contexto de relações e práticas sociais nas quais o mencionado processo se realiza, com fundamentos em fatores ecológicos, culturais e sócio-econômicos” (LEÓN, 2005, p. 14).

Sendo assim, compreendemos que ao escolher utilizar um termo ao invés do outro estamos nos comprometendo a levar em consideração seus preceitos teóricos no nosso próprio trabalho. Devido a isso, ao esclarecer nossa concepção sobre o conceito e a forma como o

⁶ É claro que o conceito de adolescência também foi resignificado e atualmente existem muitos trabalhos que o abordam a partir de uma perspectiva sócio-cultural. No entanto, o termo juventude por ter uma maior ligação com as Ciências Sociais, desde o início dos estudos sobre o tema, se distanciou mais desta perspectiva desenvolvimentista. Como afirma León (2005, p. 12), diferentes formas mais abrangentes de se conceituar e delimitar a adolescência podem ser entendidas como enfoques com uma diversidade de fatores, características e elementos “uns mais destacados que outros, mas que transitam pela ênfase nas transformações físicas, biológicas, intelectuais e cognitivas, de identidade e personalidade, sociais e culturais, morais e de valor”.

utilizaremos, esperamos poder também responder às demandas referentes aos aspectos teóricos e metodológicos deste trabalho.

Para iniciar nossa discussão sobre as diferentes juventudes, é necessário antes de tudo contextualizar seu surgimento enquanto categoria de análise importante nas ciências sociais e como a mesma vem sendo compreendida atualmente.

2.1 Juventude: seu surgimento na modernidade e a influência das instituições sociais

O aparecimento da juventude como uma nova etapa da vida após a infância, é relacionado principalmente aos problemas e conflitos que, associados a ela, começaram a ser percebidos pela sociedade como algo que demandava vigilância e controle. De acordo com Pais (2003, p. 40),

a noção de juventude somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com os consequentes problemas sociais daí derivados – dos tempos de passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude, quando aparece referida a uma fase da vida.

Essa caracterização da juventude como uma etapa turbulenta, cheia de transformações e, segundo Souza, C., (2004, p. 50), “com um excesso de paixão irracional que deveria ser vigiado e enclausurado”, consolida-se no século XIX e reforça o interesse por esta.

Assim, o surgimento da juventude como categoria está ligado a diferentes fatores de natureza econômica, cultural e social – e nesse sentido, eminentemente histórico – que em determinado contexto reforçam a necessidade de análise. Destacamos aqui dois elementos importantes. O primeiro deles é a *cronologização da vida* em diferentes fases surgida com o início da modernidade. A partir dela se constituiu uma nova maneira de pensar e interagir com a realidade. Marcada pela racionalidade e a objetividade,

a ciência e a técnica, irmanadas, constituíram um dos mais fortes pilares desse novo momento da vida humana, intermediando a vida em sociedade e a relação de cada um consigo mesmo, com o outro, de todos entre si e com o mundo ao seu redor. (SILVA, M., 2006, p. 20).

Ela, a modernidade, é caracterizada como um processo contínuo de transformações tanto sociais, quanto culturais, políticas e econômicas (GROPPO, 2000), onde novos modos de se relacionar vão se estabelecendo e novas instituições vão surgindo para dar suporte a essas relações, como a liberdade individual e o Estado moderno. O trabalho passa a ser dividido e o sentido de produção/productividade modificado a partir do aparecimento das máquinas; uma nova moral surge legitimando a propriedade privada afastada da ideia de linhagem, bem como a democracia liberal burguesa, que passa a se consolidar em quase todos os lugares do mundo moderno ocidental (SILVA, M., 2006).

Além disso, um aspecto muito particular que adveio como uma característica da modernidade foi a forma como o homem passou a se relacionar com o tempo. Segundo Silva, M., (2006, p. 21), houve um “descolamento das realidades tempo-espaço. O primeiro movimento foi o distanciamento do tempo dos fenômenos naturais, para, em seguida, o mesmo desobrigar-se da contingência espacial”. Assim, o homem criou estratégias para administrar sua rotina e orientar-se criando ritmos de vida e trabalho. Para a autora,

as idades precisas e datas uniformes ganharam sentido num contexto cronológico de vida em sociedade voltada para rotinas humanas, produção e usufruto de bens e serviços em turnos estabelecidos pelo processo produtivo e pela cultura dele emanante (SILVA, M., 2006, p. 21).

Essa cronologização da vida, a partir da modificação das noções de tempo e espaço, foi um fator essencial para podermos pensar a divisão da vida em diferentes fases. As ciências modernas tiveram um papel crucial nessa redefinição do tempo: a partir de uma lógica cartesiana perceberam a necessidade de dividir o homem em partes para conseguirem compreender melhor o todo.

Sendo assim, a noção de juventude, de sujeitos jovens, de culturas juvenis, tal como conhecemos atualmente nem sempre existiu. Como a infância, a juventude passou a ser reconhecida devido a diferentes elementos, especialmente pela divisão da vida em diferentes fases, e contextos sócio-culturais que possibilitaram seu surgimento⁷.

⁷Segundo Ariès (1981), a criação da infância, no final do século XVIII e início do século XIX, está relacionada à situação de elevada taxa de natalidade e de mortalidade infantil, quando esse índice chamou a atenção de estudiosos e esta passou a ser concebida como uma fase distinta de desenvolvimento, se tornando então objeto de problematização. Emergindo inicialmente entre famílias de condição social elevada, a infância, aos poucos, e a partir do aparecimento de diferentes problemas sociais que demandavam cuidado e atenção, passou a ser compreendida como uma condição necessariamente vivenciada por todos, independente da classe social a que pertenciam.

Inicialmente, a compreensão sobre esta categoria, desenvolvida pelas ciências modernas, especialmente as médicas e a psicologia, foi definida a partir de uma perspectiva da faixa etária, em razão da divisão de fases da vida, e propunha “métodos de acompanhamento apropriados a cada fase dessa evolução do indivíduo à maturidade ou idade adulta. Trata-se do fenômeno de ‘naturalização’ e objetivação das faixas de idade (...)” (GROPPO, 2000, p. 59). As ciências, médicas e psicológicas, incluindo também a pedagogia, foram responsáveis pela criação da concepção de puberdade e adolescência, respectivamente, como fases relativas às mudanças biológicas corporais no caso da primeira, e mudanças na personalidade ou comportamento, no caso das outras duas, do indivíduo que se tornará adulto.

A noção de juventude é introduzida pela sociologia para se referir ao período entre as funções sociais da infância e as do adulto (GROPPO, 2000). Deste modo, a noção de faixa etária foi se naturalizando muito facilmente, especialmente devido ao respaldo científico que a sustentou. Como dito anteriormente, a ciência foi um dos pilares da modernidade justamente por sua primazia à razão e à técnica. No entanto, essas concepções foram se transformando ao longo do tempo e atualmente outros questionamentos e compreensões são feitas desses conceitos, como veremos mais adiante em relação à juventude.

Outro elemento importante para a idéia e necessidade de cronologizar a vida foram o discurso jurídico e a ação do Estado, que eram legitimados pelas ciências modernas: com a criação de estatutos e a noção de igualdade jurídica o critério etário tornou-se “a melhor forma de reduzir todas as diferenças sociais e individuais reais a um denominador comum e universal” (GROPPO, 2000, p. 75). A juventude, bem como as outras categorias sociais, passou então a ser tratada pelas instituições, incluindo o Estado, a partir do reconhecimento das faixas etárias. A idade, como afirma Souza, C., (2004), sendo um critério para agrupar pessoas traz consigo um caráter de transitoriedade e, nesse caso, a juventude seria representada como uma transição, como uma condição provisória. Especialmente através do fator etário é que foi possível prestar atenção a esse período logo após a infância, mas que ainda não podia ser considerado como idade adulta.

O segundo fator associado ao surgimento da juventude foi à *compreensão de que seria necessário formar os filhos da classe burguesa* com a finalidade de atender às demandas de reprodução social. A questão da classe social foi essencial para uma demarcação inicial da vivência da juventude. Nota-se desde o início uma implicação da categoria juventude com as classes sociais já que a mesma foi vivenciada primeiramente pela burguesia

e aristocracia para que só em seguida pudesse ser um direito das classes trabalhadoras (GROPPO, 2000).

A família, já no seu modelo moderno, em clausura domiciliar, é quem primeiramente passa a ter essa responsabilidade de formação e socialização de seus filhos de acordo com as normas sociais (SILVA, M., 2006). Porém, apenas a família não era suficiente para dar conta dessa tarefa e a escola passa a ter um papel importantíssimo nessa concepção: inicialmente frequentada apenas por crianças e jovens burgueses e de classe alta, ela servia para disciplinar e preparar o jovem para assumir o seu papel na sociedade ao atingir a maturidade. Como afirma Silva, M., (2006, p. 22) “a escola remodelou-se e apareceu como parceira indispensável deste processo; reforçada e legitimada como herdeira de um papel que até então cabia à Igreja”.

Além das escolas outras instituições foram sendo criadas para atender essa “entrada” do jovem no meio social de forma satisfatória, objetivando atribuir-lhes desde cedo papéis sociais específicos que mantivessem uma identidade comum e efetivasse uma integração social (GROPPO, 2000). Essas organizações eram controladas por adultos e tinham como objetivos fazer os jovens gastarem suas energias em atividades culturais e recreativas, se comprometerem com as metas de algumas organizações políticas e religiosas e desenvolver uma lealdade para com elas; e por fim, lidar com crianças e jovens “problemáticos” (a questão da delinqüência, abandono, etc.).

Tudo isso possibilitou ao jovem uma vivência grupal com outros de características semelhantes o que proporcionou a criação de grupos informais e independentes, lado a lado com as instituições controladas por adultos (GROPPO, 2000). Para além de apenas preparar o jovem para assumir seu papel na sociedade as instituições também visavam o controle dos mesmos e de suas ações, justamente pela percepção inicial da juventude relacionada a problemas e conflitos.

Esse tempo de preparação, de aprendizagem, faz com que a juventude seja percebida como algo à parte da vida social e do sistema produtivo, sendo construída assim uma noção de moratória social, onde os jovens experienciariam uma série de privilégios que oportunizariam a vivência juvenil. Dayrell (2005a) vai caracterizá-la como um tempo de experiências, de ensaio e erros, da busca pelo prazer e de irresponsabilidades, com uma maior tolerância da

sociedade e legitimada por esta; considerada como um tempo de preparação para a idade adulta e suas respectivas responsabilidades⁸. Segundo Groppo (2009, p. 41),

a força juvenil serviria para consolidar um Estado democrático e propagar uma cidadania ativa, ou, em versões desenvolvimentistas e populistas em nações do Terceiro Mundo, um Estado interventor que estimularia o desenvolvimento econômico e a melhoria das condições de vida das classes trabalhadoras. Entretanto, cada vez mais se proporia que esta participação juvenil se daria em espaços mais ou menos separados das instituições sociais “oficiais”, referendando a idéia de que a juventude era um tempo especial do curso da vida para a experimentação, dando origem à tese da juventude como moratória social (mais do que protagonista imediato da vida social).

A tese da moratória social implica num certo protagonismo juvenil na medida em que os jovens teriam um papel importante nas transformações sociais, aliando a isso a noção de juventude como um direito social (GROPPO, 2009). No entanto, segundo o autor, a partir desse pensamento acabou-se por consolidar um paradigma da,

moratória social, em que o direito à juventude se tornava algo dúbio. É que neste modelo, ao mesmo tempo em que se concediam proteção e condições especiais condizentes com as dificuldades e características supostamente inerentes aos indivíduos neste momento de suas vidas, tornava-se a juventude um momento de separação, de exclusão da participação plena na vida social e na cidadania (GROPPO, 2009, p.42-43).

Dessa forma a tese da moratória social implicaria ao mesmo tempo na visão dos jovens, “tanto uma descrição sobre o que parecia ser efetivamente a condição juvenil, quanto um juízo de valor sobre o que ela deveria ser” (GROPPO, 2009, p. 46). Além disso, “a juventude como direito é e era a possibilidade da moratória social, já que seria um momento destinado a especial proteção, orientação e livre experimentação” (GROPPO, 2009, p. 46).

Assim, podemos afirmar que a categoria juventude se constituiu historicamente a partir de diferentes fatores que acima destacamos, bem como a partir de outros elementos que transversalizam e ampliam a idéia de juventude na contemporaneidade dos quais corroboramos, compartilhamos e assumimos. Iremos abordar melhor essas questões no tópico a seguir, além de compreender a importância de falar sobre juventude em sua diversidade.

⁸No entanto, o autor especifica que a moratória é uma concepção burguesa, elitizada, no sentido de que essas imagens refletiriam apenas os modos de ser jovem das classes mais altas, questionando se os jovens que se inserem ainda muito cedo no mercado de trabalho chegam a vivenciá-la.

2.1.1 As diferentes juventudes

Em diferentes estudos sobre a juventude podemos perceber dois critérios que são geralmente usados para tentar defini-la: o critério etário e o critério sócio-cultural (GROPPO, 2000). No primeiro estão inseridos os estudos que concebem a juventude por meio de seus aspectos biofisiológicos e psíquicos, através das indicações de faixas etárias. As mesmas fazem uso desse critério, ao tomá-lo como uma base prévia da definição de juventude, algo que está sempre presente. Em relação ao segundo critério, há um reconhecimento de que as questões de gênero, de raça, de classe social, o contexto histórico-social, entre outros, tem relação direta com os modos de ser jovem, apresentando a juventude como algo diversificado e heterogêneo (DAYRELL, 2005a).

Podemos também compreender a juventude como uma representação, a partir de imagens universais e simbólicas que falam desta experiência como algo homogêneo, “um mito, uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade” (PAIS, 1990), ao mesmo tempo, que uma condição, pois cada sociedade, permeada pelas diferentes classes sociais, etnias, religião, gênero, região, etc., compreende e lida com essa etapa da vida de forma diferenciada (DAYRELL, 2005a). Por isso, também assumimos essa compreensão e consideramos a juventude em sua diversidade.

De acordo com Groppo (2000, p. 15),

a juventude como categoria social... é uma representação e uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade cotidiana, devido à sua combinação com outras situações sociais – como a de classe ou estrato social – e devido também às diferenças culturais, nacionais e de localidade, bem como às distinções de etnia e de gênero.

Dessa forma podemos compreender que não existe apenas uma juventude, mas sim juventudes, que vivenciam e significam esse momento de diferentes maneiras. Para compreendê-la em sua diversidade é necessário não mais considerá-la a partir de critérios rígidos e fechados, mas como parte de um processo maior “que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Além da diversidade e pluralidade juvenil, outro aspecto que consideramos é que não podemos reduzir esse momento a apenas a uma passagem, um tempo de preparação para a vida adulta, algo transitório. Ao fazer isso, estamos diminuindo a importância desse período concebendo o jovem como algo em construção, que está inacabado e sem uma identidade própria (CAMACHO, 2004). Compreendemos, assim, a juventude como importante em si mesma, no sentido que entendemos os jovens enquanto sujeitos e seres ativos, que possuem uma história e constroem suas experiências dando sentido a suas relações e ao lugar que ocupam no mundo.

Esses diferentes modos de ser jovem são possibilitados por algumas condições necessárias que irão determinar maneiras de vivenciar a condição juvenil. Por isso duas questões são importantes para compreendermos as juventudes: o *lugar social que ocupam os jovens* e as *culturas juvenis*. Faremos uma breve discussão desses dois tópicos vinculada às experiências relacionadas ao espaço escolar, que é um aspecto central em nosso trabalho.

Inúmeros são os desafios enfrentados pelos jovens cotidianamente, especialmente em um contexto de grandes transformações como a sociedade atual. Por exemplo, o crescimento do número de desemprego entre jovens é cada vez maior, como mostram diferentes pesquisas (SPOSITO, 2005; DAYRELL, CARRANO, 2010), sendo ainda mais difícil para os jovens que estão no ensino médio ou que acabaram de concluí-lo (SPOSITO, 2005).

Os jovens de camadas populares enfrentam desafios ainda maiores. Muitos devem garantir sua sobrevivência diariamente e para a grande maioria “a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo” (DAYRELL, 2007, p. 1109). Além disso, a maioria desses jovens tem que conciliar trabalho e estudo, interferindo diretamente na trajetória escolar. Ou seja, muitos deles, às vezes, se encontram em situações onde devem escolher entre trabalhar ou estudar, mesmo que atualmente para se conseguir um emprego seja exigido a escolaridade básica completa; o trabalho é uma questão de sobrevivência e assim não conseguem se manter na escola. Segundo Faleiros (2008), a escola não se mostra como uma alternativa à falta de emprego ou mesmo à sua inserção, fazendo com que muitos jovens busquem oportunidades no mercado informal com condições de trabalhos precárias, salários abaixo da média, etc.; tudo isso está relacionado intimamente às condições sociais desses jovens, pois os mais pobres é que enfrentam os maiores desafios para o acesso a escola.

Apesar de todas essas limitações, um aspecto que vem ganhando cada vez mais visibilidade nas pesquisas e estudos sobre a juventude são as *culturas juvenis*. A dimensão cultural tem se mostrado um espaço de grandes oportunidades de sociabilidades entre jovens, bem como de construção de identidades juvenis e expressões simbólicas de sua condição. Muitos jovens têm sido não apenas consumidores, mas também produtores culturais.

Especialmente para os jovens de camadas populares, “o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de uma auto-estima, possibilitando-lhes identidades positivas” (DAYRELL, 2007, p. 1110). Muitos também têm usado o meio cultural como novos espaços de participação política, especialmente através de movimentos como o hip hop e o funk, por meio de denúncias das desigualdades sociais, das discriminações, dos protestos contra o sistema, das reivindicações de garantias, entre outros (MESQUITA, 2009).

As culturas juvenis expressam,

um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que indicam a pertença a um determinado grupo, uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, por meio dos quais a vida adquire um sentido. (DAYRELL, 2005a, p. 36).

Elas são uma parte essencial da vida dos jovens, que proporcionam a maioria de suas vivências. Essa dimensão tão destacada pelos jovens muitas vezes não é considerada pelas instituições escolares. Esta pode ter vários significados em suas vidas, sendo alguns deles como um meio de ascensão social, de alcançar melhores condições de vida para si e para a família (DAYRELL, CARRANO, 2010), bem como a demarcação de uma identidade juvenil através da condição de estudante (CAMACHO, 2004).

No tópico a seguir abordaremos de forma mais aprofundada essa relação entre os jovens e a escola, bem como as formas de participação que podem ser desenvolvidas e estimuladas para a construção de projetos de vida que visem melhores perspectivas de futuro para esses jovens.

2.2 Juventudes e escola: uma relação estabelecida desde o princípio.

Como dito anteriormente, a escola está intimamente ligada ao surgimento da juventude como categoria. Foi nela que, inicialmente, uma pequena parcela dos jovens teve a possibilidade de obter uma formação e uma experiência de vida que consolidou a condição juvenil. Aliado à noção de moratória, o aumento das intervenções institucionalizadas sobre os jovens era justificado com o intuito de preparar esses sujeitos para a entrada no mundo adulto, desempenhando os papéis desejados para a manutenção e o progresso da sociedade (GROPPO, 2000).

Como afirmam Nakano e Almeida (2007), antigamente os jovens eram vistos como indivíduos que necessitavam ser socializados pelos adultos, de cima para baixo, e isso era feito pelas instituições legitimadas por estes para contribuir com o processo de reprodução social. Sendo assim, dentre essas instituições,

a centralidade era conferida à escola. Neste arranjo, os jovens “não precisavam” e não eram consultados. As gerações adultas, em tese, sabiam quais eram os valores a serem transmitidos e seus papéis no processo de socialização dos mais novos. (NAKANO, ALMEIDA, 2007, p. 1089, grifo do autor).

Segundo Dubet (1998), o modelo de escola republicana francesa correspondeu durante muito tempo à definição de “instituição”, que seria um conjunto de papéis e valores que “fabricavam” personalidades e indivíduos, devido à forte afirmação de seus princípios e disciplinas. De acordo com o autor,

a relação pedagógica, através da aprendizagem de conhecimentos e de métodos, por meio da identificação do aluno com o mestre, direciona os alunos para os valores gerais, universais que devem moldar a personalidade dos indivíduos. Desse ponto de vista, a escola elementar republicana “fabricava” cidadãos franceses [...]. (DUBET, 1998, p. 27).

Tudo isso condizia com o conhecimento sobre a juventude, atrelada à noção da moratória social existente na época: a questão da necessidade de preparação dos jovens para a reprodução dos papéis sociais, a preocupação com seu tempo livre para que não gerassem comportamentos marginais e rebeldes, entre outras questões consideradas inerentes à juventude que os adultos conheciam e que as ciências modernas criavam.

No entanto, esse modelo de escola francesa, que inspirou muitas outras no ocidente, foi desestabilizando-se aos poucos e seus objetivos perderam a clareza e unidade. Estes foram mudando, partindo de um lugar onde o foco do ensino era a reprodução de modelos de comportamentos para que os jovens pudessem integrar a sociedade (que também era destinado mais especificamente para a classe burguesa), para um espaço de desenvolvimento dos jovens nas diversas dimensões que compõem suas vidas. Isso se deu a partir da inclusão de jovens de diferentes classes sociais no processo escolar. Ou seja, muda a concepção educacional que coloca no centro e considera a experiência dos jovens no processo educativo, pensando a educação não como forma de controle e verticalizada, mas numa perspectiva mais horizontal e dialógica.

Essa massificação da escola modificou o processo de seleção social que, segundo este mesmo autor, se dava antes da escola. Porém agora se faz no próprio percurso escolar passando esta a funcionar como um mercado “onde no qual cada um age em função de seus recursos, em uma concorrência surda entre os grupos sociais, as áreas de estudo e os estabelecimentos” (DUBET, 1998, p.28). Se por um lado o processo de massificação da escola possibilitou maior acesso a educação e menos injustiça em relação ao tipo de escola para cada público, por outro, trouxe alguns desafios tanto estruturais, quanto na dinâmica e metodologia da escola e sua relação com os jovens. Como declara Dubet (1998, p. 28), a escola não pode mais ser considerada uma instituição como no sentido descrito anteriormente, pois “cada vez mais tem dificuldades em administrar as relações entre o exterior e interior, o mundo escolar e o mundo juvenil”.

No Brasil a escola também passou por inúmeras transformações, especialmente com as reformas educacionais a partir de 1990⁹ que possibilitaram uma expansão do Ensino Médio e Superior para muitos jovens. Junto a isso, passou a ser relacionado um discurso consensual e de forte apelo social acerca da centralidade da educação como a garantia de um “futuro melhor” (LEÃO, 2011).

Assim como Dubet (1998), Dayrell (2007) também fala sobre os processos de transformação da escola, ao afirmar que está ocorrendo um “ruir dos muros” das instituições, mas não pelo declínio das mesmas e sim devido aos contornos cada vez mais tênues entre o

⁹ No Brasil o processo de democratização do ensino público ocorreu nas décadas de 1950 e 1960, mas apenas em 1996 é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo várias mudanças em relação às leis anteriores e incluindo a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, além de regulamentar e definir parâmetros de um currículo educacional nacional (BRASIL, 1996).

dentro e o fora. “É a mídia que penetra e interfere em todos os espaços institucionais; é a família que se mostra cada vez mais permeável às influências do consumo e seus apelos” (DAYRELL, 2007, p. 1115). A escola não fica fora disso. Para o autor, a maior evidência desse fato foi o processo de democratização do acesso ao ensino público brasileiro que trouxe enormes desafios para a escola que passou a,

receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. (DAYRELL, 2007, P. 1116).

O que este autor nos diz é que não houve uma adequação da estrutura escolar para toda essa demanda que vem chegando e atingindo a realidade cada vez maior de jovens brasileiros. Como aponta Dayrell (2007, p. 1116-1117),

a estrutura da escola pública, incluindo a própria infra-estrutura oferecida, e os projetos político-pedagógicos ainda dominantes em grande parte das escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação dessa parcela da juventude. Se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade.

Camacho (2004), também fala sobre essa dificuldade da escola em lidar com todas as transformações que vêm ocorrendo na sociedade e que, conseqüentemente, afetam a realidade escolar:

Diante das transformações radicais tanto nos panoramas político e econômico como no cultural – âmbito dos valores, das idéias, dos costumes – a escola e os educadores aparecem isolados, imobilizados, atados e deslocados perante essa avassaladora onda de novos acontecimentos que tornam obsoletos os seus conteúdos e as suas práticas. (CAMACHO, 2004, p. 327).

Diante destas mudanças e da inserção desse novo contingente de jovens na escola pública, advindos de contextos mais populares, esta passa a ter que lidar com certos elementos que não estavam presentes anteriormente. Como afirma Leão (2011, p. 104), “os professores e a instituição são confrontados com esse novo perfil de alunos, com outras culturas, experiências e práticas sociais”. O público se diversificou e a escola não conseguiu se apropriar das diferentes experiências (culturais, valorativas, etc.) que estes novos estudantes trouxeram. Ao contrário, se criou um ideal de aluno marcado por uma identidade estudantil, que incorporou o “ofício de aluno”, motivado apenas para estudar e saber lidar de forma adequada com as regras e normas escolares (LEÃO, 2011).

Essa dificuldade em reconhecer o aluno como jovem tem se mostrado problemática nas relações estabelecidas entre estes e a escola, pois muitas vezes não é possível estabelecer um canal de comunicação significativo entre os dois que permita entender o que os jovens querem e necessitam e os objetivos daquela, criando-se uma tensão na forma como eles se constroem como alunos (DAYRELL, 2007). Ainda segundo este autor, “o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar” (DAYRELL, 2007, p. 1119). Portanto, compreendemos a figura do aluno como algo socialmente construído.

Segundo Sposito (2003), para se compreender essa relação na perspectiva dos jovens, exige-se compreender o não escolar, ou seja, sua dimensão juvenil. Leão (2011) reafirma essa necessidade assinalando que é essencial

compreender as trajetórias juvenis, suas práticas sociais e culturais, sua relação com o mundo do trabalho, com os amigos e com o lazer é fundamental para compreender sentidos, motivações atitudes e práticas que desenvolvem na sua inserção em processos educativos. (LEÃO, 2011, p. 102).

Sendo assim é possível pensar que a escola, não demonstrando a capacidade de construir “relações condizentes com as características, interesses, expectativas, linguagens dos seus jovens alunos, termina por criar rupturas, às vezes irreversíveis, entre o mundo escolar e o mundo juvenil do aluno” (CAMACHO, 2004, p. 14). Isso pode resultar no afastamento não apenas simbólico, como temos visto, mas real desses jovens da escola, uma realidade constante.

Os jovens se vêm atualmente tendo que eles próprios estabelecer essa relação entre ser estudante e ser jovem, tendo que dar sentido ao que aprendem definindo qual a utilidade dos estudos para sua vida e construindo assim, seus projetos para o futuro (DAYRELL, 2007). Dubet (1998), também reafirma essa questão ao dizer que para os alunos a construção de sua individualidade acontece perante uma duplicidade, onde é necessário “crescer”, tanto no mundo escolar quanto no mundo juvenil, porém nem todos conseguem isso com facilidade e alguns vivem apenas um desses espaços desfazendo sua experiência escolar, pois ela aparenta não fazer muito sentido se os professores não são capazes, seja por seu engajamento ou talento, de construir as motivações que não são oferecidas aos alunos.

De acordo com pesquisas sobre a relação entre escola e os jovens (SPOSITO, 2005; DAYRELL, CARRANO, 2010), vemos que a maioria destes afirma que a escola não demonstra muito interesse pelos seus problemas bem como não chega a compreender suas experiências juvenis. Isso fica claro na pesquisa de Camacho (2004), quando questiona os profissionais da instituição escolar sobre como compreendem os jovens alunos: estes demonstraram um desconhecimento acerca de quem são e como são eles, tendo uma grande dificuldade por não se sentirem preparados para lidar com os mesmos ou construir relações. Segundo Dayrell (1996), para os professores todos são considerados apenas alunos independente de gênero, idade, classe social, experiências vividas, etc., e têm na escola os mesmos objetivos e necessidades, portanto esta deveria atender a todos igualmente, tanto em relação à grade curricular quanto à organização do funcionamento escolar. Ainda de acordo com este autor,

a diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc.). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos – alunos, professores e funcionários – que dela participam. (DAYRELL, 1996, p. 139).

Sendo assim, essas situações parecem sinalizar que há pouco espaço de participação para os jovens exporem suas ideias, seus interesses, e principalmente no momento de definir as políticas educacionais que irão afetar diretamente o cotidiano dos jovens (DAYRELL, CARRANO, 2010). É evidente a necessidade de abrir espaços para que os jovens possam expor suas compreensões sobre como significam seus modos de serem, suas experiências no espaço escolar, e os sentidos que atribuem a este espaço. A participação do estudante no ambiente escolar é, portanto, essencial para que haja seu reconhecimento enquanto jovem. Segundo Camacho (2004, p. 16),

o reconhecimento de que a condição de jovem precede a condição de aluno e de que ambas estão intimamente ligadas poderia ser o primeiro passo a ser dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar e à transformação de seus alunos em jovens alunos.

Essa diversidade juvenil, com diferentes culturas e modos de ser jovem é um desafio que a escola enfrenta ao ter que reconhecer seus alunos enquanto jovens. Como incluir um universo tão grande e distinto na própria cultura escolar? Pensar a escola como um espaço sócio-cultural seria um começo. Essa perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado: “trata-se de compreendê-

lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996, p. 140). Esses jovens estudantes trazem consigo para a escola diferentes experiências vivenciadas em diversos contextos sociais; sendo assim, é necessário levar em conta essa dimensão para se superar alguns conflitos que possam existir entre os mesmos, dificultando um maior envolvimento de ambas as partes.

Como mencionamos anteriormente, as culturas juvenis são muito importantes para a construção da subjetividade dos jovens e de sua identidade, mas, além disso, elas também contribuem bastante para se pensar em seus *projetos e planos para o futuro*. Para Dayrell (1996, p. 141) “é o nível do grupo social, onde os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria”. Cada jovem pensa sobre seus projetos de futuro. A partir de suas experiências, seu contexto social,

os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos. (DAYRELL, 1996, p. 144).

Compreendendo que a escola tem uma função importante em auxiliar na escolha e desenvolvimento desses projetos, devemos nos perguntar em que medida a mesma tem levado isto em consideração no momento de construção de seu projeto político pedagógico.

Considerar a juventude em sua diversidade, abrindo espaço para que os jovens possam vivenciar as culturas juvenis, ainda representam grandes desafios para a escola atual. Mais ainda, ao observarmos a necessidade de se pensar a dimensão juvenil para além do estudante, atentando também para suas experiências e sensibilidades. Para isso é imprescindível que as escolas repensem suas dinâmicas e processos educativos, elementos estes que requerem investimento e cuidado por parte do Estado e da sociedade, acumulando assim mais um desafio a ser vencido.

Uma compreensão acerca do contexto do Ensino Médio no estado é essencial para que possamos refletir sobre o lugar de onde esses jovens falam. Sendo assim, faremos a seguir uma breve análise da realidade do sistema educacional de Alagoas e Maceió, especificamente.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O Ensino Médio, na forma como o conhecemos atualmente, tem passado por diferentes transformações ao longo do tempo. Suas características, seu modelo pedagógico, seu público de acesso e até mesmo sua denominação se modificaram ao longo dos anos. Desde os chamados “liceus”, há mais de 50 anos, até o “segundo grau”, de pouco mais de 20 anos, houve várias transformações e, no entanto, alguns problemas permanecem, especialmente em relação às escolas públicas.

Como mencionamos no capítulo anterior, um público consideravelmente maior e diferenciado pôde ter garantido uma continuidade da escolarização através da democratização do ensino, porém a qualidade da educação advinda de transformações como, por exemplo, “o desenvolvimento de novos projetos pedagógicos para essas escolas, a melhor formação e remuneração de seus professores e a correspondente atualização das práticas e equipamentos escolares” (MENEZES, 2001, p. 201), não conseguiu acompanhar a rapidez com que elas aconteceram. Porém, segundo o autor, ao invés de nos lamentar pelas mudanças que a entrada desse novo público trouxe, devemos saudar sua chegada, pois antes eles nem o conheciam.

O objetivo principal das escolas públicas de Ensino Médio regular, as não-profissionalizantes, nos anos 50 ao início dos 70, era o de preparar os jovens filhos de uma classe elitizada e de uma classe média em ascensão para entrar nas universidades. Essas escolas eram extremamente seletivas, necessitando prestar exame de admissão (MENEZES, 2001). Sendo assim, mesmo que após completar os estudos regulares esses jovens não entrassem na universidade pública, eles continuavam seus estudos numa instituição de ensino superior¹⁰. Essa parcela de jovens a quem este Ensino Médio era destinado não era formada apenas por uma elite econômica,

¹⁰ Segundo Cunha (2000, *apud* FIGUEIREDO, 2005) em 1940, surgem as faculdades católicas no Rio de Janeiro, e as mesmas se configuram como as primeiras universidades privadas do país, só reconhecidas pelo Estado em 1946, já que havia uma decreto vetando a criação deste tipo de universidade, pois exigia, para que fosse criada, uma lei estadual e a nomeação do reitor pelo Estado. No entanto, com a expansão do Ensino Médio, o aumento da demanda pelo ensino superior foi respondido pelo governo federal que de acordo com o autor ocorreu de três maneiras: a criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só existiam instituições privadas; a gratuidade de fato dos cursos das instituições federais de ensino superior, mesmo a legislação prevendo a cobrança de taxas e; a “federalização” das faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, posteriormente, em universidades custeadas e controladas pelo MEC.

esse grupo incluía jovens das camadas populares, filhos ou netos de imigrantes europeus e orientais, de empregados em atividades fabril, agrícola ou administrativa; em todos os casos, eram herdeiros de diferentes tradições culturais, de trabalho e de participação social e política. Ainda que a elitização escolar não fosse estritamente econômica, para a ampla maioria dos jovens brasileiros a escola de ensino médio sempre foi uma realidade distante. Especialmente nas áreas rurais, muitos nunca chegaram a frequentar qualquer escola. (MENEZES, 2001, p. 202).

Algumas transformações sociais certamente influenciaram algumas mudanças na estruturação do Ensino Médio ao longo dos anos, até mesmo a própria educação brasileira foi moldada a partir do cenário político e econômico vivenciado nesses períodos. Como nos diz o documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2002, p. 21) sobre o sistema educacional do Brasil, “até os anos 20, a educação brasileira comportou-se como um instrumento de mobilidade social. Os estratos que detinham o poder econômico e político utilizavam-na como distintivo de classe”. Já na década de 30 “a transição de uma sociedade oligárquica para urbano-industrial, redefiniram-se as estruturas de poder, e o esforço para a industrialização resultou em mudanças substantivas na educação” (BRASIL, 2002, p. 21), e assim foi criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e o Sistema Nacional de Ensino que ainda não existiam, garantindo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário.

O Ensino Médio ainda estava longe de ser encarado como uma etapa obrigatória e básica da educação. Segundo Santos (2010) apenas em 1942 é que o mesmo foi estruturado definitivamente como curso de estudos regulares, dividido entre científico e clássico com duração de três anos e sua formação passava por conhecimentos que eram uma base para o ingresso no Ensino Superior. Porém, esse modelo de Ensino Médio era mais buscado pelas camadas médias e altas da sociedade, sendo o modelo técnico-profissionalizante mais procurado pela classe trabalhadora, que buscava maiores oportunidades de trabalho e que por se encontrar em maior número fazia com que esse tipo de ensino também fosse o mais procurado dentre os dois modelos. No entanto, o ensino superior só podia ser cursado por quem completasse o Ensino Médio regular fazendo com que esta possibilidade fosse encerrada para quem optasse pelo ensino técnico (SANTOS, 2010).

Nas décadas de 60 e 70, com o aumento do nível de industrialização em toda a América Latina “a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção” (BRASIL, 2000a, p. 5). Além disso, devido ao golpe militar nos anos 60 a educação era vista como instrumentalização para o trabalho e concebida como

instrumento de controle ideológico. Foi um período de grande limitação e até exclusão do estado de direito o que marcou profundamente a educação e cultura no país (SANTOS, 2010). Podemos perceber assim, que a pequena parcela dos jovens que tinham acesso ao Ensino Médio parecia possuir destinos predeterminados ao terminá-lo: ou seguiriam para o ensino superior ou tornar-se-iam técnicos em indústrias, fábricas, etc.

A partir dos anos 80, com a instituição da Constituição Federal, em 1988, passou a ser “dever do Estado a garantia do fornecimento do Ensino Médio gratuito a toda a população, que atenda as exigências necessárias para seu desenvolvimento, ou seja, que já tenha concluído as etapas da educação básica anteriores ao Ensino Médio” (QUEIROZ et al., 2009, p. 4). Sendo assim, o Estado teria a obrigação de garantir um Ensino Médio gratuito para todos.

Já nos anos 90, as novas tecnologias aparecem como um novo desafio, devido ao grande volume de informações que a cada momento é superado por algo novo. Além disso, a antiga lógica pelo qual era regido o Ensino Médio, no caso a divisão entre ensino regular e profissionalizante, também teve que ser revista, pois

tornou-se necessário a formação geral, em detrimento da formação específica. Uma vez que, para a inserção no processo produtivo e para o alcance do desenvolvimento intelectual, na atualidade, é fundamental o conhecimento e utilização dos recursos tecnológicos, além da consciência crítica, a capacidade de criar, a curiosidade, o hábito da pesquisa, dentre outros. Tornando-se assim, inviável a manutenção do ensino tradicional, que prioriza a memorização. (QUEIROZ et al., 2009, p. 5)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação**” (BRASIL, 2000a, p. 5, grifo do autor). A partir disso começa-se a pensar em um novo modelo de Ensino Médio que pudesse atender as demandas dessa sociedade que passa por diversas mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas de forma cada vez mais frequente.

Podemos perceber assim, que foi a partir do final da década de 80, que o Ensino Médio no Brasil começou a se expandir consideravelmente: “de 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes” (BRASIL, 2000a, p. 6). Corti (2009) também afirma que esse crescimento foi ao mesmo tempo animador e assustador, pois

entre 1995 e 2005 mais de quatro milhões de jovens se matricularam em sistemas de ensino estaduais. Entretanto, ainda segundo o PCNEM, este índice é muito baixo, não passando dos 25% deixando o Brasil em enorme desigualdade em relação a outros países até mesmo da América Latina.

Um dos motivos para essa grande expansão e procura, especialmente para a escola primária e ensino fundamental, foi a urbanização acelerada pela qual passou o país em que a maioria da população rural deixa o campo e passa a viver nas grandes cidades, segundo afirma Menezes (2001). Além disso, o autor nos diz que por muito tempo as indústrias empregaram operários com pouca qualificação, porém, com a modernização da produção, o crescimento da informatização e o processo de globalização houve um aumento de oportunidades de emprego para o setor de serviços que exige mão-de-obra mais qualificada e assim, maior escolaridade

Até então, temos visto que mudanças significativas ocorreram ao longo de várias décadas em função das transformações que foram ocorrendo na sociedade. Uma das principais foi a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que determina o Ensino Médio como Educação Básica, que segundo o Art. 22. “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” e, além disso, o inciso VI do Art. 10 que determina “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta lei”, garantindo a todos poder completar a escolaridade.

Compreendemos, portanto, que o Ensino Médio passa a ser considerado pela sociedade como uma etapa educacional essencial que poderá garantir maiores oportunidades de trabalho e a continuidade da escolarização. O mesmo passa então por uma reforma geral em seu currículo, orientada pela LDB e pelo Ministério da Educação resultando na elaboração do PCNEM (BRASIL, 2000b).

Esse novo currículo deve ser pensado propondo,

a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000a, p. 5).

Além disso, inclui-se aí um cuidado em se pensar o contexto de cada escola, as especificidades das diferentes regiões do país, ainda que “não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário” (BRASIL, 2009, p. 4).

No entanto, apesar de toda a discussão acerca de um novo Ensino Médio, de novas formas de aprendizagem, novos conteúdos e de uma preocupação com a formação social, não fica muito claro nesses documentos como o jovem é compreendido por eles, como a dimensão juvenil é apontada por esses documentos, expressões do discurso oficial. É até mesmo incomum encontrarmos a palavra jovem nos textos. Os projetos e ações desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC)¹¹ falam de adolescentes, alunos, estudantes e jovens, porém este último aparece mais em projetos que se focam para além de atividades pedagógicas em si e mais na integração com ações de saúde ou sócio-culturais¹². Também aparece diferenciado do termo adolescente em alguns textos, mas sem explicar a razão dessa diferenciação ou a forma como compreendem esses os dois.

Na própria LDB, ao explicitar as finalidades do Ensino Médio, no Art. 35, a palavra usada para se referir aos jovens estudantes é “educandos” e em todo o texto da lei, a palavra jovem aparece apenas para nomear o Ensino de Jovens e Adultos. Se pensarmos o Ensino Médio para os jovens, então eles devem ser reconhecidos como tal especialmente nos documentos oficiais e nas leis em que se baseiam as diversas políticas públicas.

Uma pesquisa desenvolvida para compreender que fatores eram responsáveis pela efetividade de várias escolas públicas de Ensino Médio em diferentes estados do Brasil, desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), nos mostra que para um grupo das escolas pesquisadas “a tônica está no equilíbrio entre o bom desempenho acadêmico e a adequada participação na vida social e no exercício da cidadania, mediante vivências democráticas e positivas” (BRASIL, 2010, p. 18).

Vemos aí um comprometimento com a aprendizagem e com a participação social do jovem do Ensino Médio, até mesmo com seus projetos futuros já que um dos fatores de avaliação de bom desempenho é a aprovação no vestibular, o que está nos ideais de muitos jovens enquanto um dos objetivos de seus projetos de vida. No entanto, o que percebemos na

¹¹ Ver lista completa desses projetos no site do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12492&Itemid=811.

¹² Como por exemplo, o Programa Saúde da Escola, Parlamento Juvenil do Mercosul, Programa Escola Aberta e O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE).

prática da maioria das escolas é que a realidade não é bem essa. Como confirmamos através de um site de notícias jornalísticas do estado¹³, apenas 15% das vagas foram preenchidas por alunos da rede pública na capital. Esse número vem crescendo, é verdade, porém a grande maioria dos estudantes são de escolas públicas e mesmo assim 85% dos aprovados são da rede privada. Além disso, em termos de efetivação desses fatores de participação social do jovem, e conseqüentemente de qualidade no ensino, a abertura da própria escola é um tanto tolhida, com prazos nos calendários pedagógicos a cumprir e a própria cultura escolar que muitas vezes não é propícia a esses tipos de discussão.¹⁴

Os rumos que o Ensino Médio no Brasil tem tomado mostram-se ainda cheios de desafios para se alcançar uma educação de qualidade e comprometida com a dimensão juvenil do aluno, que conheçam seus desejos e projetos futuros. Apesar de encontrarmos nas leis e em políticas públicas parâmetros que suportam práticas bem qualificadas, a realidade é que muitas vezes não acontece como deveria devido a outros inúmeros fatores que impossibilitam que isso ocorra, como por exemplo, falta de estrutura, falta de profissionais, uma gestão ineficiente, não existência de espaços de discussão entre alunos e equipe escolar, desmotivação dos professores, entre outros (DAYRELL; CARRANO, 2010).

Para compreender melhor o contexto e realidade da pesquisa é necessário conhecer o Ensino Médio no Estado de Alagoas e qual sua situação perante o restante dos estados brasileiros.

3.1 O Ensino Médio em Alagoas

A situação da educação em Alagoas é bastante específica em relação ao restante do país. Enquanto o Ensino Médio no Brasil crescia cada vez mais referente ao número de estudantes, aqui no estado se iniciou uma oferta pela via municipal, sem meios adequados

¹³ Ver: http://sertao24horas.com.br/site/index.php?view=article&catid=25:agreste&id=937:melhora-desempenho-dos-alunos-das-escolas-publicas-no-vestibular-da-ufal&option=com_content&Itemid=282. Esta notícia foi amplamente divulgada em diferentes páginas na época.

¹⁴ Uma discussão mais aprofundada sobre os elementos que contribuem para que a escola não venha conseguindo garantir aos seus jovens estudantes a efetivação de alguns de seus projetos será realizada no próximo tópico, quando descreveremos a realidade do ensino médio em Alagoas, considerando tanto seus aspectos estruturais, quanto aqueles que compõem as dinâmicas e o cotidiano das escolas.

para sua manutenção e desenvolvimento, o que ocasionou muitas perdas em todas as dimensões do ensino (ALAGOAS, 2006). A falta de políticas educacionais também contribuiu para que isso ocorresse.

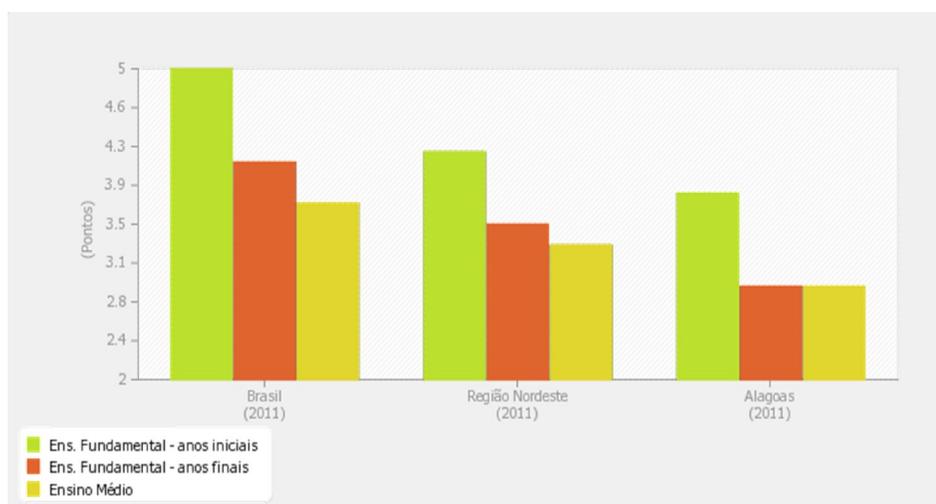
No final dos anos 90, tanto a rede pública estadual, como as redes municipais, com raríssimas exceções, indicavam grandes lacunas no acesso escolar e na qualidade do ensino, expressas pela inexistência de uma política educacional pensada para o estado como um todo, que tratasse de forma integrada e com financiamento adequado, as dimensões da matrícula, das condições de funcionamento das redes, da cuidadosa alocação e adequada formação dos trabalhadores da educação, de uma linha de ação pedagógica construída, assumida e avaliada coletivamente, bem como de uma previsão realista de financiamento. (ALAGOAS, 2006, p. 8).

Atualmente a situação melhorou um pouco com a criação do Plano Estadual de Educação¹⁵ e as novas formas de financiamento¹⁶, porém ainda existem grandes necessidades de mudanças urgentes na forma de conduzir as políticas educacionais (ALAGOAS, 2006). Um exemplo disso é que Alagoas ainda é o pior estado do Brasil em relação ao rendimento escolar segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 2011, como podemos ver no gráfico abaixo:

¹⁵O Plano Estadual da Educação foi construído a partir da determinação do Plano Nacional da Educação, definido pela Lei Nº 10.172, que estabeleciam a obrigatoriedade dos Estados e Municípios brasileiros definirem seus planos decenais de educação e fixavam prazos para a formalização desses planos. Sendo assim, o Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE/AL) juntamente com outras entidades que se vincularam finalizaram o projeto no final de 2004, que apresenta as diretrizes e metas a serem consolidadas na educação em Alagoas no decênio 2005/2015. O Plano foi apresentado ao Poder Legislativo Estadual em 2005 e aprovado em 2006, através da Lei nº 6.757, estando em vigor desde então (ALAGOAS, 2006).

¹⁶A mais importante delas, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) é um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública.

GRÁFICO 1 – RENDIMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTES EM ALAGOAS SEGUNDO O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) – 2011

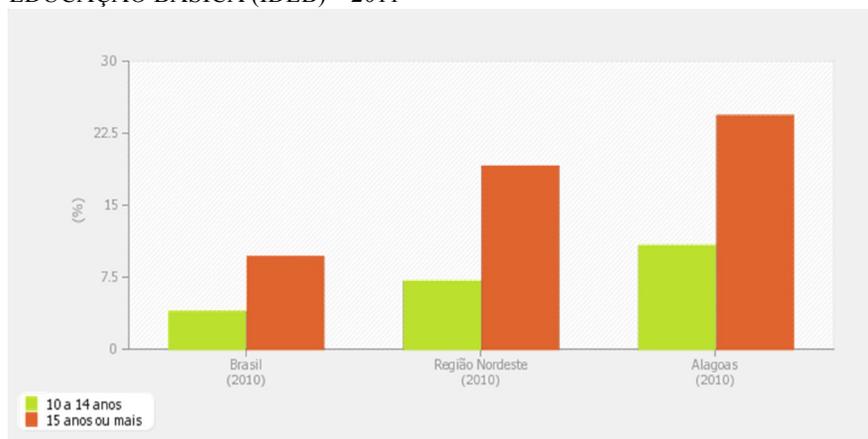


FONTE:

<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>

Além disso, nosso estado é um dos que possui um maior nível de desigualdade social do Brasil, com índices de analfabetismo que chegam a 24,6 % na população acima de 15 anos de acordo com o gráfico:

GRÁFICO 2 – ÍNDICE DE ANALFABETISMO SEGUNDO O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) – 2011



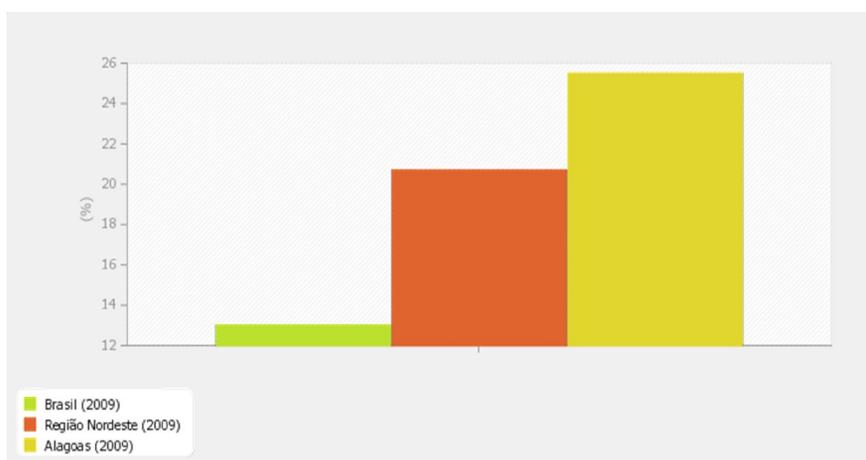
FONTE: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Possuindo uma população de pouco mais de três milhões de habitantes, cerca de 28,5% estão em idade escolar, um total de quase 890 mil crianças e jovens entre 4 e 17 anos

de idade. No entanto, nem todos estão realmente estudando, pois a taxa de matrículas do Ensino Fundamental e Ensino Médio juntas chegaram a apenas 742.738 no ano de 2011, de acordo com dados preliminares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁷.

Um agravante dessa situação é que o número levantado da população escolar vai até os dezessete anos, mas os níveis de crianças e adolescentes de 10 a 14 anos com mais de dois anos de atraso escolar chega a pouco mais de 25% no estado:

GRÁFICO 3 – CRIANÇAS DE 10 A 14 ANOS COM MAIS DE DOIS ANOS DE ATRASO ESCOLAR SEGUNDO O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) – 2011



FONTE: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Podemos presumir dessa forma que boa parte dos jovens que irão finalizar o Ensino Fundamental terá idade aproximada de 17 anos, chegando ao Ensino Médio com a mesma idade ou ainda mais avançada, não sendo contabilizados nessas estatísticas, o que aumentaria bem mais essa população que não está na escola. Isso fica claro quando constatamos que apenas 36% dos jovens com idade de 16 anos chegaram a concluir o Ensino Fundamental e 39% dos que possuem 19 anos finalizaram o Ensino Médio.

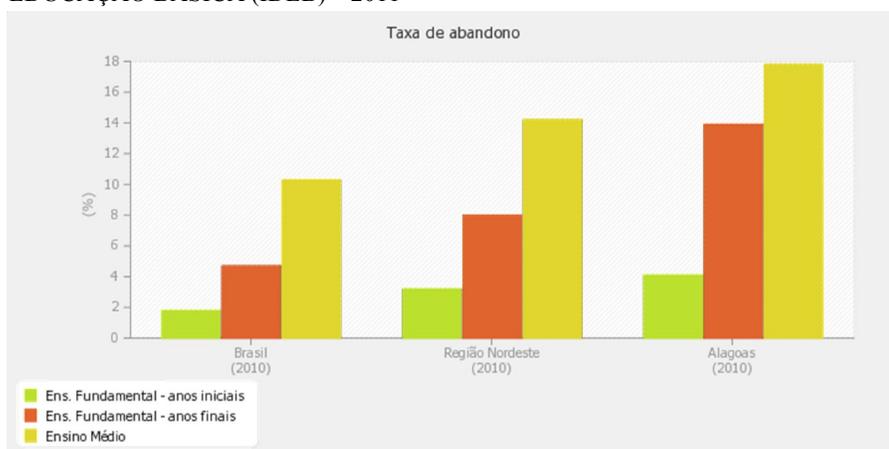
Essa não é uma questão nova, em 2002 a maior concentração de alunos do Ensino Médio era no período noturno, chegando a 65% do total. Isso era explicado pelo indicativo de que faltavam espaço e profissionais suficientes para atendimento diurno. Além disso, o perfil

¹⁷ Ver site: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

dos estudantes era caracterizado como fora da faixa etária recomendada e que já estava inserido, ou esperava se inserir, no mundo do trabalho.

Outro dado preocupante é em relação às taxas de abandono¹⁸ escolar no Ensino Médio, que em Alagoas chegam a quase 18% contra 13,9% nos anos finais do Ensino Fundamental, a maior de toda a região Nordeste, sendo no município de Maceió pouco mais de 16% só no ano de 2010. É considerado abandono quando o aluno se matricula naquele ano letivo, mas depois de um tempo deixa de comparecer a escola.

GRÁFICO 4 – ÍNDICE TAXAS DE ABANDONO SEGUNDO O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) – 2011



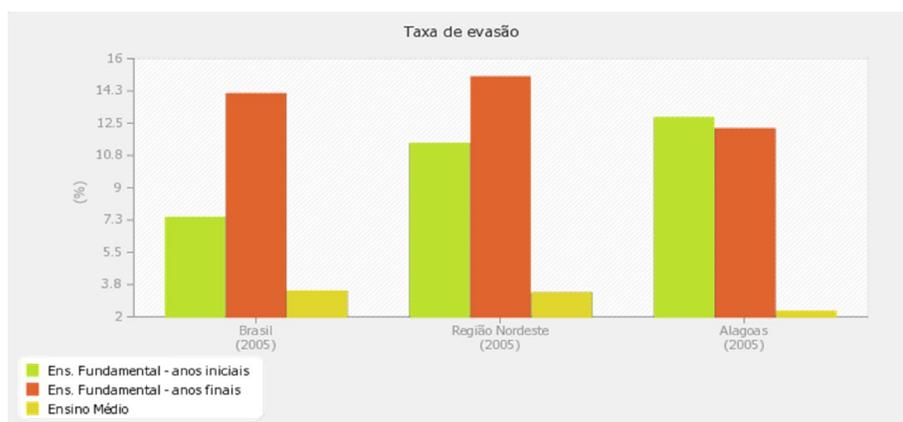
FONTE: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Esses números não mudaram muito desde 2001, onde a taxa de abandono do Ensino Médio na rede estadual chegava a 24,7% (ALAGOAS, 2006). As razões para esse abandono podem ser as mais variadas (SOUZA, et al., 2011), dentre elas a enorme concentração de renda no estado e o grande número de famílias que vivem na miséria. Esse dado pode contribuir para esse quadro, na medida em que muitos jovens se vêem obrigados a largar os estudos para trabalhar e auxiliar na renda familiar.

¹⁸ A questão do abandono escolar é apontada por vários autores tendo relação com muitas outras questões que perpassam tanto o universo psicossocial do jovem como também do próprio ambiente escolar (CAETANO, 2005; VIANA, 2007; ALMEIDA, 2011). Além disso, ele é percebido como uma forma de exclusão do aluno da escola, mais do que um abandono propriamente dito, pois é motivado pelo que este encontra durante sua passagem pela escola e os desafios que vão se interpondo entre a mesma e as outras esferas da sua vida e que o obrigam muitas vezes a ter que escolher entre continuar ou “abandonar” os estudos (ALMEIDA, 2011).

Já a taxa de evasão escolar, que diferente do abandono é quando o aluno que se matriculou em alguma escola no ano anterior não se matricula no próximo, é relativamente menor em relação ao resto do país no Ensino Médio com 2,3% e anos finais do Fundamental com 12,2% e um pouco maior em relação aos anos iniciais do Fundamental com 12,8%.

GRÁFICO 5 – TAXA DE EVASÃO SEGUNDO O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) – 2011

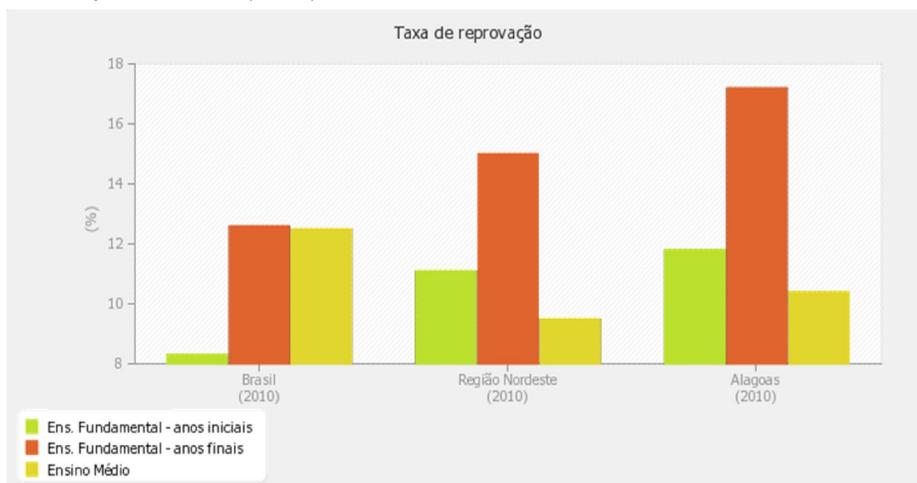


FONTE: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Ao compararmos os dados de Alagoas com sua capital Maceió, percebemos que a realidade não é tão diferente do que já foi apresentado, com cerca de apenas pouco mais de 41 mil matrículas no Ensino Médio, para uma população de 51.176 de jovens com idade entre 15 e 17 anos. Já o número de abandono escolar é menor em relação ao estado, sendo 16,2%, mas ainda assim extremamente elevado, sendo necessários maiores estudos para a compreensão dos motivos que levam isso a acontecer. Apesar de ser a maior cidade do estado, tanto em nível populacional quanto de desenvolvimento, percebemos que ainda existe uma grande parcela de jovens que estão fora do contexto escolar.

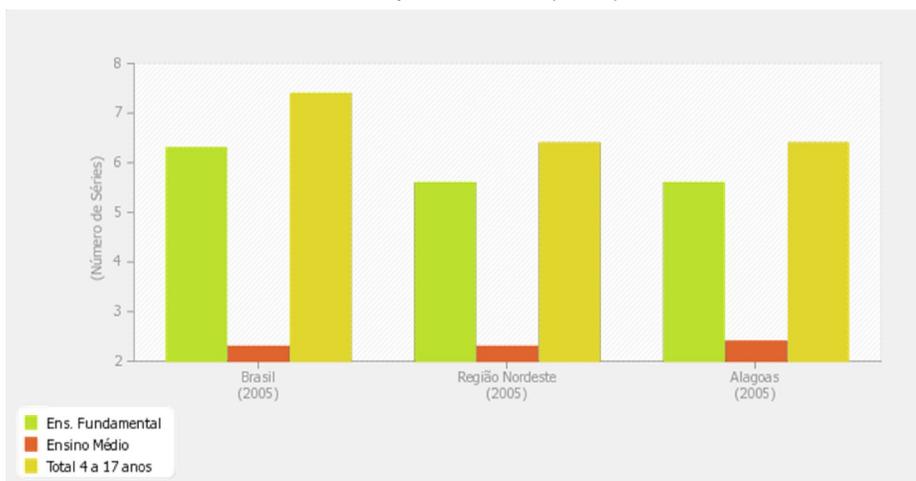
As taxas de abandono e evasão talvez também estejam relacionadas ao alto índice de reprovação dos alunos, sendo este de até 10,4% no Ensino Médio. Tudo isso faz com que o tempo de permanência do jovem no sistema escolar se prolongue e aí o mesmo se vê tendo que escolher muitas vezes entre estudar ou trabalhar para sobreviver. Devido a isso o número de séries concluídas, ainda em 2005, no Ensino Médio é de 2,4, o que significa que muitos não chegam a finalizar os estudos, como vemos nos gráficos abaixo:

GRÁFICO 6 – TAXA DE REPROVAÇÃO SEGUNDO O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) – 2011



FONTE: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

GRÁFICO 7 – ÍNDICE DO NÚMERO MÉDIO DE SÉRIES CONCLUÍDAS SEGUNDO O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) – 2011



FONTE: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>

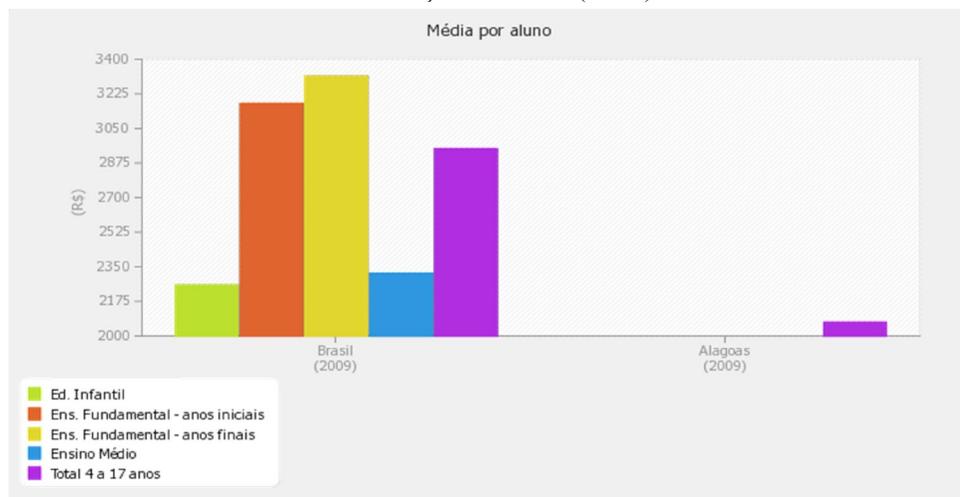
Atualmente, segundo dados do INEP de 2011¹⁹, existem em Alagoas 325 escolas públicas estaduais e 132 privadas que ofertam Ensino Médio. A maior parte das matrículas é da rede pública, contabilizando um total de 110.929 diante de 18.778 das escolas privadas. Podemos constatar que a grande maioria dos jovens estudantes do Ensino Médio em Alagoas é proveniente de escolas públicas, no entanto, são os que enfrentam mais dificuldades durante

¹⁹ Ver site: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>

sua trajetória escolar, tanto pelas condições de ensino inferiores quanto por suas condições sociais e econômicas.

Uma das grandes dificuldades da Secretaria Executiva de Educação apontada no Plano Estadual de Educação, do decênio 2006-2015, é a ampliação do sistema estadual para absorver toda a demanda dos que concluem o Ensino Fundamental sem o crescimento do financiamento de maneira proporcional, já que a principal política pública de financiamento é voltada para este. O investimento é destinado apenas para a Educação Básica, sem distinção de série ou etapa, e como o número de alunos é maior no Ensino Fundamental, conseqüentemente, a maior parte é destinada ao mesmo. Porém, esse investimento ainda é muito menor em relação ao restante do país, com apenas aproximadamente R\$ 2,070 reais por aluno.

GRÁFICO 8 – ÍNDICE DE INVESTIMENTO DIRETO EM EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) – 2011



FONTE: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>

Podemos perceber que existe uma necessidade de pensar em questões específicas para os últimos anos escolares, já que os números de abandono, distorção idade-série são maiores nesse período. Além disso, essa é a última etapa da Educação Básica e os que conseguem concluí-la encontram muitas dificuldades para ingressar no Ensino Superior, especialmente os estudantes das escolas públicas, que são a maioria, devido às dificuldades enfrentadas pelo ensino público no Brasil e mais ainda em Alagoas, como a falta de professores, infra-estrutura precária, falta de vagas, etc.

Essa também é a época onde muitos jovens devem pensar no futuro, no que irão fazer quando concluírem o Ensino Médio, e a escola tem um papel muito importante nesse processo de escolha, de definições dos projetos de vida. No entanto, será que o atual Ensino Médio a partir de sua estruturação curricular e de suas propostas pedagógicas tem conseguido dar conta das inúmeras demandas que se exigem na sociedade atual? Como os jovens têm visto suas experiências no Ensino Médio, no modo como o compreendem naquilo que ele ajuda a pensar sobre seus projetos? Como tem contribuído para isso em condições tão mínimas como as que temos visto?

Observamos que os dados apresentados acerca da situação da educação e, especificamente, do Ensino Médio em Alagoas não são muito favoráveis. Alguns pesquisadores têm realizado estudos sobre a percepção dos jovens em relação às escolas públicas em que estudam em Maceió e encontraram resultados de certa forma similares aos que concluímos nesta síntese. Além disso, os números apresentados neste capítulo também corroboram com o que é visto nessas pesquisas.

Reis, Pereira e Nascimento (2012), em uma pesquisa realizada com jovens do Ensino Médio em uma escola pública de Maceió, afirmam que se depararam com

um movimento preocupante na cultura escolar: ao mesmo tempo em que algumas experiências dos jovens contemporâneos parecem não ter importância diante dos conteúdos ‘oficiais’ que devem ser apreendidos, parece que estes mesmos conteúdos científicos, artísticos, que envolvem a leitura e a escrita competente também estão ‘em baixa’ na vida escolar dos jovens (REIS, PEREIRA, NASCIMENTO, 2012, p. 4)

Podemos perceber que a escola pesquisada, não tem considerado as experiências dos jovens em suas atividades e em seu cotidiano ocasionando no distanciamento entre os dois, como vimos na citação acima, afirmando que os conteúdos científicos da escola não demonstram tanto interesse aos jovens. Esse quadro se assemelha aos depoimentos dos participantes desta pesquisa e discutiremos essa questão mais aprofundadamente no capítulo 4 deste trabalho. Dessa forma, reafirmamos aqui a importância de se perceber a dimensão juvenil para além do estudante, como mencionamos no primeiro capítulo, para que o mesmo se reconheça nesse espaço e construa sentidos baseados numa experiência escolar positiva a partir de sua realidade sócio-cultural.

Outra questão abordada pelas referidas autoras se refere aos aspectos que compõem as sociabilidades dos jovens, visto que consideram ser uma dimensão central e imprescindível

na vida destes, mantendo uma estreita relação com o espaço onde são desenvolvidas, podendo este alterar significados e criar novas formas de se vivenciá-las. Um fator interessante analisado pelas autoras é que, sobre os espaços de se estar com amigos, dentre várias alternativas, a grande maioria dos jovens, cerca de 83%, apontou a escola como local preferido. Segundo as mesmas, “isto pode sinalizar que apesar de possíveis dificuldades relacionadas à aprendizagem ou mesmo nas relações que ocorrem na escola, ela acaba se configurando na principal referência para estes jovens” (REIS, PEREIRA & NASCIMENTO, 2012, p. 7). Sendo assim, ainda que a escola não construa identificações com o jovem a partir de seus projetos pedagógicos, a dimensão da sociabilidade se configura como algo essencial em seu cotidiano escolar.

Os jovens participantes da pesquisa acima se caracterizam, por sua situação socioeconômica, por serem integrantes de famílias de baixa renda. Essa é uma realidade da grande maioria dos jovens estudantes das escolas públicas, atualmente, ficando mais grave para aqueles que moram longe e muitas vezes não têm condições de pagar a tarifa do transporte público para ir à escola, dependendo do ônibus escolar que, quase sempre, se apresenta em um estado precário oferecendo pouca segurança. As dificuldades enfrentadas por esses estudantes não são poucas, ainda mais quando nos deparamos com o descaso do governo frente à educação pública, como vimos nos gráficos expostos. Muitos residem em bairros com pouca ou quase nenhuma opção de lazer ou espaço cultural, restando apenas a escola como lugar que pode oferecer essas oportunidades ou no mínimo um espaço de socialização entre os jovens.

Apesar de todos esses problemas apresentados, segundo Reis, Pereira e Nascimento (2012, p. 7),

a preferência significativa pela escola leva-nos a afirmar que ela assume uma importância central na vida destes jovens, importância esta que não está necessariamente vinculada com as questões de conhecimento. As trocas entre amigos parecem ser favorecidas no espaço escolar, onde os jovens aprendem com práticas cotidianas diversas. Entretanto, em função do pouco diálogo de muitas escolas com os seus estudantes, torna-se até difícil que elas conheçam as aprendizagens e as sociabilidades que os alunos desenvolvem. Isto sugere pensar numa possível ambivalência da escola para eles. [...]. Apesar de acreditarem nas promessas da escola como condição para dias melhores, devido a algumas práticas repetitivas e pouco relacionadas com seus modos de vida, torna-se difícil para muitos jovens que ela seja atrativa do ponto de vista do conhecimento.

A partir dessas considerações, vemos que o ensino público em Maceió terá de enfrentar inúmeros desafios para conseguir mudar esse quadro com tantas estatísticas negativas. Mesmo que o currículo do Ensino Médio tenha passado por várias reformas, como vimos no início do capítulo, “as propostas apresentadas [...], como, por exemplo, a mudança curricular por áreas de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, não se viabilizaram no cotidiano das escolas” (REIS, 2012, p. 4). Isso é uma realidade incontestável nas escolas de Maceió e contribui para o desinteresse dos jovens nos conteúdos escolares. Como afirma a própria autora,

se os estudos da escola não são reconhecidos e interpretados por estudantes jovens e adultos como capazes de contribuir para compreender o mundo, os outros e a si mesmos, estes podem privilegiar apenas pela lógica individualista e competitiva do sistema capitalista, que privilegia a relação utilitarista com estes estudos. Esta se fundamenta no cumprimento de obrigações, para transpor obstáculos e atingir um futuro melhor. (REIS, 2012, p. 9).

Para muitos estudantes a escola é central como espaço de sociabilidade e também compreendida como uma etapa para se alcançar seus projetos de vida, algo que eles têm obrigatoriamente que passar para poder conquistar seus projetos. O que importa pensar aqui é: que Ensino Médio é oferecido aos jovens nas escolas de Maceió? Segundo Reis (2012, p. 4), em sua pesquisa com jovens da modalidade *Educação de Jovens e Adultos*, na capital, apesar das propostas de mudanças e reforma do Ensino Médio a "cultura preparatória", uma metodologia de ensino voltada para a preparação ao vestibular, “é preponderante na história desta modalidade de ensino e ainda marcante nas práticas escolares de modo geral e em especial na escola média em Alagoas”. Isso acaba se refletindo no modo como os jovens significam e dão sentido às suas experiências escolares.

Um exemplo acerca disso são os resultados apresentados por Reis (2012) em seu estudo, onde a autora confirma que, para os jovens, a prioridade de formação no Ensino Médio se divide na maioria entre se formar para o ingresso no curso superior, sendo estes 46%, e se formar para o mercado de trabalho, sendo 42% destes. Essa visão reduz consideravelmente as possibilidades de compreender a escola enquanto espaço de desenvolvimento pessoal, formação social e cidadã. Um aspecto ainda mais grave é que a maioria dos estudantes, cerca de 72%, identificam que a escola pouco contribui para sua aprendizagem, contra apenas 22% que afirmam considerar uma grande contribuição da escola para este fim. Esses dados revelam o descontentamento de muitos desses jovens com o ensino

aprendido, pois o consideram insuficiente no sentido de que possam alcançar o projeto de ingressar numa universidade (REIS, 2012).

Observamos que o Ensino Médio passou e vem passando por diversas mudanças, especialmente a partir da entrada de um novo público, originado da classe trabalhadora, e que viu na escolarização uma oportunidade e uma necessidade de melhorar de vida. Percebemos, no entanto, que essas transformações muitas vezes não têm se adequado à realidade desses novos estudantes, criando, assim, tensionamentos e distanciamento entre eles e o espaço escolar. A realidade do Ensino Médio em Alagoas, mais especificamente em Maceió, tem se mostrado como um grande desafio para superar índices educacionais muito inferiores ao restante do país, principalmente no aspecto de possibilitar aos jovens a construção de sentidos a partir de uma escola que oportunize vivências cidadãs e o desenvolvimento de suas capacidades.

Pensar e discutir sobre essas questões não só é necessário, mas essencial para que possamos encontrar novos caminhos e diferentes soluções para a melhoria da Educação Básica, especialmente no Estado de Alagoas, que tem enfrentado ano a ano diferentes obstáculos para oferecer uma educação de qualidade para crianças e jovens que vêm na educação um meio para alcançar melhores condições de vida e realizar seus projetos de futuro.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Uma característica fundamental de uma investigação qualitativa e empírica é a compreensão aprofundada das informações levantadas e é com esta intenção que se define a metodologia e os instrumentos que serão utilizados em uma pesquisa. Como afirmam Minayo e Sanches (1993, p. 245), “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”. Dessa forma, acreditamos que esse tipo de pesquisa nos permitiria atingir os objetivos e elaborar uma discussão consistente em relação a nossos questionamentos, especialmente dando ênfase às falas dos jovens estudantes acerca de seu cotidiano escolar e de suas realidades.

No entanto, é preciso, antes de tudo, refletir e traçar um plano para os passos que serão dados durante a investigação, mesmo que durante o processo alguns deles sejam modificados dadas as circunstâncias do caminhar da pesquisa. Devido a isso, um aspecto que consideramos ser de grande importância é a descrição de todas as suas etapas, incluindo as dificuldades enfrentadas, os diferentes rumos tomados, nossas percepções frente às diversas situações, pois dessa forma garantimos uma maior transparência em relação às informações apresentadas. Como afirma Duarte (2002, p. 140)

Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos.

Sendo assim, pretendemos nesse capítulo descrever todo nosso percurso metodológico e de desenvolvimento dessa investigação para que haja uma melhor compreensão sobre os resultados que serão apontados mais a frente, mas principalmente para que possamos compartilhar esta experiência de pesquisa e alguns momentos que foram marcantes e definidores de nossa trajetória.

A escolha por esse tipo de pesquisa se deve em razão de suas próprias características, bem como pela especificidade de nossos objetivos e dos próprios sujeitos, partindo de um pressuposto onde é necessário considerar o contexto e as relações estabelecidas pelos jovens. Segundo Flick (2009, p. 21), “a análise dos significados subjetivos da experiência e da prática

cotidianas mostra-se tão essencial quanto à contemplação das narrativas e dos discursos”. Utilizando-se da pesquisa qualitativa é possível levar em consideração as perspectivas dos participantes e sua diversidade, a reflexão do pesquisador sobre diversos aspectos, bem como a utilização de métodos variados para a coleta de dados (FLICK, 2009).

Para obter os dados que respondessem aos objetivos da pesquisa, decidimos utilizar como instrumento principal o grupo focal. Também utilizamos entrevistas semi-estruturadas para uma maior caracterização dos participantes e um questionário²⁰ para conhecer um pouco de sua trajetória escolar.

A utilização do grupo focal (GATTI, 2005) como ferramenta de investigação refere-se à orientação teórica da pesquisa, em que privilegia-se a experiência e opinião dos participantes sobre determinados aspectos orientados pelos objetivos desta. Experiências anteriores dos pesquisadores envolvidos com este trabalho se mostraram muito positivas e proveitosas ao utilizar essa técnica revelando ser uma fonte de dados extremamente rica. Ela permite que os participantes interajam entre si, fazendo-os refletirem sobre suas realidades e vivências cotidianas, além de possibilitar “*insights* que seriam menos acessíveis de outro modo” (MARQUES, ROCHA, 2006, p. 39). Segundo Gatti (2005, p. 11),

a pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Outro fator que também influenciou na escolha do grupo como instrumento de pesquisa foi o público, os próprios sujeitos participantes. No trabalho com jovens, é interessante se utilizar de metodologias mais dinâmicas, pois as atividades que envolvem o coletivo são mais estimulantes do que as que são realizadas individualmente (ALVES, CARVALHO, 2004). Além disso, os grupos focais se mostram eficientes para o levantamento de dados, pois com poucos grupos pode-se obter um grande número de idéias sobre as categorias da pesquisa em questão (DE ANTONI et al, 2001); segundo esses autores o grupo também “auxilia o pesquisador a conhecer a linguagem que a população usa para descrever suas experiências, seus valores, os estilos de pensamento e o processo de comunicação” (DE

²⁰A entrevista e o questionário não estavam inicialmente previstos, porém foram importantes no sentido de estabelecer um vínculo maior entre pesquisadora e os jovens e nos ajudaram a obter informações secundárias de suas trajetórias escolares.

ANTONI et al, 2001, p. 4). Acreditamos que dessa forma pudemos conhecer um pouco mais do cotidiano escolar dos jovens, privilegiando seus pontos de vista.

Assim, em relação a todos os aspectos de nosso estudo, decidimos inicialmente realizar apenas um grupo focal. Caso fosse necessário, retomariamos o mesmo grupo para dar continuidade a questões que não foram bem desenvolvidas. No entanto, isso não se mostrou uma demanda para nós.

Conforme as características da abordagem qualitativa de pesquisa, segundo Neves (1996, p. 103) “é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados”. Sendo assim, acreditamos que o grupo focal seria o ideal nesse tipo de pesquisa para que pudéssemos tentar contemplar esses diversos fatores como o trabalho com jovens, a importância de considerar seus pontos de vista sobre o assunto e a possibilidade de obter uma rica variedade de dados para a análise.

A metodologia qualitativa nos permite, entre outros aspectos, compreender os processos e as dinâmicas que contextualizam o sujeito da pesquisa e não necessariamente apenas o produto final. Podemos entender determinadas concepções acerca de diversos temas e através de diferentes discursos. A não preocupação com números ou amostragem significativa é uma característica relevante desse tipo de pesquisa, pois o processo social é mais importante do que a estrutura nas ciências sociais, incluindo-se aí a própria Psicologia Social (Neves, 1996). Para Minayo (2008), uma análise qualitativa não se limita a classificação de opiniões, é mais uma descoberta de códigos sociais a partir do levantamento desses pontos de vista. Ainda segundo a autora, a pesquisa qualitativa não se encerra, pois sempre se produz conhecimento e novas indagações.

Sendo assim, ainda na etapa inicial da pesquisa, realizamos uma revisão da literatura acerca do tema considerando seus referenciais teóricos e metodológicos com a finalidade de um aprofundamento da temática, com maior embasamento nas discussões realizadas e ainda para nos auxiliar na elaboração dos instrumentos que seriam utilizados no campo para a construção dos dados.

4.1 O campo

Selecionamos aleatoriamente uma escola²¹ da rede pública estadual de Alagoas, localizada no Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas (CEPA) e que possui Ensino Médio. Inicialmente, foi feito um contato com a direção da escola com a finalidade de apresentar o projeto e solicitar a autorização para a realização da pesquisa. A razão pela escolha desse centro deu-se devido a sua facilidade e centralidade de localização, além de receber alunos de vários bairros de Maceió proporcionando uma maior diversidade de contexto entre eles. Já a escola, dois motivos foram os principais: o primeiro foi pela própria familiaridade da pesquisadora com a escola, que em ocasiões diversas, conheceu seu espaço e estrutura; o segundo, por ter chegado a conhecer em uma oportunidade anterior um dos diretores da escola que falou brevemente sobre sua estrutura e cotidiano em conversas informais.

Por já possuir um conhecimento prévio acerca de alguns fatores, como grande número de alunos e turmas de Ensino Médio, ser uma escola bem antiga e com uma história conhecida, além de inicialmente, acreditar já existir um contato com a direção, pensamos que seria mais fácil a aceitação da realização da pesquisa no local. No entanto, constatamos que a direção da escola havia mudado e o diretor conhecido já não trabalhava mais no local. De todo modo, esse elemento não se apresentou como um obstáculo.

4.1.1 Sobre o Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas (CEPA)²²

Considerado o maior Centro Educacional da América Latina, o CEPA, segundo Bezerra (2006), se originou em 1957 a partir de um projeto feito pelo mestre Ib Gatto Falcão em 1954, em que o mesmo era titular da Educação. Inicialmente chamado apenas de Centro Educacional de Maceió (CEM), em seu projeto constava a criação de uma ampla estrutura de educação e formação técnica, profissional e artística com atividades em tempo integral para

²¹ O nome da escola foi preservado para promover o sigilo dos participantes.

²² Todas as informações foram retiradas do relatório sobre a história do CEPA, organizado pela orientadora educacional da 15ª CRE, Dulcinéia Bezerra. Ver mais informações sobre publicação nas referências.

proporcionar uma formação completa aos estudantes que lá freqüentassem. Além disso, o Centro disporia de recursos e estrutura para uma formação contínua e pós-graduação dos docentes do estado no sentido de promover uma educação de qualidade. Nesse período, estavam localizados no CEM, quatro escolas, além de uma biblioteca, salas de estudo e um teatro educativo com arquitetura avançada.

Foi só em 31 de Janeiro de 1968 que foi criado o CEPA, no formato como se encontra atualmente, a partir de um decreto que reorganizou a Secretaria de Educação e Cultura na época. Mas apenas em 1969 é que foi realizada a primeira organização própria do Centro contando com um diretor geral e assessores, bem como os diretores das diversas unidades de ensino.

Em 1973, o CEPA foi ligado diretamente ao Departamento de Ensino, atual Coordenadoria de Educação, através de uma nova lei que reorganizou novamente a Secretaria de Educação. Dessa forma o mesmo passaria a colaborar e se articular com diversas atividades administrativas e de planejamento da Coordenadoria. Nesse período já contavam-se oito escolas localizadas dentro do complexo.

No entanto, afirma Bezerra (2006), apesar de seu nome e seus objetivos serem voltados para a pesquisa, aplicação de seus resultados e formação docente, efetivamente nunca houve uma política institucional que tornasse central e atuante os fins expressos formalmente para criação do Centro. Tanto que em 1976, o CEPA passa a se chamar Centro Educacional Antonio Gomes de Barros (CEAGB), em homenagem ao vice-governador subitamente falecido, oficializando assim a realidade de um Centro que apenas congregava unidades educacionais.

Em 1998, deixou de ser vinculado ao Departamento de Ensino passando a ser ligado à 1ª Coordenadoria Regional de Ensino o que provocou muitos transtornos aos alunos e profissionais. Já em 1999, a Secretária de Educação, apresentou uma proposta de reestruturação do até então CEAGB, onde solicitava a recuperação efetiva de suas origens, não apenas a mudança da atual denominação, mas também da organização de um Centro que além da educação, realize pesquisas e aplique seus resultados para uma melhoria na qualidade da educação pública do estado de Alagoas. Sendo assim em 2001, o CEAGB passa por uma nova reestruturação, se tornando um programa ligado a Coordenadoria de Educação e voltando a ser denominado de CEPA – Programa Centro Educacional de Pesquisa Aplicada.

Atualmente o CEPA possui aproximadamente uma área de 226.146.000 m², ocupada por onze unidades escolares, além de outros institutos como o de línguas, formação profissional, escola de artes, laboratório, biblioteca, entre outras organizações estaduais e municipais. Em 2006 o Centro passou por uma reforma em toda sua estrutura, melhorando a rede elétrica os campos e o ginásio de esportes, no entanto, segundo Bezerra (2006), nada está sendo feito para sua preservação.

Um dos problemas enfrentados na gestão é a rotatividade na sua coordenação o que dificulta a conclusão dos projetos, tendo sempre que recomeçar no início de uma nova gestão não havendo uma continuidade dos mesmos. Além desse fator, uma das maiores preocupações da coordenadoria é a evasão. Com capacidade para aproximadamente vinte e um mil alunos, em 2007, apenas quinze mil foram matriculados. A sua localização é de fácil acesso, localizado em um bairro central e com um grande fluxo de transportes coletivos, no entanto, poucos alunos residem próximo a ele o que pode contribuir para a evasão devido ao fator sócio-econômico da maioria das famílias que muitas vezes não podem arcar com as despesas de transporte. Alguns ônibus escolares são disponibilizados pela Secretaria de Educação atendendo a diversos bairros mais distantes, mas nem todos os alunos são beneficiados. Sem o transporte fornecido pela Secretaria a frequência de alunos seria baixíssima, chegando ao ponto de o próprio Centro parar de funcionar.

4.1.2 As trajetórias e desafios durante o campo

No primeiro contato feito, a referida escola estava em reforma e as aulas ainda não haviam começado. Sendo assim a diretora que se encontrava no local sugeriu que retornássemos quando o ano letivo iniciasse. Ao voltarmos à escola na data prevista para ingresso das aulas, nos deparamos com seu adiamento devido a não finalização das obras. Esse foi um aspecto que nos fez pensar sobre o atual estado da educação em Alagoas e nos inúmeros dados preocupantes que apresentamos anteriormente, pois apesar de todo o período de férias dos alunos, a reforma de várias escolas públicas só começou poucas semanas antes das aulas e, dessa forma, não iria acabar antes do início previsto do ano letivo, demonstrando

uma pouquíssima preocupação com as conseqüências do atraso das aulas e a situação das crianças e jovens por parte do governo e responsáveis.

Fomos novamente à escola no período da manhã, uma semana posterior a confirmação do início das aulas e após uma longa espera na recepção a diretora nos encaminhou para o coordenador pedagógico. Fizemos uma breve apresentação do projeto e ele se mostrou bastante receptivo, porém nos indicou que seria melhor irmos no período da tarde, pois poderia nos dar uma maior assistência já que o número de alunos em geral é menor e por isso o movimento é mais tranquilo. Concordamos, pois não tínhamos nada previamente estabelecido quanto aos horários. Após a entrega dos documentos de autorização solicitados, pudemos iniciar as atividades.

Na primeira semana o coordenador nos levou em todas as salas do Ensino Médio para nos apresentar e possibilitar que falássemos da pesquisa. Apresentados os objetivos aproveitamos para solicitar que quem tivesse interesse em participar da pesquisa entrasse em contato conosco durante o intervalo ou no fim das aulas, pois a participação era voluntária. Ele nos deixou bem à vontade quanto ao que fazer na escola durante o tempo em que permanecêssemos por lá, podendo falar com os alunos, os professores, os funcionários e andar pela escola observando o local. Continuamos lá após as apresentações nas salas e durante o intervalo alguns alunos foram ao nosso encontro para saber mais sobre a pesquisa e pedir para se inscrever.

Não havíamos pensado inicialmente em fazer inscrições dos participantes, mas os próprios jovens demandaram essa proposta e dessa forma organizamos uma espécie de inscrição constando nome, idade e série de cada um. Isso se mostrou bastante útil até mesmo para poder entrar em contato com os jovens que decidiram participar. Ao todo, doze jovens, entre garotos e garotas, das três séries do Ensino Médio se inscreveram nas primeiras duas semanas de visitas a escola; a maioria deles da 1ª série do Ensino Médio. Inicialmente, alguns acharam que se tratava de um tipo de orientação vocacional, ainda assim, com a devida explicação, os jovens decidiram participar.

Nas semanas seguintes passamos a ir à escola quase todos os dias para compreender seu cotidiano e conhecer seu funcionamento, os professores, os alunos, etc. Para registrar

essas visitas utilizamos o diário de campo²³ (LEWGOY, ARRUDA, 2004), que se mostrou bastante útil nas reflexões sobre o cotidiano escolar dos jovens participantes, além de uma maior compreensão acerca da sua dinâmica. Como afirma Pinho e Molón (2011, p. 1)

O diário de campo potencializa o exercício da escrita e da reflexão, torna-se uma fonte inesgotável de produção de sentidos, já que é o guardião das anotações que são constantemente lidas e relidas, das intervenções no cotidiano que são construídas, reconstruídas e desconstruídas que possibilitam também re-elaborações teóricas.

Além disso, fizemos um questionário²⁴ com perguntas sobre a vida escolar dos participantes e solicitamos que respondessem e depois nos entregassem novamente. Todos o levaram para casa e entregaram nos dias que se seguiram. A ideia de criarmos um questionário aconteceu como uma resposta a uma demanda dos jovens participantes da pesquisa, da mesma forma que houve em relação às inscrições. Muitos questionavam durante o período em que fomos à escola observar seu cotidiano, sobre quando iriam começar as atividades do grupo, o que iriam fazer e quando aconteceria. Sentimos que eles precisavam de algo concreto que indicasse que já estavam participando da pesquisa e que, portanto, pudesse introduzir um pouco sobre o que íamos discutir ao mesmo tempo em que revelasse mais sobre quem eram esses jovens ansiosos por falar de sua escola e de seus projetos. Sendo assim o questionário proporcionou além de uma maior caracterização da vida escolar dos participantes a criação de um vínculo inicial entre nós e eles.

Além do questionário e das visitas à escola para o melhor desenvolvimento deste vínculo, no sentido de adquirir uma maior confiabilidade para a reunião do grupo, fizemos também uma entrevista individual com cada jovem acerca de sua vida além da escola, seus gostos e seu dia-a-dia como jovem e aluno da mesma. Todas as entrevistas foram realizadas dentro da própria escola, no intervalo ou em alguma aula vaga, e gravadas por meio de áudio para maior detalhamento dos dados. Tentamos manter um formato de conversa informal nas entrevistas, apesar da presença do gravador, para deixar os jovens mais à vontade ao responder as perguntas.

Enfrentamos alguns problemas durante a realização destas em relação ao espaço. O ideal seria um lugar reservado onde a entrevistadora e os jovens participantes pudessem ficar a sós para falarem sobre si sem receio de que outros ouvissem a conversa. No entanto, tendo

²³ Apesar de o diário não ter sido utilizado como instrumento de análise ele foi importante no sentido de subsidiar a pesquisadora no que tange as dinâmicas e relações construídas naquela escola.

²⁴ Ver modelo em anexo.

que aproveitar o momento de alguma aula vaga e o horário do intervalo, poucas foram as vezes que encontramos um lugar em que não fomos interrompidos ou que fosse mais silencioso. Algumas vezes éramos obrigados a nos dirigir a outro local ainda durante a realização da entrevista, pois outras pessoas entravam e permaneciam na sala. Tínhamos então, que procurar uma nova sala ou um lugar que fosse possível continuar sem tantas distrações ou a presença de outras pessoas que pudessem ouvir a conversa. Chegamos a utilizar a sala dos professores, a sala da coordenação, a biblioteca e uma sala de aula, às vezes mais de uma durante uma entrevista. Apesar desses imprevistos a experiência foi proveitosa e todos os participantes responderam aos questionamentos feitos, parecendo ficar mais relaxados no decorrer do processo.

Feitas todas as entrevistas, conversamos com o coordenador e com os alunos sobre o melhor dia para marcarmos a realização do grupo focal, que teve que ser adiado por duas semanas devido à semana de provas já programadas no calendário escolar e logo após as Olimpíadas de Matemática. Combinado com o coordenador a semana que realizaríamos o grupo, discutimos com os participantes o melhor dia para nos reunirmos e decidimos fazê-lo numa terça a tarde. Conversamos com os professores sobre a ausência dos estudantes no horário de suas respectivas aulas e todos concordaram em liberar os que iriam participar.

4.2 Quem são esses jovens?

Por estarmos falando de projetos, sonhos e perspectivas de vida, bem como sobre o cotidiano escolar, acreditamos ser essencial conhecer um pouco melhor sobre quem são esses jovens. Ter a oportunidade de conviver com eles por um curto período de tempo durante as visitas à escola até a realização do grupo, permitiu compreender algumas de suas opiniões, além de nos aproximar da sua realidade escolar e social.

Ao todo, doze jovens se inscreveram para participar do processo, responderam ao questionário e a entrevista individual, porém no dia da realização da discussão apenas oito compareceram à escola, mesmo tendo sido uma data combinada em conjunto com eles e o compromisso relembrado no dia anterior. Dessa forma, apresentaremos somente os oitos

jovens, pois nosso principal instrumento foi o grupo focal e as informações relevantes para a pesquisa foram discutidas dentro dele.

Eram sete garotas e um garoto que estavam presentes na discussão, de todas as séries do Ensino Médio e idades variadas. Iremos apresentar algumas características de sua vida escolar, idade e lugar onde residem, tendo sempre a prudência de omitir detalhes que possam identificar qualquer um dos jovens.

Gisele, 19 anos, está na 3ª série do Ensino Médio. Entrou nesta escola no 9º ano do Fundamental. Começou a ir para a escola com dois anos, numa escolinha particular próximo do bairro em que morava, até a antiga alfabetização. Depois passou a estudar em uma escola pública próxima a sua casa. Aos 10 anos de idade começou a estudar no CEPA, mas em uma escola diferente da que está agora e ficou nela até mudar para a que está atualmente. Se utiliza do ônibus escolar para poder vir à escola. Repetiu o 1º e 3º ano do fundamental “por causa de aprendizagem”. O que mais gostava, de todas as escolas que já estudou, era o pátio de uma que era localizada próximo à sua casa. Também gostava muito dos professores de lá, devido ao carinho e atenção que demonstravam. Acha que os professores de sua atual escola são mais rígidos. Mora no Tabuleiro dos Martins, bairro de periferia da parte alta de Maceió.

Milena, 18 anos, está na 1ª série do Ensino Médio e é o primeiro ano que estuda nesta escola. Começou a estudar com quatro anos de idade, numa creche próximo de sua casa, onde permaneceu até a antiga 4ª série do fundamental. Depois veio para o CEPA e ficou estudando em uma das escolas até o último ano do fundamental. Sua mãe a colocou na sua atual escola, pois a anterior não oferecia Ensino Médio. Depende do ônibus escolar para vir à escola. Chegou a repetir a 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental. Sempre estudou em escola pública. Gostava muito dos professores da escola anterior, pois eles ajudavam e respondiam as perguntas. Diz que gosta de participar das atividades de sala e de fora da sala, como a aula de Ed. Física. O que não gosta na atual escola é que os diretores não permitem adiantar as aulas para cobrir as que estão vagas, para que assim os alunos saíssem mais cedo, tendo que ficar o período sem aula, sem fazer nada. Na escola anterior os alunos faziam muito barulho durante as aulas vagas, ouvindo som alto e atrapalhando os que estavam em aula. Isso piorava ainda mais porque não tinham portas nas salas e os professores tinham que ficar pedindo silêncio a todo o momento. Também menciona lembranças marcantes de brigas e violência dentro da escola anterior. Atualmente mora no Benedito Bentes II, bairro de periferia também localizado na parte alta de Maceió.

Mirela, 15 anos, estuda na 1ª série do Ensino Médio e também é o primeiro ano que estuda nesta escola. Começou a estudar cursando a 1ª série do Fundamental, numa escola do seu bairro. Ficou lá apenas um ano e mudou-se com a família para outro bairro, indo para uma escola da mesma região ficando lá até a 4ª série, quando mudou novamente de bairro e foi estudar numa outra também no mesmo local. Ficou nessa até o 9º ano e mesmo morando no mesmo bairro, veio para o CEPA, pois a antiga escola não oferecia Ensino Médio. Também necessita do ônibus escolar para vir às aulas e às vezes vem de carona com um conhecido. Nunca repetiu nenhuma série e sempre estudou em escolas públicas. Entrou na escola atual, através da matrícula online e da distribuição que é feita aleatoriamente, porém se pudesse escolher não queria ter saído da escola antiga, mesmo considerando a atual melhor. Gostava muito de quando tinha os Jogos Internos, participava das danças e dos jogos, e também do Show de Talentos. O que mais sente falta da sua antiga escola são os amigos que tinha. Sua matéria preferida era matemática e a que menos gostava era inglês, pois achava a professora muito rude com os alunos. A que considera mais difícil atualmente é Física, no entanto, considera o professor dessa matéria o melhor que já teve porque ele incentiva a todos, conversa e se não entendem alguma coisa ele repete. Diz que foi de seu interesse mudar suas atitudes, pois mora muito longe da atual escola e considera isso um motivo para querer estudar e se dedicar; acha que com esse comportamento sabe que tem um futuro melhor pra si. Mora no Jacintinho, bairro da periferia de Maceió.

Janaína faz a 1ª série do Ensino Médio e entrou nesta escola este ano. Ela começou a estudar com mais ou menos sete anos numa escola particular perto de onde morava. Na 2ª série mudou para uma escola pública. Em 2010 mudou com a família para o bairro onde mora atualmente, no Benedito Bentes II, e em 2011 estudou em uma escola um pouco distante de sua casa. Veio estudar no CEPA porque não tinha mais vagas nas escolas de seu bairro, próximas de sua residência. Diz que gostava muito da segunda escola que estudou, passou muito tempo lá, uns seis ou sete anos. Repetiu uma série, mas não especificou qual, disse que não ensinavam o necessário na escola anterior e quando foi para outra era bem mais complexa. Acha que na escola que estudou mais tempo tinha um espaço bom de conversa entre alunos, coordenação e direção onde eles respeitavam sua opinião e a consideravam importante. O que não gosta nessa escola é a distância entre ela e sua casa, que é um trajeto longo e demorado. Utiliza o ônibus escolar, mas às vezes, quando o perde, tem que vir com transporte público. Outro aspecto que não gosta na sua escola atual é das aulas de Ed. Física, pois acha que não são completas e gostaria que tivessem uma maior dinâmica e mais atenção

e incentivo do professor, além de que fosse ser algo obrigatório valendo pontos. Acha que na atual escola até agora não chegou a ver um espaço mais aberto de discussão com os alunos. Considera-se muito independente sobre sua vida escolar, pois sempre morou com sua avó que é analfabeta e a incentiva a estudar.

Helena, 20 anos, está na 3ª série do Ensino Médio e entrou na escola este ano. Começou a estudar com quatro anos numa escola de ensino infantil, particular, de seu bairro, fazendo o Jardim I. Ficou apenas um ano nesta e mudou para outra, onde ficou até a antiga 1ª série. Após esse período, mudou de bairro para onde mora atualmente e também de escola indo para uma, que também era particular, permanecendo nela até a 4ª série. Depois mudou para uma escola pública, ficando lá apenas um ano vindo, em seguida, para o CEPA onde já estudou até o momento em três escolas diferentes. Repetiu a antiga 6ª série, em matemática, pois o professor não quis aprová-la, e a 3ª série do Ensino Médio, pois não conseguiu concluir. Veio para a sua atual escola porque achou mais fácil para fazer a matrícula. Percebeu que o que já não gosta nela é em relação à tolerância de horário para entrada, que ela acha muito pouco e por isso quase sempre chega na segunda aula. Gosta do ensino desta e acha a turma atual mais unida do que a da escola anterior. Mora na Pitanguinha, bairro da região central de Maceió e próximo ao CEPA, por isso ela vai a pé.

Maria, 16 anos, faz a 1ª série do Ensino Médio. Primeiro ano nesta escola. Começou a estudar com cinco anos no próprio CEPA e sempre estudou em escolas de lá. Até o momento foram quatro diferentes e ela só mudava porque não ofereciam as séries seguintes que ela tinha que cursar. Todas foram públicas. Tem boas lembranças de suas escolas anteriores, achava o ensino bom, porém a estrutura era muito precária com banheiros sem água e o teto caindo aos pedaços. Acha que onde estuda agora o ensino é bem mais puxado e se atrapalha em tudo, não conseguindo prestar muita atenção. Se sente muito insegura em perguntar algo que não entendeu durante a aula para alguns professores. O que não gostava de sua escola anterior era da falta de respeito entre professores e alunos e das brigas que aconteciam, por isso acha que uma coisa boa dessa nova escola são as regras e a disciplina. Mora no Peixoto, bairro de periferia de Maceió, próximo ao Jacintinho.

Carla, 15 anos, está na 1ª série do Ensino Médio e entrou este ano nesta escola. Mudou porque onde estudava antes as aulas ainda não haviam começado. Nasceu e morou em Salvador até seus pais se separarem, vindo morar em Maceió com seu pai. Começou a estudar ainda no ensino infantil, em uma escola particular, depois fez as demais séries em escola

pública até se mudar para Alagoas. Aqui chegou a estudar em uma escola particular no seu bairro, mas depois mudou-se para uma escola estadual também próximo de onde mora e este ano veio para o CEPA. Nunca repetiu de ano. Acha a escola atual muito organizada, porém um aspecto que não gosta e que acha preciso melhorar é em relação aos banheiros, pois os acha sujos. Sua família tem grande influência em sua vida escolar, sente que tem muito apoio e suporte deles para estudar. Mora no Benedito Bentes I e utiliza o ônibus escolar.

Júlio, 16 anos, está cursando a 2ª série do Ensino Médio. Estuda nesta escola há sete anos, entrando no 5º ano do ensino fundamental. Começou a estudar com cinco anos em uma escola do CEPA. No ano seguinte foi para uma escola particular cursar a antiga alfabetização e depois para outra cursar a 1ª série do fundamental. Saiu na metade do ano e concluiu a série em uma escola pública próximo de onde morava. Após isso, ficou um ano sem estudar, pois seu pai esqueceu de matriculá-lo e então já não tinha mais vagas, passando um ano parado. Concluiu o ensino fundamental, numa escola estadual próxima de sua casa e depois foi para o CEPA. Diz que algumas coisas mudaram desde que começou a estudar até hoje, como a farda que não era obrigatória e a biblioteca que agora é mais usada. Acha que o ensino é bom e que os professores são bons. No entanto, gostaria que o projeto original arquitetônico da escola fosse realmente feito, pois tem duas áreas grandes na escola e, no projeto, no lugar destas, têm duas quadras construídas, e ele acha que isso seria muito bom para os alunos que não teriam que sair da escola para o ginásio do CEPA, que fica um pouco longe dela, ou para o campo aberto que fica em frente a ela. Também acha que uma grande mudança foi em relação ao controle da disciplina, que na direção anterior quase não existia e isso prejudicava aos alunos que queriam aprender e aos professores que não conseguiam dar aula direito, pois os alunos saíam da sala e ficavam nos corredores bagunçando. Na nova direção, a disciplina tem funcionado mais. Além disso, nos anos anteriores muitas vezes faltavam professores em várias matérias e agora o quadro está completo e os que saem eles logo substituem. Em relação à participação da sua família, acha que não tem muita, mas seus responsáveis sempre procuram saber sobre as notas. Ele mora no bairro do Farol, que é um bairro comercial e central em Maceió e é onde o CEPA está localizado. Ele vai a pé para a escola, mesmo não sendo tão próximo assim de sua casa.

Através destes relatos pudemos compreender um pouco da história escolar desses jovens e aproximar o vínculo entre nós. Todos foram bem participativos, alguns mais tímidos que outros, devido à própria personalidade, mas mostrando uma vontade de participar e

descobrir mais sobre si e suas escolhas futuras ao ter a possibilidade de falar e refletir sobre isso.

Apesar de haver apenas um rapaz no grupo, este não pareceu intimidado, liderando a discussão em vários momentos. Acreditamos que a diversidade de contextos e a possibilidade de participantes de todas as séries estarem presentes, contribuíram para que estes jovens refletissem sobre o período em que vivem e as decisões que devem ser feitas em determinados momentos da vida, até mesmo para que encarassem uma variedade de pontos de vista e proporcionassem assim uma visão de outros caminhos a serem seguidos.

4.3 O grupo focal

No dia marcado para a realização do grupo focal, chegamos um pouco mais cedo para organizar a sala onde seria feita a reunião. Era uma sala de aula comum, porém, em outro pátio afastado das salas de aula utilizadas pelos alunos da tarde. Devido à reforma que ainda estava acontecendo essa parte da escola estava sem energia, mas ela possuía uma boa iluminação natural e como não íamos terminar tarde ela ainda estaria iluminada ao término do grupo.

Finalizada a primeira aula dos alunos, fomos nas salas dos que iriam participar para chamá-los e relembrar aos professores acerca da realização do grupo. Marcamos com eles para começarmos às 14:00 horas que é quando terminava a primeira aula, mas acabamos começando às 14:30 horas devido ao tempo que levamos para organizar a todos. Dos doze alunos inscritos, oito compareceram à escola naquele dia e puderam participar.

O grupo contou com uma facilitadora e uma observadora, sendo gravado por meio de vídeo e áudio, acordado com os participantes anteriormente, para transcrição posterior. Os comportamentos não-verbais ocorridos durante a discussão não foram utilizados para análise dos dados, pois o nosso foco era nas falas dos jovens e em suas opiniões sobre os temas. No entanto, ainda consideramos muito importante que os relatos sejam gravados e transcritos para que assim,

como os procedimentos utilizados para colhê-los, sejam acessíveis a diferentes pesquisadores que não participam da pesquisa em questão, para que cada um possa fazer sua própria interpretação do conteúdo dos relatos colhidos e, dessa forma, auxiliar na validação dos resultados apresentados (ARMSTRONG et al, 1997, apud DUARTE, 2002, p. 149).

Inicialmente, como uma forma de “quebrar o gelo”, propusemos aos jovens que dissessem seus nomes e a razão de querer participar do grupo. Todos o fizeram e, em seguida, exibimos um vídeo que falava sobre *projetos de vida*²⁵, produzido pela Associação Imagem Comunitária (AIC) e orientado através de uma cooperação técnica entre Secretaria de Educação Básica, o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense e o Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais. O vídeo permitiu que os jovens refletissem sobre seus projetos de vida, no que gostariam de trabalhar, se trabalhariam no que gostam de fazer ou apenas pelo dinheiro que poderiam receber, entre outras questões que serão abordadas na análise. Após a exibição, solicitamos que os jovens colocassem em uma folha de papel quais eram seus projetos de vida e o que os levou durante sua vida a chegar a eles.

Eles se mostraram um pouco apreensivos no início e muitos tinham dúvidas sobre o que dizer, mas com a nossa explicação de que poderia ser “o que quisessem”, eles foram, aos poucos, refletindo sobre aquilo. Uma das jovens chegou a mudar de lugar saindo do semicírculo e indo sentar em uma carteira no fundo da sala para poder se concentrar, segundo ela. Houve um momento de silêncio enquanto todos escreviam, mas que logo foi quebrado por afirmações de dúvidas quanto a seus projetos; pequenas conversas entre si perguntando o

²⁵ O vídeo apresenta três personagens, todos jovens e estudantes em diferentes contextos. O primeiro deles terminou o Ensino Médio no ano anterior e vive em uma comunidade rural do interior de Minas Gerais. Faz um curso de graduação à distância em pedagogia. Ele também dá aula de teatro para as crianças e jovens da comunidade e sonha em viajar conhecer o mundo e depois voltar para aplicar o que aprendeu ali na comunidade. Gosta muito do que faz, mesmo levando uma vida bem simples. O segundo é um garoto que faz Ensino Médio profissionalizante no Instituto Federal de Minas Gerais em Belo Horizonte. Escolheu o curso que está fazendo mais pelas oportunidades de emprego que ele pode oferecer no futuro do que por gostar mesmo do que estuda. Ele mora com pais e sonha em ter um emprego estável, talvez um concurso público para não se preocupar com dinheiro. A terceira personagem é aluna do EJA no período noturno, na cidade de Contagem, MG. Ela mora sozinha em um quarto alugado e trabalha em uma mercearia para poder se sustentar e porque foi o único emprego que conseguiu arrumar com a escolaridade que tinha. Ela participa de um movimento social com um grupo de mulheres negras que discutem a questão de gênero através da música rap, porém não tem ido a reuniões nem estado muito presente, pois se vê tendo que escolher entre trabalhar no que não gosta para não passar necessidade ou fazer o que gosta, mas passar necessidade. Ela vê nos estudos uma oportunidade de poder ter um trabalho melhor e fazendo algo que gosta no futuro. Escolhemos esse vídeo por possibilitar uma identificação com os jovens no grupo, por trazer possíveis modelos que orientam o debate no que concerne aos projetos de futuro dos jovens e potencializar a discussão. Este vídeo está disponível em: <http://www.vimeo.com/14557744>.

que um ou outro havia escrito, se já tinham terminado, observações sobre a idade de cada um, o que proporcionou momentos de descontração e deixou o clima mais leve no grupo quando iniciaram as exposições do que haviam escrito.

Ao falar sobre seus projetos de vida, as estratégias e motivações que os orientam, muitos se mostravam empolgados com aquilo que desejavam para si. Em alguns, se via a paixão e a vontade ao explicar a profissão que sonham em seguir, em conseguir sua independência e ter o prazer de trabalhar naquilo que gostam. Outros estavam mais tímidos por não terem seus projetos tão definidos e por não terem pensado realmente no que fazer ao sair da escola, mas sentiram-se à vontade para expor suas dúvidas. Todos aparentavam interesse no que o outro tinha a dizer, atentos e por vezes concordando ou discordando de certas opiniões, porém respeitando as falas de todos sem maiores conflitos ou inimizades pelo que era dito.

A partir dessas questões, começamos a introduzir os tópicos da discussão que iriam responder os objetivos da pesquisa propriamente dita. Algumas temáticas despertaram uma maior inquietação do que outras, especialmente quando se tratavam daquilo que sentiam falta na escola. Além disso, todos os jovens participantes vêm de famílias de baixa renda e sempre que algum deles mencionava algumas das dificuldades que enfrenta ou que irá enfrentar em relação a se manter em uma faculdade, o restante do grupo se mostrava compreensivo, confortando ou dizendo algo para descontrair e, assim, mantendo o clima mais leve da discussão.

Todos participaram ativamente da discussão, alguns menos que outros, mas todos compartilharam suas idéias e opiniões sobre os assuntos comentados, apontaram questionamentos, concordaram e discordaram de certos posicionamentos, e conseguiram estabelecer uma boa comunicação entre si, sendo essas algumas das características do uso do grupo focal como instrumento de pesquisa (GATTI, 2005).

Para finalizar, solicitamos que os participantes se dividissem em dois grupos, dos quais, tentamos mesclar os jovens de diferentes séries, para fazer uma pequena síntese sobre o que foi discutido e respondessem a duas perguntas: “*O que a escola tem que os ajuda em seus planos para o futuro?*” e “*o que acham que ainda falta e o que deveria melhorar?*”²⁶ Nesse

²⁶ Essas questões foram formuladas baseadas na pesquisa *Diálogos com o Ensino Médio* realizada em 2009 pela Secretaria de Educação Básica, o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense e o Observatório da

momento, demos um tempo para que os jovens conversassem entre si. Os participantes interagiram bastante em cada grupo, tendo apenas uma questão em que a maioria quis abster-se que foi decidir quem iria escrever o que haviam discutido na cartolina. No momento de apresentar o que fizeram, o primeiro grupo se mostrou mais tímido e apenas uma das participantes expôs o cartaz e a discussão. Já no segundo, todos participaram da apresentação e cada um falou sobre algum dos itens que tinham escrito e ao término das exposições todos acabaram concordando com tudo que havia sido dito pelos dois grupos.

Ao final de todo o processo, eles disseram o que acharam de participar do grupo focal e quais foram suas impressões. Muitos afirmaram achar importante falar sobre essa temática e avaliaram positivamente a discussão. Uma das jovens menciona também que essa experiência deveria ser proporcionada a todos os alunos da escola e pergunta se os professores, coordenadores e a direção iriam ouvir o que eles disseram no grupo. Ao afirmarmos que não iríamos mostrar nada a eles e que não se preocupassem com o sigilo, a mesma, acompanhada por outros jovens, nos diz, em tom imperativo, que deveríamos sim, mostrar a eles. E, assim nos prontificamos a apresentar o trabalho completo ao fim da pesquisa.

Acreditamos que toda a experiência foi bastante proveitosa e nos forneceu dados relevantes acerca da realidade desses jovens e de sua escola. De acordo com Duarte (2002, p. 145),

registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado.

Foi possível com essa reunião responder aos questionamentos da pesquisa e aprofundar um pouco mais as discussões sobre a temática da relação entre jovens, escolas e seus projetos de vida.

4.4. Análise dos dados

Para a análise e interpretação dos dados, utilizamos os pressupostos metodológicos da análise de conteúdo de Bardin (1977), onde buscamos compreender os significados de suas falas a partir de uma interpretação do que foi dito, ao serem classificados em categorias, por exemplo. Como afirmam Silva, Gobbi e Simão (2005, p. 70)

a proposta que acompanha a análise de conteúdo se refere a uma decomposição do discurso e identificação de unidades de análise ou grupos de representações para uma categorização dos fenômenos, a partir da qual se torna possível uma reconstrução de significados que apresentem uma compreensão mais aprofundada da interpretação de realidade do grupo estudado.

Dessa forma, dividimos as falas dos participantes a partir de categorias temáticas (BARDIN, 1977) previamente estabelecidas por meio do roteiro do grupo focal, bem como de tópicos que surgiram durante a discussão. Nomeamos essas categorias de eixos temáticos, pois cada um deles abrange uma série de discussões sob diferentes aspectos, mas convergem para o mesmo tema. De acordo com o roteiro, dividimos a discussão em três momentos para facilitar o debate no grupo: o momento inicial de apresentação e introdução da temática sobre projetos de vida e planos futuros; o segundo momento teve-se ao desenvolvimento da discussão em si, abordando os outros objetivos da pesquisa; e o terceiro de finalização e avaliação do grupo, onde os jovens fizeram uma síntese do que discutiram.

Os eixos foram pensados a partir desses momentos, e divididos a partir das temáticas discutidas, num total de quatro. O primeiro é mais focado nos projetos de vida dos jovens, nas estratégias e motivações que os orientam, e na relação da escola na construção e realização destes projetos. O segundo e terceiro eixos, vão falar, respectivamente, sobre os significados da escola para os jovens, o cotidiano escolar, suas dificuldades e desafios; como o Ensino Médio, as disciplinas e os professores têm ajudado em seus projetos, seguindo para a participação dos jovens na escola. No quarto, e último eixo, iremos abordar o terceiro momento de finalização do grupo onde os participantes fazem um resumo de tudo o que foi discutido partindo do questionamento “que escola queremos que nos ajude a pensar o futuro?”. Algumas questões não estavam no roteiro e foram surgindo no decorrer da discussão, trazidas pelos próprios jovens e que também foram incluídas nos eixos de análise, como por exemplo, a discussão sobre as diferenças entre a escola pública e a escola privada,

as relações entre eles e os professores e a falta de algumas atividades extra classe que foram retiradas do calendário escolar e que eles consideram importantes.

Acreditamos que partindo dessa configuração de análise conseguimos nos aproximar daquilo que inicialmente propomos em nossos objetivos e evidenciar os tópicos trazidos pelos próprios jovens durante a realização do grupo. Além disso, organizamos a análise em três momentos, como sugere Bardin (1977): a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados. No primeiro momento, organizamos o material a ser analisado e criamos um roteiro que nos ajudou a pensar os procedimentos seguintes.

Na fase de exploração do material, lemos e relemos várias vezes a transcrição do grupo focal fazendo uma leitura flutuante para destacar os pontos relevantes, passando posteriormente, para uma leitura mais aprofundada a fim de ter uma maior compreensão das falas, sempre procurando cumprir as orientações estabelecidas na fase anterior. Finalmente, na última etapa apresentamos as interpretações das informações construídas, utilizando referências que embasaram nosso trabalho tanto metodológica quanto teoricamente, procurando assim torná-los válidos e expressivos.

Como afirmam Silva, Gobbi e Simão (2005, p. 75) “o princípio da análise de conteúdo é definido na demonstração da estrutura e dos elementos desse conteúdo para esclarecer diferentes características e extrair sua significação”. Buscamos seguir esse preceito ao explicitar de forma clara todo o processo de análise realizado, bem como ao elucidar os eixos temáticos e o que fundamenta cada um. Além disso, fizemos uso das próprias falas dos jovens em todo o texto procurando assim, demonstrar a partir delas nossas interpretações. Nessa perspectiva, procuramos dar significado e valorizar o que foi dito pelos jovens compreendendo a importância que essa pesquisa proporcionou ao possibilitar a discussão sobre aspectos de seu cotidiano e de seu futuro, que talvez não fosse possível de outra forma.

Ao utilizar a técnica de análise de conteúdo esperamos poder entender melhor não só os significados da escola para os jovens e a sua relação com seus projetos de vida, como também um pouco de sua realidade sócio-cultural e das relações estabelecidas cotidianamente no ambiente escolar, pois

a consciência da realidade social não está expressa apenas no discurso declarado, ao optar pela utilização da técnica de análise de conteúdo, cabe ao investigador social tentar compreender e revelar as entrelinhas nas falas dos

atores, já que estas exteriorizam suas construções acerca de dada realidade (SILVA, GOBBI, SIMÃO, 2005, p. 80).

Sendo assim, acreditamos que os resultados construídos foram satisfatórios ao ponto que conseguimos compreender alguns aspectos da vida escolar dos jovens e como eles próprios se vêem nessa realidade, como significam as relações ali estabelecidas, que mudanças percebem como necessárias e que soluções apontam para os problemas encontrados. Acima de tudo foi possível dar a esses jovens uma oportunidade de participar e de se reconhecer nesse espaço escolar através de suas falas e da possibilidade de serem ouvidos.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como vimos em nossas discussões anteriores, a juventude é uma construção social, compreendida aqui em sua pluralidade o que faz desta categoria ao mesmo tempo um agrupamento destes sujeitos com características que os une e que os diferencia entre si (GROPPO, 2000; PAIS, 1990; DAYRELL, 2005). Uma dessas características que agrupa uma grande parte dos jovens, atualmente, é a condição de estudante. Esta condição oportuniza muitas vezes uma moratória social, onde os jovens podem experimentar certos privilégios que irão proporcionar uma vivência juvenil e que é legitimada pela sociedade (DAYRELL, 2005). No entanto, afirmamos aqui a importância de a escola reconhecer os jovens para além da figura do estudante, com seus desejos, suas crenças, seus estilos e expressões culturais, seus objetivos de vida, entre outros aspectos que também transparecem na sua vida escolar.

Esse é um fator essencial, pois muitas vezes os jovens não se sentem representados nesse espaço, o que pode causar um distanciamento simbólico e algumas vezes real da escola, o que temos comprovado com base nos dados sobre o Ensino Médio discutidos no capítulo 2 deste trabalho. Especialmente em Alagoas, que tem se destacado de forma negativa com alguns dos piores índices da educação no Brasil, comprovamos um grande descaso com o ensino público devido à falta de estrutura das escolas, a não valorização dos professores e um ensino precário que reflete na construção dos projetos de vida dos jovens, como veremos adiante.

Sendo assim, tendo em vista nosso objetivo principal de investigar os significados da escola para os jovens estudantes do Ensino Médio público da cidade de Maceió e a sua relação com a construção de seus projetos de vida, dividimos nossa análise em quatro eixos que considera, entre outros fatores, os seguintes objetivos complementares: conhecer os projetos de vida dos jovens, perceber o que os orienta e as estratégias que utilizam para realizá-los; analisar como eles caracterizam a escola em seu contexto sócio-cultural e identificar o papel da escola em seus projetos, em suas perspectivas futuras.

No primeiro eixo, apresentaremos a relação entre a *escola e os projetos de vida dos jovens*. Nele, discutiremos os projetos de vida dos jovens, aquilo que tem orientado a realização de cada um deles e as estratégias que utilizam para concretizá-los, bem como, a

contribuição da escola no processo de reflexão desses projetos. Compreendemos, porém, que para realizar esta discussão, torna-se imprescindível analisar como a escola se relaciona com os jovens, qual a percepção que eles têm acerca de seu cotidiano escolar e como eles se percebem nesse processo, visto que estas questões se entrelaçam na forma como eles pensam e constroem seus projetos de vida e perspectivas de futuro.

Os próximos eixos trarão discussões a partir desta compreensão, que permearão a relação entre jovens e escola, quais sejam: *as reflexões sobre a realidade escolar, seus significados e preparação para a vida* – que visa buscar um olhar dos jovens acerca de sua realidade escolar, os desafios que vivenciam diariamente, suas relações com os professores e diretores, bem como as críticas sobre as dinâmicas institucionais do espaço escolar; *a participação na escola* – onde tentaremos analisar como os jovens percebem os espaços de participação na escola e se eles realmente existem; e por fim, o eixo *que escola queremos que nos possibilite pensar o futuro?* – que irá finalizar a discussão com as ideias dos jovens sobre o que gostariam de melhorar na sua escola de modo a ajudá-los a realizar seus projetos de vida futuros.

A discussão realizada com o grupo focal nos permitiu construir um panorama destas questões a partir das falas dos jovens, de suas compreensões, críticas, expectativas em torno da experiência escolar. Na análise a seguir, daremos visibilidade a estes sujeitos utilizando seus depoimentos, na medida em que trazem muitas de suas vivências e caracterizam a participação de cada um deles no grupo.

5.1 Escola e Projetos de Vida

Uma das questões centrais deste trabalho foi à noção de perspectiva de futuro, que chamamos de projetos de vida. Assim como Dayrell e Carrano (2010), consideramos que estes se remetem a

um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em algum momento do futuro, em um arco temporal mais ou menos largo, em alguma de suas esferas de vida, seja para o campo profissional, articulando estudo e o trabalho, seja para a vida afetiva ou mesmo para o lazer, dentre outras. Tais elaborações dependem sempre do campo de possibilidades, ou seja,

dependem do contexto sócio- econômico-cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. (DAYRELL, CARRANO, 2010, p. 67).

Desta forma, consideramos que os projetos de vida não são uma construção estática e definitiva, eles vão se transformando e se modificando a partir de fatores que vão ocorrendo na vida desses jovens, tanto relacionadas ao seu contexto, quanto a partir de suas particularidades, de suas escolhas e das experiências que vão adquirindo ao longo da vida. Como afirma Vale (2007, p. 206), este é um “processo múltiplo e complexo, dinâmico e sempre aberto a mudanças, porque fundamentado na experiência social, integra dimensões identitárias ligadas às lógicas de integração, estratégica e de subjetivação”.

Dessa forma, consideramos que os projetos de vida vão muito além do que apenas a escolha de uma carreira profissional futura. Eles implicam em escolhas de vida, a partir das histórias de cada um e exigem uma elaboração de planos e condutas que visam atingir seus objetivos numa forma de dar sentido às experiências vivenciadas no presente (MAIA, 2007).

Apesar dos jovens apresentarem projetos de vida com características semelhantes, os fatores que orientam cada um e as estratégias utilizadas para realizá-los são bem diversificados entre si. Iremos inicialmente apresentar os projetos de vida desses jovens, que constam, dentre outros elementos, desejos de ser independente, de ter sua própria família, sua própria moradia e viajar:

A gente tava falando aqui de morar sozinho. Eu queria morar sozinho. (...) Meu objetivo é só manter uma profissão, um foco e ir, que é engenharia, que eu me dou bem com números e focar. Arrumar um emprego básico só pra pagar a faculdade e focar na engenharia. (Júlio).

Eu pretendo estudar, trabalhar, estudar pedagogia. Talvez depois tentar uma profissão melhor. Pretendo me casar e ajudar minha família também, minha mãe, meus irmãos. (Helena).

Ouxi, eu penso em terminar meus estudos todo e seguir a vida, ir pra frente. (...) Ouxi, ter o meu trabalho, depender do meu dinheiro, depender das minhas coisas porque a pessoa depender de pai e de mãe, num precisar depender mais de nada. (...) Vai ter o tempo que eles vão morrer, então a gente vai se separar de vez quando arrumar um marido. Depois que eu arrumar meu marido vou querer ter a minha casa. Independente dele, mesmo que eu tenha meu marido eu quero ter a minha casa, no meu nome, tudo no meu nome. Porque depois que eu me separar dele, ele foi e eu fico. (Milena).

Eu penso em terminar meus estudos, trabalhar, passar direto. E eu penso também, assim, em não namorar por enquanto, porque eu sou muito nova e também meu pai não deixa e também eu quero focar. (...) Eu acho assim que,

mesmo assim, eu já tenho 15 anos. Só faltam dois anos pra eu terminar os meus estudos. Aí eu, assim, meu pai me deixa eu trabalhar, eu já penso em trabalhar, pra ter uma noção entendeu? Trabalhar pra ter meu empreguinho certo, pra mesmo que eu não passe na UFAL eu tentar uma faculdade particular fora de Maceió. Eu não quero estudar, fazer medicina aqui, eu quero fazer medicina fora. Que nem aquele da Dilma, que pode os alunos passarem pra fazer faculdade em Harvard, nos Estados Unidos. O meu sonho! Ir pra fora, fazer inglês, estudar, viajar o mundo, num é só ficar presa aqui. Mas assim que eu terminar eu quero abrir meu consultório aqui, quero morar aqui, quero ficar perto da minha família. Mas por enquanto, meu projeto de vida, eu já penso agora. (Carla).

Bom eu penso em estudar, né? Penso não, que eu estudo (risos). Quando eu terminar vou fazer um belo curso, depois uma faculdade, depois da faculdade arrumar um belo emprego, né? Seguir minha vida. (...) É ter a minha própria casa, a minha própria família. Eu não vou ficar dependendo do meu pai e da minha mãe pro resto da vida. Eu quero mandar em mim mesma. É isso o que eu penso. (Maria).

Eu vou terminar esse ano. Já sei o que eu quero. Quero fazer duas faculdades, uma pela UFAL que é jornalismo, meu sonho, e direito, na particular. Vou trabalhar, estudar, me dedicar pra eu pagar minha faculdade e eu tenho vontade de viajar pra fora. (...) Não, primeiro uma, depois a outra. E trabalhar, depender de mim mesma, não quero casar agora, não pretendo. E quero arrumar minha casa, trabalhar pra ter a minha casa. Não depender de pai pra sempre, que é chato. (Gisele).

Observamos que o desejo de ser independente, principalmente financeiramente, está presente em todas as falas. A independência é um elemento que possibilita aos jovens uma vivência mais autônoma de suas experiências. Segundo Abramo (2008), conforme pesquisa nacional realizada sobre vários aspectos da juventude, para 39% dos entrevistados o trabalho é uma necessidade, sendo que para 26% significa independência. Esses dados corroboram as falas dos jovens que visibilizam o trabalho como necessidade para alcançar a independência desejada, o poder de se auto-sustentar e tomar suas próprias decisões sem depender de seus pais. Além disso, ter sua própria moradia é algo que quase todos os jovens mencionam e que também se relaciona à independência e à estabilidade financeira.

Observa-se também que os jovens articulam suas expectativas de escolarização com o mundo do trabalho. A intenção em cursar uma faculdade mostra uma clareza da necessidade de se especializar para garantir minimamente a concretização de alguns de seus projetos de vida. Assim como na pesquisa realizada por Dayrell e Carrano (2010, p. 75), com jovens de diferentes regiões do Pará, a perspectiva de cursar uma faculdade, “denota uma novidade desta nova geração de jovens que, diante da expansão do ensino médio e do ensino superior

no Brasil, passam a colocar esta perspectiva no seu horizonte de interesse, o que não ocorria na geração dos seus pais (...)”, pois muitos deles não chegam a ter nem mesmo o Ensino Médio completo.

Temos visto que a dimensão do trabalho tem ganhado cada vez mais importância para os jovens, “reforçando a centralidade da escola e do trabalho na constituição de uma determinada condição juvenil” (DAYRELL, CARRANO, 2010, p. 73). Em sua análise sobre alguns aspectos da pesquisa nacional sobre o perfil da juventude brasileira, Branco (2008) considera que o trabalho ocupa um dos espaços centrais na vida dos jovens, pois, dentre outras questões, aparece tanto como um *problema* que os preocupa, devido ao alto número de desemprego²⁷, quanto como um dos *assuntos que mais os interessam*. Enquanto problema, ele aparece abaixo do item *segurança*, indicando que os jovens estão em sintonia com a realidade em que vivem, não deixando de reconhecer que os problemas de segurança são tamanhos e afetam seu cotidiano, até mesmo impondo limites em certas formas de vivenciar sua juventude. Da mesma maneira, percebem como a crise no mercado de trabalho compromete seu futuro profissional através de exemplos próprios em seu dia-a-dia de familiares, vizinhos e até amigos inseridos nesse espaço. Enquanto assunto que mais interessam aos jovens, o trabalho aparece logo abaixo da *educação*. Relacionando os dois itens, Branco (2008) avalia que uma das motivações ou razões mais importantes para se estudar é uma boa inserção futura no sistema econômico; dessa forma, é possível somar a relevância dada à educação com as referidas ao trabalho. Concluindo-se que para três em cada quatro jovens o assunto que mais lhes interessa é o binômio *educação e emprego*.

Para os jovens de nossa pesquisa, a escola também aparece como fundamental para garantir uma qualificação na busca de um bom emprego. A dimensão do trabalho tem sido evidenciada atualmente pelos jovens que sentem na pele as transformações no mundo da produção. Para Faleiros (2008, p. 68), estas mudanças “afetam profundamente a juventude, pois não só geram desemprego, como exigem uma qualificação e uma escolaridade maiores, que repercutem no chamado apagão da mão de obra”. Como menciona Maia (2007), os requisitos como experiência e escolaridade são cada vez mais exigidos para se ter acesso ao

²⁷ Ainda que as taxas de desemprego estejam diminuindo, segundo os dados nacionais (<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2013/01/31/pais-fecha-2012-com-menor-taxa-de-desemprego>), os jovens ainda são os mais afetados nesse aspecto, chegando a ser um número três vezes maior em relação a população em geral, conforme afirma Branco (2008). Atualmente esses dados não mudaram (<http://oglobo.globo.com/economia/taxa-de-desemprego-entre-jovens-chega-127-no-mundo-deve-permanecer-alta-ate-2016-4961834>) e quando há uma crise no mercado de trabalho a juventude é que sente os maiores impactos.

mercado de trabalho. Sendo assim, “a experiência profissional como requisito em oposição à idade dos jovens e a escassez de empregos seriam as primeiras dificuldades encontradas para a inserção no mercado de trabalho (...)” (MAIA, 2007, p. 67). Tudo é sentido cotidianamente por esses jovens que realçam a necessidade e importância – inquestionáveis! – em concluir o Ensino Médio e cursar uma faculdade.

Outro aspecto citado por quase todos os jovens é o desejo de constituir uma família. Isso aparece nas falas das meninas como algo “natural” no decorrer do curso da vida. Esse é um destaque interessante: o único menino que participa do grupo não chega a mencionar este aspecto, limitando-se a citar o emprego e a faculdade como elementos para seus projetos. Além disso, o desejo de casar e constituir uma família sempre aparece depois do trabalho e da faculdade podendo indicar que ela também implica uma noção de estabilidade financeira. Segundo Rieth e Pereira (2007), em seu estudo sobre família, gênero e juventude, das seis jovens que já não moram mais com suas famílias de origem, cinco delas vinculam essa saída a relacionamentos afetivos, casamento ou namoro. O número de rapazes que atribuem essa saída a um relacionamento é praticamente o mesmo e a maioria dos dois grupos associam isso a poder adquirir com o parceiro (a) uma maior estabilidade e independência financeira ao deixar a família de origem. Da mesma maneira, para as jovens da nossa pesquisa a construção de uma nova família também traz consigo um sentido de independência e autonomia.

Algumas jovens também falam em viajar e conhecer novos lugares, porém, isso aparece mais como um sonho do que como um projeto realmente; como nos diz Dayrell e Carrano (2010) pode-se falar da existência de certa atitude diante do tempo futuro, que muitas vezes predominadas de incertezas, transformam os projetos em sonhos.

Apesar de alguns jovens já terem decidido, ou pelo menos pensado, sobre o que querem fazer profissionalmente, alguns ainda não refletiram sobre isso ou ainda tem muitas dúvidas sobre o que fazer quando terminar a escola. No entanto, demonstram um desejo de que seja algo de seu interesse e que gostem de fazer, mesmo que a remuneração não seja considerada alta por eles.

É que nem ela disse. Eu nunca pensei em nada nenhuma profissão. Eu vou pensar depois que eu terminar os meus estudos, aí eu vou ver o que eu quero pra mim quando terminar o Ensino Médio. Aí vou procurar uma profissão que seja do meu gosto e o que eu quero fazer, pra depois me formar. (Milena).

Eu não tenho previsto não assim o que eu vou me formar, mas quando eu terminar meus estudos eu quero ter um emprego e curtir a vida mesmo. Tá bom... (...) Eu não sei não em que eu vou me formar. Eu queria ser advogada, mas estuda muito. Mas quem sabe daqui pra mim terminar eu me foco em alguma. Não sei, ainda não pensei nisso ainda. Mas eu quero ter um trabalho que eu goste. Não um trabalho que eu ganhe bem, mas que eu não dou valor a ele. Uma coisa que eu goste de fazer aquilo. (Mirela).

Percebemos uma semelhança inicial nas falas das jovens ao explicarem que mesmo ainda não sabendo que profissão irão seguir, deixam claro que pretendem fazer um curso superior e a identificação e o gosto por ele seria um pré-requisito para fazê-lo. Um dos elementos que orientam os projetos de todos os jovens se baseia nessa perspectiva: *ter um trabalho que goste*, fazer algo que dê prazer. Porém, existem algumas diferenças e particularidades que podem ser percebidas abaixo nos discursos dos sujeitos, muito provavelmente mobilizados pelo vídeo²⁸ utilizado para facilitar o debate.

Tira um pouquinho dos três. Arrumar um trabalho bom, pagar a faculdade, como o menino da Lapa que tem que focar no que você quer, que o meu é engenharia, e da mulher eu ainda não tenho aquela dúvida não de trabalhar ou passar necessidade e fazer o que gosta. Ainda não. (...) Ninguém quer saber de trabalhar no que não gosta. (...) Ser o contrário do meu pai é um bom objetivo. Meu pai trabalhou, foi um homem multifuncional só que isso acabou com ele. Tipo ele começou como pedreiro, terminou os estudos, trabalhou 5 anos no Hospital Sanatório, daí fez um curso, concurso público, passou e foi policial. De policial ele foi pra uma construção e foi mestre de obras ou foi engenheiro, alguma coisa assim, isso, mestre de obras, acabou com a saúde dele. E só pensando em trabalho não ligou pra saúde e é um homem doente hoje com 38 anos, não consegue trabalhar mais, mas nada anormal, só não pode trabalhar mais aí vai se aposentar mês que vem por causa disso. (Júlio).

Como, eu queria abrir uma coisa pra mim, que eu seja a dona, porque eu penso, eu não sei se vai dar certo, mas eu gosto muito de coisas relacionada a vendas, entendeu? Então eu queria abrir uma loja minha, entendeu? E quem sabe abrir em vários lugares. É isso que eu penso. Então eu não sei se daqui pra lá eu vou mudar o meu jeito de pensar que eu acho que eu vou querer fazer faculdade só que eu não sei pra que ainda, como eu disse, não tenho assim, uma profissão específica, entendeu? (Janaína).

Fez lembrar que a gente tem que lutar né, pelo que a gente quer. E outra, eu tenho muita vontade de fazer medicina e eu tenho muitos obstáculos pela frente porque são muitas pessoas que fazem pra medicina (...). Porque tudo o que eu vou fazer agora, tudo o que eu to plantando agora quem vai colher são os meus filhos, então eu quero dar uma vida boa pros meus filhos. Não que eu to reclamando da minha, que a minha é ótima, mas eu to dizendo assim, uma coisa melhor, uma vida boa, sabe? Eu batalho hoje pra os meus filhos, não é nem por mim, mas pros meus filhos no futuro. É por isso que eu penso em me formar, depois que eu tiver acabando a faculdade aí eu vou

²⁸ O respectivo vídeo foi descrito no capítulo anterior.

pensar em namorar, vou pensar em noivar, casar, por enquanto eu quero só viver a minha vida. Porque desde eu pequena, eu sempre, assim, eu sou fascinada pela área da saúde. (...) desde criança mesmo e meus pais sempre me motivou, pela história de vida deles que não teve muitas condições, não vai ter condições de pagar uma faculdade agora. (Carla).

Podemos perceber pelos depoimentos que para esses jovens um dos fatores essenciais que orientam seus projetos de vida relacionados a seus empregos futuros é a necessidade de se trabalhar em alguma coisa que seja de seu interesse e que os façam se sentirem realizados profissionalmente. Segundo Maia e Mancebo (2010), o trabalho é visto

como instância privilegiada de inserção social, que comparece, de modo decisivo, para as produções de subjetividade, possuindo papel fundamental na construção de projetos de vida dos jovens que possibilitem o desenvolvimento de trajetórias e narrativas consistentes. (MAIA, MANCEBO, 2010, p. 378).

No entanto, o que temos observado é que, de acordo com Pochman (2004), devido à crise do trabalho pela qual passa o país, muitos jovens tem presenciado um distanciamento entre aquilo que gostariam de ser e o que realmente conseguem ser. Além disso, na sociedade atual se expressa uma ideia de que existem inúmeras oportunidades de escolha e de realizações, muito embora isso muitas vezes não aconteça na prática para populações de classe mais baixas, especialmente quando se trata de trabalho; ainda assim, para esses jovens, essa ideia está aí e é buscada por eles e por quase todas as pessoas. Dessa forma, muitas vezes, os jovens são obrigados a criar estratégias para adaptarem seus projetos às realidades e dificuldades que vivenciam, que em grande parte das vezes não condizem com aquilo que almejam para si.

Concomitante a isso, existe a necessidade de se *lutar* ou *batalhar* por uma boa profissão, na perspectiva deles, como se as dificuldades por que passam agora serão recompensadas pelo bom emprego que terão no futuro. Esse discurso presente nas falas sobre batalhar para conseguir seus objetivos, pode estar relacionado ao exemplo de seus pais ou responsáveis que devido a pouca escolaridade enfrentam maiores dificuldades na hora de ingressar no mercado de trabalho, já que a maioria solicita no mínimo o Ensino Médio completo, e às vezes se vêem forçados a possuírem mais de um emprego para poder sustentar a família; também, pelos desafios que enfrentam relativos às próprias dificuldades financeiras e familiares, além de estudarem em uma escola pública com vários problemas, como constatamos através dos dados sobre a educação em Alagoas e pelos próprios depoimentos

dos jovens. A fala de Carla corrobora essa idéia quando diz que tudo o que está fazendo hoje é para que seus filhos possam ter uma vida melhor que a dela.

No entanto, ao mesmo tempo em que se preocupam em decidir seus planos para o futuro, demonstram grande importância ao momento em que estão vivendo no presente, enquanto são “de menor”. Essa expressão aparece várias vezes nas falas dos jovens durante a discussão num sentido de que ser “de menor” significa não ter responsabilidades consideradas dos adultos como, por exemplo, ter que trabalhar, sustentar uma família, etc. Acompanhado a isso, nos parece também que esse termo traz consigo um significado de proteção, enquanto estudarem, enquanto serem “menores”, pois estariam resguardados pelo fato de serem estudantes e das implicações que isto carrega, entre elas a noção da moratória social (Dayrell, 2005) que é uma característica da noção de juventude. Segundo Castro, L., (2012, p. 70), “ser jovem hoje corresponde a ter que responder a questões relativas à afirmação se si no presente – quem sou eu, o que quero agora, que escolhas mostram o que desejo”. A escola é um espaço que propicia essa moratória, onde eles podem pensar e elaborar o futuro sem deixar de viver o presente:

Acho que ainda tá longe né, pra pensar nisso. Até eu ficar de maior vou tomar uma cervejinha no final de semana. Como sempre eu faço: curtir um pouquinho, tomar uma cervejinha, ir pra show que nem vou fazer agora no São João. Tenho 16. Ainda tenho 02 anos pra aproveitar, aí depois é... Vixi meus Deus do céu, num gosto nem de pensar! (Júlio).

Porque depois que fica de maior a vida muda totalmente, porque vem muita responsabilidade, entendeu? Você arrumar um trabalho, você querer focar em morar na sua casa, você pagar suas próprias contas, entendeu? Então eu acho que enquanto a gente é de menor e estuda, a gente tem que curtir a vida mesmo, mas com responsabilidade, pra depois não se arrepender. (Janaína).

Quando questionados sobre o que estão fazendo para realizarem seus projetos de vida e que estratégias utilizam para que isso ocorra, as respostas foram bem diversificadas:

Assim, por enquanto, quando eu terminar né? Eu pretendo fazer pra pedagogia. Aí depois assim, se eu aperfeiçoar mais eu tento outra coisa melhor né? É isso que eu acho. (Helena).

O meu é manter o foco na engenharia, mas se aparecer alguma coisa melhor ou alguma coisa parecida assim, tá bom. Por exemplo, se eu arrumar, não sou desse tipo de “trabalhar no que gosta e trabalhar no que não gosta”. Eu gosto de trabalhar com número, matemática, essas coisas, mas se aparecer um emprego, sei lá, trabalhar com redação ou alguma coisa assim do tipo,

alguma coisa que não lidar com número nem nada, engenharia não for nada parecido, mas ganhando bem eu tô lá. (...) Pô, não vou ter meus pais pra sempre, né? Um dia eu vou ter que trabalhar, isso é motivação: sobrevivência. Quer motivação mais do que isso? Se não trabalhar morre de fome (risos). Tem que trabalhar. A motivação é essa. (Júlio).

Você primeiro vai arrumar um trabalho que você não gosta, mas que você esteja ganhando, pra que daí você arrume o seu dinheiro pra fazer sua faculdade. Porque no meu caso vai ter que ser assim, porque eu moro com a minha avó e ela não tem condições nenhuma de pagar nem que seja um colégio particular quanto mais uma faculdade, entendeu? Ela sustenta 09 pessoas em um salário. Então não tem nem condições. (Janaína).

Pudemos perceber nos discursos dos jovens sobre seus projetos de vida que as orientações que os embasam são, em sua maioria, poder trabalhar no que se gosta, ter uma vida melhor que a dos pais, poder conquistar a própria independência, ter autonomia para tomar as próprias decisões, entre outras. Além disso, as motivações se baseiam em questões de sobrevivência e necessidade, como afirmam Júlio e Janaína em seus depoimentos, bem como, no exemplo e apoio de familiares, como diz Carla, um pouco antes. Podemos perceber que as estratégias trazidas pelos jovens e que se referem ao momento atual variam entre vir à escola, se preparar para alcançar os objetivos pretendidos e manter o foco no que querem. No entanto, quando pensadas no futuro essas estratégias se modificam adaptando-se às condições concretas de suas vidas. Por exemplo, percebemos nas falas de Júlio e Janaína um desejo de realização profissional que passa por trabalhar naquilo que gostam. Porém, conhecendo as dificuldades próprias no percurso de ingresso no mercado de trabalho, consideram a possibilidade de trabalhar em profissões que não necessariamente os satisfazem para assim, poder pagar os gastos com os estudos e se especializarem na profissão almejada. Podemos considerar isso como uma questão pragmática e racional com vistas a se alcançar os objetivos relacionados aos seus projetos, mas que são pensadas a partir de uma série de contextos que de alguma forma condicionam suas escolhas. Pochman (2004, p. 223) também afirma que essas estratégias podem ser “a forma como acabam tendo que lidar com a realidade que se impõe no dia-a-dia, fazendo com que os jovens passem por uma fase de transição extremamente complexa”.

Um aspecto necessário para se pensar a relação da escola com a perspectiva de futuro desses jovens é compreender a importância que a mesma tem para eles tanto no momento de construir o projeto de vida, quanto em dar o suporte que precisam para conseguir realizá-los.

Entendendo um pouco sobre os projetos de vida de cada um dos jovens, suas orientações e estratégias, iremos agora abordar a relação da escola com seus projetos e analisar sua importância na efetivação ou construção destes.

5.1.1 A escola e os projetos de vida dos jovens

Veremos a seguir que existe por parte dos jovens uma ideia da escola como principal meio de ascensão social, ideia também que se faz presente de modo muito realçado na sociedade. Para Leão (2011) existe um consenso social que centraliza a educação como garantia de um “futuro melhor” acompanhado de um discurso redentor e salvacionista de que a escola é o passaporte para o futuro. Isso também transparece nas respostas dos jovens, sendo elas muito similares entre si.

A escola é apontada por todos os participantes como algo essencial para a conquista de um espaço no mercado de trabalho e para a consolidação de uma carreira profissional. Ela é concebida como um lugar de capacitação, de aquisição de conhecimentos com vistas à preparação para as responsabilidades da vida adulta e da produção, ou como eles dizem, para se tornarem “de maior”. Percebemos ainda, que os próprios jovens não se vêem enquanto produtores de conhecimento; isso só é possível na escola, o que muitas vezes é confirmado pelas dinâmicas e modelos hierárquicos desta instituição.

Porque a escola ela é tudo né? Ela ajuda a chegar onde a gente quer. (...) A estrutura do futuro da gente começa na escola. (...) Porque hoje em dia tem emprego que só dá pra pessoa com o Ensino Fundamental todo, ou o Ensino Médio todo. (Milena).

Eu acho que é a partir da escola que você tenta ver o que é que você quer pra sua vida. Porque a gente vem pra escola pra buscar conhecimento e é através desse conhecimento que a gente vai montar uma base pra tentar pensar no que vai fazer. (...) E como é que a gente ia tentar fazer uma coisa se a gente não tem conhecimento? (...) E onde é que a gente arruma esse conhecimento? Na escola. (Janaína).

Não, sem a escola a gente não ia saber de praticamente nada, né? A escola é o começo pra nossa vida. (Mirela).

Sem estudo não tem trabalho. (...) Porque antigamente muita gente não estudava. (...) Sem estudo não é nada na vida. (...) A escola é a base, né? O

começo, a base. Agora quando chegar na faculdade aí... Se você quer um trabalho melhor tem que fazer a faculdade. (Gisele).

É como eu falei, se você não vir à escola, se você não tem conhecimento, como é que você vai querer fazer alguma coisa na vida? Não tem como. Como um exemplo, como é que eu vou me formar em médica se eu não tenho nem o conhecimento? Ah eu sei o que é, o que é o médico, mas eu não sei o conhecimento que a escola dá, entendeu? Eu acho que tudo, como ela disse, a escola é a base, é o começo de tudo. Sem isso não dá. A mesma coisa de eu querer arrumar um emprego agora se eu não tenho o Ensino Médio completo. (Janaína).

É pouco, mas tem que ser. Porque hoje a maioria dos empregos, hoje, você só com a escola não vai dar pra você ir não. Você tem que ter um curso, tem que ter experiência, mais curso, experiência... Então, a escola hoje é muito pouco, mas a gente precisa dela. Já faz uns quatro trabalhos, quatro ou três trabalhos que eu tento e só com a escola não deu. (Júlio).

Assim, percebemos que fica claro para estes jovens a importância da educação na melhoria de suas condições de vida que se materializa, muitas vezes, na incursão de novas experiências e saberes e na conquista de um bom emprego, um “lugar ao sol” no mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo, parecem possuir uma visão conservadora e instrumental da escola, vista como um espaço de *aquisição de conhecimentos que fornece instrumentos* para alcançarem seus objetivos. Dayrell (2009) nos diz que os jovens já chegam à escola com um acúmulo de suas próprias experiências vivenciadas em diferentes espaços, podendo assim, elaborar uma cultura sua, pela qual vêm, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo e a realidade que se inserem. Porém, essas experiências não são levadas em consideração pela escola, pelo ponto de vista dos jovens, já que estes ainda a significam a partir de uma concepção antiga e que tentamos ultrapassar. Segundo Silva, Bacellar e Castro (2012) a escola é marcada por uma forte hierarquia onde os estudantes se encontram em posições subalternizadas, para que possamos pensar em uma função escolar para além do processo ensino-aprendizagem dos conteúdos formais seria necessário um reposicionamento dessa condição do estudante na forma de sua própria participação neste espaço, no entanto, resta saber se a escola estaria preparada e disposta para a ação dos jovens neste espaço.

Ainda assim, a escola parece não ser suficiente para arrumar um “bom emprego”, como afirma Gisele ao perceber que para isto deverá fazer uma faculdade. Vemos aí uma

visão instrumental da escola, como se seu papel fosse apenas o de “preparar para o mercado de trabalho”. E ainda que seja compreensível que essa ideia atravessasse os discursos dos jovens, por diferentes questões, entre elas a de que a escola “se legitima também por dar condições para que os jovens se tornem adultos ocupando seu lugar nos diversos espaços da sociedade” (SILVA, BACELLAR e CASTRO, 2012), parece-nos que ela é uma perspectiva um tanto limitadora e empobrecida da escola. Como afirma Vale (2007, p. 27),

a escola, enquanto uma escola do sujeito e da comunicação intercultural, não tem somente uma função de instrução, como também de educação, que consiste em encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades de formação e afirmação da personalidade individual; seu objetivo não é formar cidadãos ou trabalhadores para a sociedade, mas acima de tudo aumentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos.

Para os jovens a escola não parece apresentar essas características de uma *escola do sujeito*. Isso pode estar relacionado tanto ao fato de uma mudança na sociedade como um todo, onde cada vez mais é requerida uma maior formação educacional com cursos técnicos, superiores e especializações, devido às exigências do mercado de trabalho que acabam por instrumentalizar o espaço escolar, quanto pela própria situação nas escolas públicas de Maceió, que pelo descaso governamental não têm sido uma referência e um espaço concreto de vivências cidadãs, no sentido de oportunizar aos jovens experiências que tenham significados a partir da realidade sócio-cultural de cada um oferecendo meios de se pensar criticamente e de agir em favor da participação destes jovens.

Como vimos até o momento, vir à escola é condição fundamental para dar continuidade, seqüência aos projetos de vida. No entanto, perguntados sobre a importância da sua atual escola na construção e na realização de seus projetos de vida, os jovens mostraram certo desacordo com o que foi dito anteriormente:

Muito pouco. Vou repetir de novo também, muito pouco. [...] Se você não se esforçar, já que é colégio público pô, se esforce. Senão, você não vai pra lugar nenhum. [...] Que nem eu falei, se eu não abrir o livro de história pra estudar eu não tinha nada. A aula que eu tive de história foi no meu quarto, lendo o livro de história. (Júlio).

Eu sei. Aí só que, assim, eu fiz cursinho ano passado, aí eu desisti no começo do ano. Disse: “num vou fazer mais não”. Aí depois meu primo veio

conversar comigo porque a namorada dele fez no CEFET²⁹, mecânica. Entrou, repetiu o primeiro ano de novo, fez tudo certinho, hoje ela trabalha na Braskem. Aí pronto, ele veio conversar comigo, aí eu fiz “poxa, acho que vou fazer. Aí meu pai me colocou no curso, conversei com meu pai e fui fazer cursinho. [...] Aí quando chegou na hora da prova, eu fiquei muito nervosa, pensando “ai meu Deus se eu não passar meu pai vai ficar chateado”. E fiquei pensando, o foco, o que eu pensei mais foi no meu pai e mais ninguém. Aí na prova foi aquele nervosismo todo, chegou na hora eu não passei. Tirei uma nota muito baixa na prova. [...] Eu sei que o ensino daqui é pouco, mas você tem que se esforçar mesmo que, você tá vendo, por exemplo, é... o professor não liga, tal, tal, tal, mas vamos chegar em casa, vamos tentar procurar ajuda de quem sabe e ir fazendo. Porque tem gente que, você olha assim, tem gente que passa. (Carla).

E também se o ensino é pouco, não só espere pelo ensino do professor, em casa estude mais. Reforce seu estudo. Não só espere pelo estudo da escola não. (Milena).

Podemos perceber pelos depoimentos dos jovens que o ensino escolar não é considerado suficiente para que se sintam preparados a alcançarem seus projetos de vida. Ao reconhecerem isso, acreditam que o esforço para finalizar o Ensino Básico, deve partir de cada um, a responsabilidade de querer e buscar é de si próprio³⁰. Assim, a visão de que o que aprendem em sua escola não é suficiente ou é precário aparece de modo recorrente em suas falas, visto que vivenciam diariamente as dificuldades de se estudar em uma escola pública, marcada historicamente pelo descaso, pela falta de investimentos tanto estruturais quanto de recursos humanos, e por sua secundarização em relação às prioridades do Estado. Neste sentido, se preocupam em ter que se dedicarem ainda mais do que outros (que estudam em escolas particulares) para poderem conseguir um emprego ou passar no vestibular. Acabam transferindo a responsabilidade do Estado – e da própria escola em oferecer uma educação de qualidade – para si mesmos quando afirmam que se não passam em uma faculdade ou não conseguem algo melhor é porque não se esforçaram o bastante; se culpabilizam por questões que seriam de responsabilidade do Estado.

Segundo Silva, A., (2000), os jovens não estão se reconhecendo naquilo que a escola ensina. Dessa forma, não produzem um sentido mais autêntico para a escolarização, sendo, portanto, necessário, como sugere Dayrell (2009), que a escola reflita sobre as expectativas

²⁹ CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica. Atualmente, renomeado de Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

³⁰ Silva, Bacellar e Castro (2012) em sua pesquisa, observam que a relação atual dos jovens com a escola tem sido marcada, de certa forma, pela competitividade e pelo individualismo. Ainda segundo os autores a instrumentalização do ensino hoje reforça a ideia individualista em que o foco do cumprimento das etapas de aprendizagem é o diploma no final; a subjetividade que resulta desse processo é pautada em uma capacitação individual e competição entre os estudantes por lugares de destaque na escola.

dos jovens, sua cultura e a relação que estabelecem com a cidade para que possam oferecer um currículo que condiga com esta realidade.

A escola é parte fundamental da construção dos projetos de vida dos jovens e eles compreendem isso afirmando que ela é a base e o começo para alcançá-los. No entanto, a escola em geral, parece ter perdido sua capacidade de se comunicar com os jovens, de considerá-los em suas experiências e saberes. Tem realçado uma perspectiva normatizadora e disciplinar frente a eles, e se limitado muitas vezes a endossar uma lógica hegemônica individualista de “preparar os alunos para passar no vestibular” ou alcançarem um mínimo de conhecimento necessário para entrarem no mercado de trabalho. Como nos diz Júlio sobre a reação do diretor da escola devido ao grande número de notas baixas dos alunos: *“Aqui aluno ruim não vai ficar”, que nem ele disse lá na minha sala. Mas não quer saber em incentivar você a estudar, incentivar a nada. [...] Pô, vai chegar na sala vai tirar uma onda com os alunos porque tirou nota baixa e ainda fica reclamando, ameaçando que vai expulsar porque tirou nota baixa?”*.

O ideal de uma escola democrática dá espaço aqui para um discurso autoritário e cheio de ameaças, onde a preocupação em manter um bom padrão e bons índices de aprovação são prioritários ao invés de se pensar em diferentes formas de atingir o interesse dos jovens e de incentivá-los a permanecer na escola apesar das dificuldades que encontram. Como esperar que o estudante se identifique com um ambiente hierárquico e disciplinador onde o interesse é que ele aprenda o mínimo para obter boas notas e aumentar os índices educacionais? Que mecanismos de diálogo, de aproximação e de apoio, as escolas de um modo geral, e a que estes jovens estudam, em particular, vem instituindo no sentido de responderem minimamente às demandas e anseios relativos aos projetos de vida dos jovens?

É preciso lembrar o objetivo real da escola, como afirma Touraine (1998, p. 332)

É tão grande o perigo de uma degradação do ensino público, que é necessário lembrar a necessidade de defender a escola pública. Mesmo que esta nunca seja na verdade a escola de todos (...) ela pode, melhor do que as escolas privadas e muito melhor do que as escolas comunitárias, tornar-se lugar de integração social e de comunicação intercultural.

A partir dos aspectos que foram aqui demonstrados sobre os jovens e seus projetos de vida, apresentamos agora outro eixo de análise compreendendo alguns aspectos da realidade escolar que são importantes no contexto geral de nossa pesquisa, a saber: o

significado de escola, o cotidiano escolar, as mudanças escolares que ocorreram com o passar dos anos, entre outros elementos.

5.2 Reflexões sobre a realidade escolar, seus significados e preparação para a vida depois da escola

Como vimos anteriormente, os jovens apresentaram projetos de vida com objetivos semelhantes, como ter sua independência, fazer uma faculdade, constituir uma família, etc., porém com motivações e estratégias diferenciadas entre si. Além disso, afirmaram considerar a escola um importante espaço para auxiliar a construir e realizar seus projetos. No entanto, acreditam que ela não vem desempenhando seu papel nesse processo e consideram que o que ela tem a oferecido é insuficiente.

A partir desta ideia partilhada por eles, acreditamos ser importante conhecer a realidade escolar desses jovens e como eles a significam. Nesta parte da análise abordaremos questões relativas ao cotidiano escolar dos jovens, a sua relação com os professores, o que acham do ensino oferecido pela escola, as disciplinas, as dificuldades que enfrentam e, por fim, as ideias sobre como percebem que a escola os prepara para a vida.

Eles consideraram a oportunidade de discussão com o grupo como um espaço para apresentar suas críticas e avaliações sobre o ambiente escolar, bem como suas reivindicações por melhorias na escola, além de promover um momento de participação através da possibilidade de falar sobre aquilo que os afeta de forma clara e consciente. Alguns dos questionamentos no grupo foram levantados pelos próprios jovens e discutidos abertamente entre eles.

5.2.1 Significado da escola na vida dos jovens

Com a expansão da escolarização nas últimas décadas, muitos jovens têm tido a oportunidade de entrar nas escolas públicas, especialmente no Ensino Médio, e poder completar seus estudos. Como vimos na discussão anterior, sobre projetos de vida, a escola apresenta uma importância fundamental na vida dos jovens que participaram desta pesquisa. Percebemos que houve uma repetição dos termos *base, começo e conhecimento* como expressões de significações da escola tanto na construção de seus projetos de vida, quanto no desenvolvimento de dimensões pessoais, profissionais etc. Como afirmou Milena: *a escola é o começo pra nossa vida*.

Essa centralidade da escola para os jovens tanto para a construção de projetos, como para outras dimensões da vida, pode ser encontrada em outras pesquisas, como Leão (2011) e Sposito (2008). Esses autores afirmam, respectivamente, que devido à expansão do ensino, a maioria dos jovens das camadas populares é agora mais escolarizada do que os próprios pais e a esperança de uma ascensão social é depositada neles; e ainda, que a educação aparece como um dos assuntos de maior interesse pessoal, justamente associado a projetos e expectativas pessoais. Como já vínhamos discutindo no eixo anterior, a escola passa a ser vista como o mais importante meio para se conquistar uma vida melhor, especialmente para os jovens mais pobres, apesar de essa garantia já não existir mais.

Vimos que para alguns a escola tem um significado de temporalidade, sendo o começo da jornada para se alcançar algo melhor, e para outros significa conhecimento, que também terão que adquirir para alcançarem seus objetivos. Júlio nos traz um ponto de vista diferenciado afirmando que não gosta da escola, a entende como uma obrigação e algo chato; no entanto, compreende sua importância para a realização de seus projetos.

Sinceramente eu não gosto de escola (...) Mas tem que vir, tem de qualquer forma você tem que fazer isso. Não tem pra onde correr. Eu odeio escola véi, e tô aqui! (...) Lugar de estudar. Ficar cinco horas, seis horas numa sala, todo dia, a mesma coisa, sempre estudando pra mim não cabe na minha mente. Mas de qualquer forma tenho que fazer isso. (Júlio).

Dayrell (2005b), em uma de suas pesquisas sobre o universo escolar aponta que

os depoimentos dos jovens deixam claro que, para a maioria, a escola se realiza como uma provação, uma “chatice necessária” para um credenciamento que tem um peso relativo no mercado de trabalho. As experiências escolares narradas vêm reforçar o que já constatei em pesquisa anterior: a instituição escolar é pouco eficaz no seu aparelhamento para enfrentar as condições adversas de vida com as quais os jovens vieram se defrontando, não constituindo referência de valores no seu processo de construção como sujeitos. (DAYRELL, 2005b, p. 313).

Muitas escolas não reconhecem a dimensão juvenil em seus estudantes nem os vêem como produtores de conhecimento e cultura, tornando seu sentido essencialmente pragmático, um lugar necessário para ter algum “sucesso profissional” e não muito mais que isso, sem qualquer ludicidade ou formas alternativas de ensino e aprendizagem diferentes das tradicionais. Para esses jovens a escola ocupa um espaço central em suas vidas, mesmo com tantas limitações em relação aos mais diversos aspectos: estruturais, professores, didática, etc.; pois entendem sua importância para que consigam realizar seus projetos. No entanto, percebem que falta ainda, por parte da escola, um maior interesse neles, em suas preocupações, seus interesses e desejos e em conhecer melhor seus projetos para o futuro. De acordo com Castro, L., (2012, p. 75), os jovens afirmam sobre as dificuldades de darem sua opinião na escola e isso aponta para uma indiferença da direção e um sentimento de não reconhecimento social.

Todas essas questões se remetem à questão da individualização enquanto *doutrina escolar* e seus efeitos nessa instituição, como afirmam Silva, Bacellar e Castro (2012). Os significados de escola apresentados apontam,

para uma concepção dos jovens sobre a dinâmica de transmissão centrada no próprio indivíduo, e não como um processo coletivo. Nesse caso, a ação coletiva, atingida por meio do debate e negociações em direção a um acordo do que seria importante para todos os que convivem no espaço escolar, alunos e professores, fica comprometida, posto que cada um individualmente saberia o que é melhor para si. (SILVA, BACELLAR, CASTRO, 2012, p. 182).

Como dito anteriormente essa lógica individualista se remete a uma visão instrumental da escola onde o objetivo final é conseguir o diploma. Os processos de subjetivação nesse espaço são individualizantes e sua concretização aponta sempre para o futuro onde receberiam a recompensa pelos anos passados na escola, dessa forma a participação ativa no mundo acaba sendo deixada para depois quando se tornarem adultos (SILVA, BACELLAR, CASTRO, 2012).

Sendo assim, os significados da escola apontados pelos jovens nos levam a acreditar que ela não tem conseguido contemplar maiores definições além de ser considerada fundamental para se conseguir uma profissão futura. Veremos no tópico a seguir maiores informações sobre como os jovens apreendem seu cotidiano e escolar, de que formas a escola tem possibilitado, ou não, uma abertura para o reconhecimento da dimensão juvenil e algumas características da relação entre estudantes, professores e direção o que contribui, essencialmente, na forma como os jovens atribuem sentido as suas experiências escolares.

5.2.2 Cotidiano escolar e seus desafios para auxiliar na concretização dos projetos de vida

Alguns fatores surgem e relacionam a realidade escolar com o projeto de vida dos jovens. Eles não estão alheios às dificuldades que enfrentam no dia-a-dia por estudarem em uma escola pública e aos desafios que terão de enfrentar para conseguir alcançar minimamente suas expectativas futuras. Discutiremos nesse tópico algumas questões do espaço escolar que atravessam as preocupações dos jovens no que diz respeito a seus projetos de vida, às motivações e estratégias para realizá-los.

Uma das questões trazida pelos jovens durante a discussão foi sobre a diferença entre a escola pública e a escola privada, no sentido desta ter um ensino melhor do que aquela e devido ao fato dela oferecer melhores oportunidades no sentido de oportunizar uma maior garantia de “sucesso” tanto na hora de conseguir um emprego quanto ingressar nas universidades. Eles percebem que a escola é importante para a ascensão social, mas vêem diferenças nas duas experiências e compreendem as dificuldades que passam por estudar numa escola pública, marcada pela falta de investimentos, pela desvalorização da educação, pelo descaso dos setores competentes, incluso o Estado, o que reflete num ensino público precário. Os jovens percebem essa precarização que se objetiva tanto no espaço, na estrutura, quanto na formação. Eles têm uma clareza de onde estão inseridos. Segundo eles,

Você terminar os estudos desde a quinta série num colégio pago e terminar, por exemplo, aqui. Será que vai pesar no, pra um emprego assim? É, esse aqui terminou os estudos num colégio pago, esse aqui num colégio público. (...) E na minha opinião a estrutura do que você aprende num colégio pago é

um pouco mais diferente do que num colégio público. (...) Por exemplo, eu tava fazendo o primeiro ano do Ensino Médio. Eu tenho um vizinho meu, ele estuda num colégio pago perto da minha casa, ele tava fazendo o nono. Tinha coisas que ele tava aprendendo que eu nem sonhava em aprender. Como assim, se eu tô numa série avançada e eu não sei isso? Sabe? Aí eu fico assim. Eu se fosse de uma empresa, eu escolheria alguém do colégio pago, não do colégio público. Se fosse eu. Pra mim isso pesa muito. (...) É isso aí ó. Aqui o ensino de colégio público, pra mim ainda pra chegar a um colégio pago o nível tá difícil. (...) Bom, eu não acho fácil estudar aqui, mas não é o suficiente, como eu já tinha falado. Eu não acho fácil estudar aqui, mas não é o suficiente; mas, de qualquer forma... (Júlio).

Eu acho que tem muita gente que dificulta, uns escolhem um e outros escolhem outros por causa desse negócio. (...) Mas também eis a questão: a gente estuda aqui de graça e lá não, eles têm que pagar pra aprender. E muitas vezes, do que adianta a pessoa tá estudando num colégio pago, a pessoa tudo lá, sem tá interessado? Às vezes a pessoa tá lá pagando, repete de ano e ainda tem que pagar porque repetiu. (...) Apois, eu nunca tive vontade de estudar numa escola particular. Se lá eu vou aprender e aqui também, então... (Milena).

É porque eles já ensinam uma coisa avançada. (...) Não, eu nunca quis estudar em colégio particular, não. Porque aqui eu já me esforço tanto, imagine lá. (Maria).

Percebemos que existe uma preocupação pelo fato de estudarem em uma escola pública no momento de competir com outro estudante que venha de escola particular para conseguir um emprego. Pensamos que essa questão se remete ao que nos referimos anteriormente, ao fato de que a escola pública não tem conseguido oferecer uma educação mais qualificada em relação às demandas dos jovens, que são, dentre outras: propiciar uma formação que os habilitem minimamente para o mercado de trabalho, que possibilite ingressar ao ensino superior e, ao mesmo tempo, que ofereça uma formação integral e cidadã, apreendendo as experiências juvenis e compreendendo os estudantes enquanto jovens. Os dados sobre o Ensino Médio em Alagoas no capítulo dois deste trabalho que mostram a precariedade e os desafios da educação reforçam a preocupação dos jovens: as altas taxas de evasão e abandono, de defasagem entre idade e série, de reprovações, entre outros. No entanto, como uma crítica à escola Milena diz que não adianta estudar em colégio pago se não está interessado em aprender, que independente de tudo, o interesse em estudar deve partir de si próprio, tentando dessa forma se sobrepor a essa realidade com um esforço individual.

Leão (2011) afirma que nas gerações atuais parece haver uma ideia muito forte de que cada um deve provar sua capacidade individual. Além disso, talvez esse esforço não seja

coletivo, devido ao ideal de individualização e realização pessoal que são impostos pela sociedade e imperam nas relações sociais na atualidade. Já Mirela acredita que não tem muita diferença porque os assuntos são os mesmos, ainda que os outros colegas de grupo acreditem que o ensino não o seja.

Tudo isso nos leva a pensar então na situação atual da escola em que os alunos convivem. A sua realidade, na opinião dos jovens, é expressa a partir de uma despreocupação em proporcionar uma educação de qualidade e que seja suficiente para atender às suas demandas.

Oxi, uma escola bem preparada ia ser jóia. Ia ser show. Se eu fosse, tivesse pelo menos um patamar maior, com certeza eu tava numa escola paga, né? Eu comecei numa escola paga só que não consegui continuar. [...] Não é suficiente. [...] Não acho fácil, não acho fácil. Só que não é suficiente. Não é fácil, mas não é o suficiente. É difícil pra caramba. Cara, resolver uma conta de matemática, por mais que eu goste, desse ano tá difícil. Química nem se fala. [...] Física também, num trabalho de 6,0 eu tirei 2,0. Tô ótimo! Só que mesmo assim ainda tô muito atrás. Muito atrás. [...] É. Sem falar que dá uma louca no professor que faz greve aí e pronto. Porque a greve acaba com a gente e acabou-se. (Júlio).

Eu lembro que na prova, a gente não sabia o que tava na prova porque a prova... [...] Ninguém soube dessa prova, porque ela não disse o assunto que era. A outra professora deu, mas ela não explicou pra gente. Entregou a prova e pronto. (Maria).

A relação com a escola particular ainda permanece na fala de Júlio como uma base de comparação da qualidade do ensino, assim como, a falta de comunicação entre os professores e alunos que também aparece como algo presente e problemático, especialmente ao envolver questões relacionadas às notas dos estudantes que são imprescindíveis para o desenvolvimento escolar no atual modelo. A questão das greves de professores também é citada como um grande problema do ponto de vista dos jovens, mesmo sendo um instrumento necessário para que os professores garantam seus direitos. Ainda assim, os estudantes compreendem que a greve prejudica muito o ano letivo, especialmente o Ensino Médio, onde estão em um momento mais definidor relacionado às suas escolhas profissionais, estão à procura de empregos, ou estão prestes a fazer o processo seletivo que garante o ingresso na universidade.

Outro ponto de destaque é que no grupo quase nenhum dos jovens mencionou se pretendia fazer uma faculdade pública. Ao indagarmos sobre os motivos pelos quais planejam

cursar uma faculdade particular e não uma universidade pública suas respostas se assemelharam ao concordar em vários aspectos,

Oxi pode ser, primeiro corro pra pública se não conseguir vou pra particular. (...) A do estado demora mais, né? É aquele processo todo e a particular não, você chegou com o dinheiro, tá matriculado. (Milena).

E ainda tem que fazer uma prova. Tem uma faculdade aqui em Maceió que mesmo pagando faz uma prova pra passar. Se você passar, ainda você tá dentro, se você não passar... Mesmo pagando você vai ter que fazer a prova. (...) Eu vou. Nesse ano eu vou fazer o ENEM. É, nesse ENEM tá mais difícil. (Gisele).

Você pega uma prova de um concurso público com... Por exemplo, vou fazer uma prova aqui do segundo ano ou do terceiro. A gente tá no segundo ano, mas eu tenho certeza que se chegar numa prova ali a gente não vai saber metade. Aqui a gente não aprende, no ano passado eu não aprendi coisas do primeiro ano do Ensino Médio. Eu aprendi quase nada. (...) Sinceramente, já falta motivação pra vir a escola. Aí você chega na escola e se você não tiver um interesse de abrir o livro, que é obrigação do aluno, se não tiver um interesse de abrir o livro. Você chega na sala e uma professora de, se uma professora de, por exemplo de história, que eu já tô há dois anos que eu não aprendo nada de história, chega na sala e pô fica conversando com as paredes, conversando com os alunos e não escreve nada, pô! Tá na metade do ano e eu ainda não tive uma aula de história, “aula” (aspas dele). A professora entrou na sala só que aula eu não tive. (...) Tô falando aula. Tô falando assim, de explicar, escrever alguma coisa, sei lá, bota alguma coisa na sua mente. Ainda não aprendi nada em história. Pô, tamo em junho, né? Se eu não tiver errado?(...) Acabou o ano, segundo ano que eu não sei nada em história, cara! Nada de história, tenho nada na minha mente de história. Português entrou alguma coisa porque a M. chegou. Só isso, pô! (Júlio).

Sem falar que o colégio não, não tô dizendo que é todos os professores, mas tem professores que não dão questões ou ensina coisas que vai cair no ENEM, por exemplo. Então como é que eu vou passar numa coisa se eu não sei, se eu não tenho base, se eu não tenho prática, se eu não pratico, se ninguém me ajuda? Entendeu? Então eu acho assim, como na faculdade, eu não tenho a mínima ideia do que estudar pra passar numa faculdade pública. Entendeu? Então se hoje os professores não ensinam da forma que tem que ensinar, então como é que eu vou passar? (Janaína).

As razões para que os jovens escolhessem uma faculdade particular vão desde a facilidade de acesso, até o fato de não se sentirem preparados para fazer o vestibular de uma universidade pública. Esse não é um fato isolado. Leão (2011), em sua pesquisa sobre jovens e seus projetos de vida, nos mostra que

muitos jovens revelaram uma grande descrença na sua capacidade para disputar uma vaga nas universidades do Pará em função da ‘baixa qualidade

do ensino oferecido' nas escolas em que estudavam. Podemos dizer que se trata de uma pedagogia da precariedade em dois sentidos: primeiro porque na sua materialidade a escola é precária em si, mas também porque alimenta entre os jovens estudantes o sentimento de que seus projetos de vida têm que ser 'curtos', moldados na provisoriedade e na incerteza, principalmente entre os jovens com menos recursos econômicos. (LEÃO, 2011, p. 106-107).

Temos visto um baixo desempenho das escolas públicas em todo o Brasil e os projetos de vida dos jovens refletem isso, quando afirmam que apenas o Ensino Médio não é suficiente para se conseguir um bom emprego ou mesmo para passar numa universidade pública. Sabemos que o propósito da escola não é apenas ensinar os conteúdos do vestibular, porém esse é um dos objetivos principais na vida da grande maioria dos jovens atualmente e a escola deve prepará-los para alcançá-lo. Segundo Kuenzer (2000), a formação para a vida social e produtiva

passa a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, pela mediação das relações que ocorrem no trabalho e na vida coletivos, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a primeira socialização, a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, a escolaridade, o acesso a informações, o domínio do método científico, a origem de classe, a duração e a profundidade das experiências laborais e sociais, o acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante. (KUENZER, 2000, p.19).

Sendo assim, é preocupante a fala de Janaína ao dizer que não tem a mínima ideia do que estudar para passar numa universidade pública, demonstrando que a escola não vem contribuindo com a preparação dos estudantes no que concerne à inserção no ensino superior. Sabem que a escola é uma parte fundamental para a realização de seus projetos de vida, porém, ela em si, não tem sido suficiente para potencializar e/ou oportunizar elementos que concretizem estes mesmos projetos que passam, na maioria das vezes, pelo acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

Por já estarem no Ensino Médio, é com certa freqüência que os jovens percebem que suas escolhas e suas tomadas de decisão influenciam diferentes aspectos de suas vidas nas dimensões pessoal e profissional. Assim, perguntamos: será que esses jovens sentem que estão sendo preparados pela escola? Pensando em seus projetos de vida e nas realizações que almejam, como eles percebem e avaliam a função da escola como apoio nesse processo? As respostas foram praticamente unânimes ao afirmarem que a escola não os têm preparado para os desafios a que se submeterão no futuro.

Pesquisadora: E porque vocês acham que não tem preparado?

Júlio: Por falta de incentivo do colégio, por falta de incentivo do professor...

Mayara: Porque já era pra ele tá ensinando o terceiro ano, eles falam assim, sobre o Enem.

Gabriela: Oxi, ainda nem começou.

Mirela: A pessoa só não deve ir por incentivo não tem que ir por interesse.

Júlio: Exatamente. Por isso que eu não fico em recuperação e nunca repeti de ano nesse colégio. Porque se fosse por incentivo desse colégio aí ó, tinha já ficado aí como muitos dos meus colegas que estão aí pagando cinco, seis dependências aí. Eu nunca fiquei de recuperação e nunca vou ficar. Por falta de interesse meu é que não é.

Pesquisadora: E com relação aos conteúdos que vocês estão aprendendo?

Júlio: Sempre falam pra gente “ó o livro é pra vocês, o livro não é pra gente não. Estude!”. Eu vou lá e estudo. Passa trabalho de pesquisa tal, a gente faz. Quem tem computador em casa, bem, quem não tem se vira.

Janaína: A gente tem um trabalho pra apresentar agora de exclusão social e a gente pensou em fazer uma coisa diferente, com datashow. E eu fui pedir, como todo mundo morava longe, eu fui pedir emprestado o notebook e tal, pra os meninos ver o conteúdo, entendeu? Chegar lá e ver o que vai falar. Eles disseram: “tá na manutenção, não tem condições”. Tá certo.

Júlio: Bom, tem o da direção e tem os computadores todos daí.

Maria: Que a escola tem o direito de ter, né?

A falta de incentivo e a deficiência de materiais para auxiliá-los nas aulas e nos estudos são as principais razões que esses jovens dão para as dificuldades que encontram no dia a dia escolar, e para suas queixas quanto ao aprendizado ofertado pela escola que não os “capacita” nem oferece uma formação mais ampla no sentido de ajudá-los a concretizar seus projetos. Muitos possuem uma renda familiar socioeconômica muito baixa e não dispõem de computadores e internet para ter um maior auxílio em seus estudos ou desenvolver trabalhos que os professores passam. O agravante dessa situação é que a escola possui uma sala de computação e um laboratório de biologia, mas esses que são raramente usados, pois não tem alguém que fique responsável por sua manutenção e auxiliem os alunos ao usá-las.

Júlio: Tá faltando e muito. Tá faltando laboratório, tá faltando o povo interagir com a gente aí ó. Bota a gente pra trabalhar no computador aí, dá uma aulazinha, uma aulazinha no mês na computação aí pros alunos. Ah não ser que tá quebrado, né? Tá quebrado? Tá não, que não tem nenhum quebrado.

Gisele: Cortaram a internet.

Júlio: Tem computador a beça ali, meu amigo! Oxi, caramba. Ano passado eu só entrei pra ver minha nota, bicho? Só entrei pra ver minha nota que o F. tava lá mostrando.

Gisele: E o negócio de laboratório eu nunca entrei. Entrei só uma vez que foi uma palestra de uns negócios, as meninas da UFAL que vem estagiar. Só foi uma vez que eu fui pra lá. Foi o ano passado.

Júlio: Eu entrei pra arrumar, pra ganhar dois pontos.

Gisele: (risos) Também fui pra arrumar. E mais pra ver os professores de química. Que aquilo é mais pra química e física.

Júlio: Incentive o aluno a vir pra escola pelo amor de Deus, véi! É só o que falta pedirem aí (risos).

A última fala de Júlio deixa claro que a possibilidade de utilização desses outros instrumentos pedagógicos é mais um incentivo para o aluno vir à escola, estudar e ter um maior interesse em participar da vida escolar. A pesquisa de Leão (2011) também apresenta relatos de precariedade da estrutura física em escolas do Pará, inclusive oferecendo pontos para os alunos em sua avaliação em troca de mobilizá-los para arrecadar recursos para a escola, um tanto semelhante ao fato relatado por Júlio que ganhou pontos para arrumar o laboratório. Também apresentam problemas bem parecidos em relação a laboratórios e bibliotecas fechadas, sendo que aqui a biblioteca ainda parecia funcionar regularmente.

Outro elemento que eles trazem, além da questão relacionada ao ganho de pontos para realizar atividades de limpeza e organização do espaço, como uma falta de sincronia entre a escola e a realidade dos jovens, é em relação às aulas aos sábados. As aulas aos sábados são uma estratégia de muitas escolas do ensino público para regularizar as horas de aula que de alguma forma foram perdidas, devido aos feriados impresados, greves, entre outros motivos. No entanto, os jovens não compreendem dessa forma, visto que para eles esse dispositivo está associado a atividades para “apenas para preencher o tempo”, sem real objetivo relacionado ao conteúdo escolar e ao aprendizado:

Bom, eu moro aqui do lado do CEPA, não pago passagem, mas me pondo no lugar de gente que vem de ônibus pô, sacrificio da poxa vir dia de sábado. Eu moro aqui do lado não tenho o que reclamar, moro bem aqui. Quem vem de ônibus pô, puta sacanagem, com quem vem de ônibus. Agora eu morando aqui do lado, não ligo, não vim dia de sábado. Tô nem aí. (Júlio).

E nesses sábados eles não dão aula forçada pros alunos. (Maria).

Sem falar que, eu acho assim, esse negócio de aula dia de sábado até agora não me ajudou em nada. Porque o primeiro dia que eu vim, uma professora chegou, leu um texto e só! E a gente foi embora cedo. Então eu perdi tempo, eu gastei passagem pra vir do Benedito Bentes pra cá, em sábado pra num fazer nada. (Janaína).

Como os próprios jovens afirmam, até mesmo alguns professores não concordam e não comparecem aos sábados para dar aula:

Teve um sábado aí que teve aula dele, ele olhou pra mim, olhou pra turma da gente e disse: “pode ter certeza que eu não vou vir não. Venham pra assistir as duas primeiras aulas, mas eu não vou vir não. Perder meu sábado?” ele disse pra mim, “perder meu sábado? Eu não venho não”. Pra você ter uma idéia, o P. é um ótimo professor, mas ele não vem dia de sábado e ele tem carro. Ele mora aqui do lado no Pinheiro, meu vizinho. (Júlio).

Mas tem sábado que ele fica de fora que ele fica em casa, mas ele não vem porque ele não quer. Porque ele não concorda com a aula de sábado. Ele achou isso ridículo essa aula de sábado. Ele não concorda aí ele não vem. (Maria).

Essa questão também traz elementos do que falamos anteriormente em relação à precarização do ensino, onde os estudantes não vêem nenhum sentido nas atividades realizadas pela demonstrando uma falta de diálogo com os jovens, com suas necessidades, e um forte hiato na forma como os professores realizam seu exercício. Como afirma Leão (2011, p. 107), “a maioria dos estudantes está se socializando no quadro de uma experiência de inserção escolar frágil que não lhes atende como um processo amplo de formação humana e capaz de promover sua inserção social e profissional”.

A relação entre professor e estudante ganha relevância neste momento. Sabemos que os professores de escolas públicas vivem numa luta constante pelo reconhecimento de seus direitos e por uma maior valorização de suas carreiras profissionais. No entanto, a despeito das condições que atuam, são cobrados pelos estudantes que reivindicam posturas mais dialógicas, comprometidas, horizontalizadas e reconhecedoras de suas potencialidades, anseios e limitações.

Segundo Dayrell et al. (2009), em sua pesquisa referente aos trabalhos que discutem a temática *juventude e escola*, concluiu que “vários desses autores constatam também a importância atribuída pelos alunos à escola e à figura do professor, principalmente daquele que demonstra atenção, paciência e que é competente em sua relação com os conteúdos”

(DAYRELL et al., 2009, p. 88). Isso se aproxima com o depoimento dos jovens sobre o que consideram as características de um “bom professor”:

É por isso que eu dou valor a dois professores aqui nesse colégio, que é a M. e o P³¹. Por mais que a gente esteja num colégio público eles querem ensinar a gente o melhor. A M. mesmo, passa coisa pra gente, cada trabalho de sete cabeças mesmo que passa meses pra gente terminar. Mas dá raiva de olhar pra cara dela, mas é o que é o certo. (Júlio).

Isso nos faz pensar que, para esses jovens, falta na escola pública um ensino mais consistente em torno dos conteúdos solicitados, bem como, uma maior exigência dos professores frente aos alunos no que concerne a estes mesmos conteúdos. Aparentemente, quanto mais complexo e difícil um trabalho que o professor passa, mais exige deles, aumentando o nível e a qualidade do ensino. Essa maior exigência dos jovens nas atividades escolares pode significar que eles necessitam sentir que fazem parte de um processo real e concreto de ensino e aprendizagem, como se fosse dessa maneira que os professores demonstram que acreditam no potencial deles, que não os considera como *abaixo da média* ou inferior aos estudantes de escolas particulares, por exemplo, mas que podem ser estimulados e podem desenvolver atividades que exijam deles um maior desafio. Com isso, eles parecem querer demonstrar que estão interessados em aprender e que não correspondem aquela imagem de estudante desinteressado e apático que muitas vezes impera no imaginário dos adultos.

A partir disso, questionamos então sobre o tipo de aula que mais gostam no que responderam citando os professores que consideram serem os melhores, tanto pelo tipo de aula quanto pela consideração que têm com os estudantes:

Aula interativa, bicho! Você sentar numa aula do P. pra você assistir, cara, você presta atenção naquele cara, bicho. Não tem como você olhar... (...) Você não tem vontade de conversar com a pessoa que ta do seu lado. Sei lá, o P. chega na sala, ele é interativo, ele anda na sala, ele conversa com você, ele briga... (...) Ele brinca, repete, se você errou ele briga de novo. Disparado ele é o melhor professor daqui. Ele e a M.. (Júlio).

Se você não entendeu ele repete cinco vezes. (...) E muita gente fala da aula dele que o povo fica focado na aula dele (Maria).

Percebemos aí uma grande diferença entre as aulas de sábado, por exemplo, tidas como sem sentido e perda de tempo e as aulas ministradas pelos melhores professores, de

³¹ Nomes foram omitidos para corroborar com o sigilo dos participantes e da escola.

acordo com seu ponto de vista. São aulas interativas que possibilitam a participação do aluno, onde o professor vai até eles, se movimenta, e que procuram manter uma boa relação com os jovens demonstrando interesse neles para que aprendam e se desenvolvam. Além disso, métodos de aula inovadores, dinâmicos e interativos também demonstraram ser aqueles que os jovens mais apreciam em detrimento do tradicional, com o professor falando e escrevendo o assunto no quadro enquanto eles escutam e copiam.

Tudo isso nos dão pistas de como esses jovens gostariam que fossem todas as aulas, sendo estes professores um diferencial entre tantos outros que parecem não demonstrar um comprometimento com os estudantes ou com o ensino. Segundo Dayrell et al. (2009, p. 89), as pesquisas têm reafirmado “a importância da qualidade da relação entre professor e aluno na aprendizagem dos alunos, o que os influencia tanto positiva quanto negativamente”. Isso também pode influenciar na construção dos projetos de vida dos jovens já que devem possuir um espaço de confiança onde possam tirar dúvidas, conversar, trocar experiências, pedir orientação e auxílio a estes professores quando precisarem.

Ao refletir sobre o cotidiano escolar os jovens reiteram desafios frente à relação com os professores, mas desta vez buscando compreender suas atitudes frente ao comportamento de alguns jovens em sala de aula:

Eu acho também que os professores não, assim, ensinam, porque às vezes dá desgosto de você entrar na sala e o aluno não se interessa, tudo brincando, com kakaki, kakaka pro lado. Eu acho que às vezes é até desgosto pro professor ensinar em escola pública. (Carla).

Mas eu acho assim, depende do professor. Depende do professor. Porque se o professor tá na sala, ele manda na sala. Entendeu? Se alguém tá fazendo barulho, e ele não consegue controlar, ele chama uma pessoa, como por exemplo, o diretor. Entendeu? Eu acho, como uma professora de geografia disse, que dá desgosto, às vezes ela preparar a aula, tudo e chegar lá e vê que uma ou duas pessoas estão querendo aprender, outras não, mas eu acho que isso também depende do professor. Se eu tô na sala pra aprender e outros não querem, ela dá aula, ela comanda, ali ela pode. Entendeu? Não só porque ninguém quer estudar que ela vai sentar, botar uma coisa lá e pronto. Eu acho assim. (Janaína).

Como dito anteriormente, são inúmeras as causas que fazem com que um professor não se comprometa ou se desanime com seu trabalho: a precarização e a desmotivação nesse ambiente e a não valorização da carreira docente são também conseqüências da falta de investimento na educação pública que tem efeito tanto sobre os estudantes como também sobre eles mesmos que enfrentam desafios diários em sua rotina profissional.

Chama-nos a atenção o discurso da professora de geografia, citado por Janaína, que se sente desmotivada pelo desinteresse dos estudantes que “não querem nada”: um discurso que culpabiliza o outro pela relação fossilizada e superficial que se instituiu entre ela e os estudantes. Dayrell et al. (2009, p. 90) sinalizam,

para um movimento de aproximação e afastamento entre a cultura docente e a cultura juvenil que reflete uma relação superficial entre ambas. Isto facilitaria a manutenção dos estereótipos em torno dos jovens, em sua maioria, vistos pelos professores como ‘perdidos, desinteressados, descompromissados, sem limite’, dentre outras qualificações negativas.

No entanto, Janaína e Júlio acreditam que é responsabilidade do professor saber lidar com esses estudantes e que independente dos que não parecem se interessar pela aula eles devem se empenhar por respeito aos que querem aprender. Neste sentido, apontam para a importância do diálogo e negociação das regras e, às vezes, também da afirmação da autoridade do professor. Como afirmam Dayrell et al. (2009, p.90) “na visão dos alunos, as características valorizadas no professor são a *afetividade*, a sua *atitude*, que se refere ao jeito de ser e de interagir deste profissional e também a *metodologia* utilizada no cotidiano escolar”. Esses fatores, relacionados ao afastamento entre docentes e jovens e de uma naturalização dos estereótipos juvenis, podem ter ligação com a falta de formação dos professores para atuar com este público, pouco trabalhados na formação da maioria dos docentes como atesta Salem (2006).

Em relação ao Ensino Médio da escola em que estudam, mais especificamente na questão que se refere se os professores e as disciplinas os auxiliam em seus projetos de vida, houve algumas diferenças na opinião dos jovens. Sobre os professores,

90% não. 95% não. E tá diminuindo, tá diminuindo. Ah incentiva a gente a ler em casa, a estudar em casa, a preparar a gente mesmo. Fala que o mundo lá fora é animal, é canibal e se a gente não se preparar vai ficar na mão mesmo. O mundo lá de fora não é um mar de rosas não, tem que estudar, tem que se esforçar, tem que dá o sangue. É uma coisa ‘djo’ (risos). (Júlio).

O professor de química no primeiro dia que ele veio... Ele trouxe uma revista de super alunos. [...] Eu acho aquilo também é um pouco de incentivo, entendeu? Pra o futuro, entendeu? Que ele mostrou as pessoas, num eram alunos ricos, eram alunos pobres que com o esforço chegavam lá. [...] Então assim, ele, de certa forma, ele me incentivou, entendeu? É a mesma coisa de eu tá aqui tentando aprender alguma coisa. Ele me incentivou, falou muitas coisas, falou do mundo depois do Ensino Médio o que ia acontecer, uma faculdade, ele falou. Entendeu? Sem falar que ele, no livro do Ensino Médio, não sei se o de vocês também têm? (falando com os três das séries

diferentes) Que ele passou, entendeu? E ele passa pra gente fazer em casa. (Janáina).

O incentivo dos professores é considerado muito importante pelos jovens, pois dão uma maior motivação para que eles busquem alcançar seus objetivos e se esforcem mais, além de os prepararem para o futuro, conversando sobre as responsabilidades que terão que enfrentar quando saírem da escola. Leão (2011) também aponta para isso em sua pesquisa. Para este autor, muitos jovens se queixavam da falta de confiança que os professores depositavam neles, muitas vezes afirmando que “aluno de escola pública não passa nas universidades públicas”. No entanto, valorizavam aqueles que os incentivavam e buscavam estratégias para prepará-los para o vestibular. Novamente, podemos constatar que essas situações também podem levar os jovens a não encontrarem sentido em estudar e abandonarem os estudos (LEÃO, 2011). Isso corresponde aos depoimentos dos jovens acerca do Ensino Médio, quando afirmam que apenas na medida do possível, ele tem auxiliado a pensar e a realizar seus projetos, como nos fala Júlio: “*eu acho que dá, dá sim. Da pra perceber, por mais que seja baixo o nível dá pra gente pensar, dá pra ter uma ideia já do que fazer[...]*”.

Em relação às disciplinas do Ensino Médio, as coisas mudam um pouco de figura. Eles não acreditam que elas estejam dando um grande auxílio para realizar seus projetos ou pensar neles; inclusive, chegam a complicar ainda mais a vida, como afirma Mirela, “*não, elas complicam a vida da gente. Porque ajudar, elas não ajudam não, elas complicam*”. Ou ainda pior, não os auxiliam de forma alguma, segundo Maria, “*História num aprendi nada, num vou mentir*”.

Kuenzer (2000, p. 20) afirma que o objetivo a ser atingido pelo novo modelo de Ensino Médio “é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez por flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade (...)”. No entanto, os depoimentos dos jovens apontam para uma defasagem do que lhes é oferecido, mesmo em relação ao método de ensino de alguns professores que não despertam interesse dos alunos.

Discutindo acerca do cotidiano escolar, um assunto surgiu entre os participantes: as diferenças da realidade escolar de alguns anos atrás e dos dias atuais. Aqueles que estudam na

escola há mais tempo falaram um pouco desse processo e os que entraram este ano colocaram as perspectivas que tinham da escola antes de estudar nela.

Pesquisadora: Como assim Maria, eu achei interessante que você falou que as pessoas falam mal da escola?

Maria: Não, as pessoas que estudam aqui, né? Num vou mentir, eu falo. Eu tô arrependida de estudar aqui dentro. Porque eu vim pra aqui com a indicação do povo, o povo ‘vá que é bom, num sei o quê’. Aí pronto. Minha primeira opção: Senhora das Graças³².

Júlio: É a melhor do CEPA (risos).

Maria: Foi me disseram isso, é a melhor escola do CEPA.

Júlio: 1%. (risos) O mestre Yoda, de Guerra nas Estrelas (risos), o mestre dos magos (risos – se referindo ao diretor R.), o E. e a H. (diretores) chegou na sala no começo do ano dizendo que, falando do desempenho do CEPA, dizendo que o Senhora das Graças era o melhor. Aí eu perguntei: qual foi esse desempenho? Já que a gente é o melhor, né. Chegamos ao menos em meio, né? Aí eu perguntei: “qual foi o desempenho do Cepa?” A média de desempenho do CEPA foi 0 e o Senhora das Graças tirou 1%. Do estado todo o Senhora das Graças tirar 1% e ele disse que a gente, se acha o melhor. De 1%? De 100% você ficar 1% e você ficar dizendo que é o melhor colégio? Tá ruim, viu?

Podemos observar que o padrão de qualidade entre as escolas é muito baixo, considerando a fala de Júlio, principalmente se demarcam as diferenças entre o passado e o presente. São os estudantes também que fazem a crítica em torno do desempenho da escola no que se refere às estatísticas de avaliação. Se os diretores vêem essa porcentagem como uma conquista, os jovens assim não percebem. Outro ponto é que, segundo Maria, existe uma expectativa entre os alunos do CEPA sobre a escola Senhora das Graças devido ao reconhecimento desta como a melhor escola entre as outras do complexo. No entanto, para Maria essas expectativas não são atendidas ao chegar lá.

Eu acho que muita gente sente e num pode falar “não, num sei pra que eu vim estudar aqui”, num é? Essa escola não tem nada. Não, antigamente tinha porque meus amigos estudavam aqui e minha irmã. Tinha muita festa. (...) Parecia que era, eu estudava no Lima, era uma competição o Senhora e o Lima. Era competindo as festas que tinha. (Maria).

³² O nome desta escola e das outras que aparecerão foram trocados para manter o sigilo dos participantes e das mesmas.

Pô, a gente tinha, sei lá, festa de três em três meses tinha festa aqui de alguma coisa. A diretora inventava. (...) O bom é que a diretora incentivava essa rivalidade, sabe? Tinha apresentação lá, aberto pro CEPA todo, no Moura, a gente não ia não. Mas tendo aqui, aberto, o Moura chegava aí botava pra entrar, mas não deixava não a gente ir pra lá. Tem ó, tá tendo uma apresentação no Moura, a diretora vai liberar a turma? “Vai não!” (risos) ela não deixava não a gente ir não. (Júlio).

Para eles, um aspecto importante que definia uma das características da escola eram as festas que aconteciam nela. As festividades são uma oportunidade de socialização entre os jovens e esse é um aspecto essencial para as juventudes. Como afirma Dayrell e Carrano (2010, p. 122),

a esfera da sociabilidade, potencializada por espaços de participação, permite desenvolver posturas, valores e aprendizados, além de fortalecer vínculos no plano das relações humanas e redes sociais, que podem ter um impacto positivo na vida desses jovens. O fato de assumir a liderança, participar da organização de algumas atividades e tomar a iniciativa em algumas ações desenvolvem aspectos importantes no plano da autoconfiança e da identidade.

A dimensão da sociabilidade é muito relevante para esses jovens, tanto que para muitos é um aspecto essencial na hora de escolher em qual escola estudar. Porém, essa dimensão parece não ser mais proporcionada como parte do cotidiano escolar, tendo que os próprios jovens desenvolverem meios de oportunizar essa socialização, o que acontece geralmente no horário do intervalo, porém sob a autoridade das regras impostas pela escola.

Alguns dos espaços de socialização possibilitados pela escola citados pelos estudantes como de extrema importância – e que não mais acontecem, devido às regras da nova direção – são a Feira de Ciências e as comemorações das datas culturais. A dimensão cultural é uma parte essencial das experiências juvenis. Os jovens percebem a importância dessas atividades de tal modo que as elencam como elementos de referência, demarcadores de diferenças entre as escolas no que diz respeito às oportunidades de sociabilidades entre os estudantes, definindo, a partir disso, onde se matricular.

A Feira de Ciências também tem um significado de grande relevância, pois ela permitia que os jovens falassem de assuntos de seus interesses, onde eles próprios buscavam os elementos sobre o tema que iam apresentar, desenvolviam os conteúdos, se colocavam de modo livre para escolher as formas de apresentação, além de promover uma maior interação entre professores e alunos, entre as outras escolas e entre eles e a comunidade. Percebemos

certa nostalgia na fala e até mesmo uma resignação com esse novo modelo que não abre espaço para esses tipos de sociabilidades juvenis,

Júlio: Faz três anos que eu não sei o que é isso.

Gisele: A única Feira de Ciências foi na outra direção.

Júlio: Oh direção maravilhosa! Colégio cultural, menino, aqui era. Aqui tinha côco-de-roda, tinha quadrilha, tinha pastoril, o que você quiser.

Gisele: Tinha gente de fora que vinha dançar aqui.

Maria: Mas aqui se dizer a eles, eu mesmo fui falar com a H. (diretora), falei com uma menina do segundo ano pra gente dançar, ela “não, não sei o que, que não precisa!” Pronto, aí a gente num falou.

Júlio: Pra você ter uma ideia, antigamente, as emissoras de TV aqui de Maceió vinham pra aqui pro colégio pra ver as apresentações da gente. Tipo a apresentação no pátio, na sala, vinha filmar o AL TV³³. Veio duas vezes, ainda me lembro. Nessa direção o AL TV veio filmar (risos) goteira, o lodo nas paredes, veio filmar o problema da fiação. Foi o que veio. Você olha como caiu, né? (risos)

Maria: E esse ano nada da gente, pegar ao menos um som, botar no pátio pra fazer uma brincadeirinha.(...) Aqui não tem um grêmio, não tem, que era pra ter. Porque era pra todas as escolas ter grêmio.

Esses jovens têm claramente uma opinião sobre como deve ser a escola em que estudam, as aulas que assistem, as atividades que participam. A abertura para a realização de atividades que valorizavam a experiência dos jovens que a escola proporcionava anteriormente foi o que cativou o interesse em nela ingressar. A possibilidade de atividades lúdicas, de diálogo entre a direção e os jovens, de desenvolver atividades culturais que tinham reconhecimento pela sociedade, entre outros fatores, eram essenciais para que os jovens se reconhecessem como parte dali, se reconhecessem enquanto jovens estudantes de uma escola pública que se destacava não pelos seus baixos índices de qualidade e rendimento, mas por oportunizar um espaço de aprendizagem lúdico e cultural de grande prestígio na comunidade escolar.

Ao discutir sobre essa diferença entre passado e presente da instituição os jovens nos dizem que ela ainda pode voltar a ser o que era porque já foi uma vez. Fazem uma crítica ao lembrar os aspectos que gostavam na escola e o que mais sentem falta. A questão da transversalidade do conteúdo e de temas para a formação não são trabalhados na prática. Os

³³ Emissora de TV de Alagoas.

alunos desenvolvem projetos interdisciplinares, como veremos no próximo tópico, mas isso não é suficiente como eles mesmos apontam.

Além das mudanças culturais ocorridas na escola, os participantes também falam sobre a reforma³⁴ que ocorreu recentemente, e ainda se mostram atentos ao arrecadamento financeiro da escola com as fardas:

Júlio: Sem falar que a reforma desse colégio aqui é muito paia, né? Que a reforma do colégio lá perto da minha casa botaram um elevador. O colégio é um ovo! O colégio é um ovo. É o Reinaldo Calheiros, o colégio é um ovo, botaram elevador pra deficiente.

Helena: É particular, é?

Júlio: Não, é público! Botaram elevador. É um colégio de primeiro andar tal, mas num... Pô, só essa farda custando 22,00 reais, eu fiz as contas, vai dar mais de duzentos mil, véi. Dois mil alunos pagando 22,00 reais? Poxa, faz as conta aí. Vai dar um dinheiro da porra.

Carla: E outra, que eles comprem da fábrica, eu moro lá no Biu³⁵, a fábrica que vende essas fardas aqui é tudo lá do Biu e lá tava vendendo por 18,00 e aqui na escola tavam vendendo por 22,00.

Eles questionam por que a reforma da escola não foi melhor, já que arrecadam tanto dinheiro com as fardas. Parecem considerar que o valor arrecadado com elas poderia contribuir ainda mais para melhorias na escola. No entanto, o que fica óbvio para nós é que a escola precisa esclarecer para os alunos e demais pessoas como vem gastando o orçamento para que possam compreender que setores demandam mais atenção e para pensar em novas formas de contribuir para a manutenção dela. Essa é claramente uma demanda de participação dos jovens no sentido de estarem interessados em saber como a escola escolhe suas prioridades em termos dos recursos que recebem.

Nesse eixo de análise, foi possível compreender como os jovens colocam a escola como algo central em suas vidas, mas ao mesmo tempo percebem as dificuldades e limites existentes considerando a realidade da escola pública; além de refletirem acerca da relação

³⁴ As reformas ocorreram em várias escolas estaduais e municipais da rede de ensino de Alagoas. Elas foram iniciadas durante o recesso escolar, porém apenas 25% das obras tinham sido finalizadas no início do ano letivo o que ocasionou um atraso no início das aulas e mesmo quando os alunos voltaram a estudar algumas das reformas ainda estavam em andamento, como na escola em que foi feita a pesquisa, deixando algumas áreas sem energia, com muita poeira e barulho, dificultando ainda mais os processos de ensino e aprendizagem. Ver em: <http://tnh1.ne10.uol.com.br/noticia/maceio/2012/03/19/178855/apenas-25-das-escolas-publicas-foram-reformadas>.

³⁵ Biu é uma abreviação para o bairro Benedito Bentes.

entre eles, sobre as atividades que realizam e que consideram sem sentido, podendo causar um afastamento ainda maior deles. Isso se reflete também na relação com os professores, que se sentem desmotivados, e nas aulas que não são interativas e não despertam interesse dos estudantes. A partir disso relembram como era o cotidiano escolar antes e de como é atualmente, trazendo nas falas uma crítica e um desejo de que a escola possa novamente voltar a ser o que foi.

Apesar de muitas vezes observamos uma visão pragmática e instrumental nos discursos dos jovens, e isso pode estar relacionado ao fato de que não possuem uma escola que possibilite práticas que os remetam a uma perspectiva coletiva e cidadã, e priorize uma educação “para o vestibular”, os estudantes também se mostraram preocupados em ter uma formação mais ampla, que inclua atividades culturais e proporcione discussões de suas realidades. Sendo assim, nos perguntamos, assim como Leão (2011), como exigir que esses jovens valorizem uma escola desvalorizada pelo Estado e pelas políticas públicas? A questão é que apesar de vivenciarem essa instrumentalização da escola, eles desejam uma escola que amplie sua visão e que possibilite um maior desenvolvimento pessoal e social, bem como propicie espaços de participação para que essa valorização possa ser construída.

O próximo tópico trata da participação dos jovens estudantes na escola, nas decisões cotidianas, entre outras questões relacionadas à como essa participação acontece.

5.3 A participação na escola

Como afirmamos anteriormente, no primeiro capítulo consideramos ser importante a existência de espaços que estimulem a participação dos jovens, especialmente na escola que se caracteriza por ser um espaço de aprendizagem e de diversas vivências sociais. Porém, o que constatamos é que muitas vezes os interesses dos jovens aparecem distantes daquilo que lhes é oferecido pela escola, e isso pode acontecer justamente devido à falta de espaço para que os jovens exponham suas opiniões e ideias.

Quando falamos em participação na escola, assim como Castro, L., (2010, p. 71), referimo-nos “ao esforço coletivo de aprender com os conflitos e tensões da convivência, que vão requerer discussões e negociações”. Nesse sentido, sugerimos que os estudantes sejam

vistos como sujeitos que possuem opinião própria, que sabem o que querem e precisam, e que podem contribuir para melhorar o cotidiano escolar. Ainda que haja esse espaço, é necessário que existam ouvintes dispostos ao diálogo que legitimem a existência de seus interlocutores (CASTRO, L., 2010). No entanto, a estrutura atual da escola, com relações de autoridade e uma rigidez nas regras e disciplina que ocasionam uma falta de negociação, aponta para uma falta dessa disposição em ouvir da escola, como afirma Silva, J., (2001, p. 133). A autora também nos diz que “a participação nesse contexto restringe-se ao cumprimento do formal, gerando um clima de revolta ou de apatia, que se reflete no comportamento dos alunos”.

Os jovens desta pesquisa falam sobre as experiências de participação que são proporcionadas pela escola. Segundo eles, quando existe uma possibilidade de participação isso acontece através de projetos interdisciplinares, parecendo ser essa a única oportunidade que têm para dar opiniões e ideias sobre alguma questão escolar:

Júlio: Esse ano só teve uma brincadeirinha de aniversário do colégio. O ano passado teve o projeto da camisinha que foi contra a Aids.

Gisele: E vai ter esse ano...

Mirela: Sobre a gravidez na adolescência.

Gisele: Não, o da gente do terceiro ano, vai ter também da Aids.

Janaína: Eu fiquei sabendo da V. Foi, ela passou que vai ter um projeto que é como incentivar os jovens do Ensino Médio a permanecer na escola depois da gravidez. Eu acho que é alguma coisa assim. Ela falou no começo do ano, só que até agora eu não vi andamento nenhum.

Maria: Eu não vejo, não vi nada ainda.

Júlio: Pô, é uma boa quando tem os projetos.

Janaína: Eu gosto, incentiva toda a escola.

Júlio: Tudo depende da gente. Tudo depende da gente.

Eles demonstram se interessar pelos projetos, que aparecem como uma forma de incentivo para os alunos, proporcionando trabalho em equipe, discussão de temáticas diferentes da programação didática de sala, espaços de sociabilidade e promoção de experiências sócio-culturais entre eles, os professores e os funcionários. Segundo a pesquisa de Castro, L., (2010), sobre participação na escola, dois aspectos foram considerados pelos estudantes como os mais prazerosos de se estar na escola: a convivência e a aprendizagem,

podendo significar que a sociabilidade não se separa do prazer em aprender. A autora diz ainda que

aprendizagem e convivência são duas faces de uma mesma moeda na instituição escolar, e é importante pensar como os dois aspectos devem ser complementares. Dificuldades e impasses de convivência podem propiciar reflexões sobre a realidade e sobre a sociedade em que vivemos. (CASTRO, L., 2010, p. 111).

Da mesma forma que as festas e os projetos, como a Feira de Ciências, são mencionados no eixo anterior pelos jovens como sendo de grande importância na escola (mas que infelizmente não mais existem), esses projetos temáticos parecem ser considerados como a única opção de participação dos jovens nesse espaço; são eles os que organizam as apresentações e planejam todas as etapas. A participação aqui é associada aos espaços que garantem a eles a realização de – e a organização em – trabalhos coletivos. E ainda que essa experiência exista e desafie os jovens a expandirem seus conhecimentos através de uma dinâmica coletiva de participação, ela é limitada ao seu caráter formativo e não contribui no sentido de possibilitar a eles experiências de intervenção no espaço escolar que tenham como objetivo atuar coletivamente no sentido de decidir sobre questões que lhes interessam sobre diferentes aspectos da escola.

Porém, mesmo através destes mecanismos escassos de participação, os estudantes reclamam do não planejamento e organização desta experiência. Como eles dizem, os projetos não parecem estar configurados com datas previstas no calendário escolar visto que são mencionados por professores e coordenadores, mas depois parecem ser esquecidos. Os jovens falam de uma desorganização em relação à atividade, visto que ela demanda e requer tempo de preparação: os projetos são quase sempre comunicados em cima da hora acarretando um trabalho mal executado e a não possibilidade ou interesse de muitos estudantes de participarem.

Janaína: Eu acho que, licença, em relação a esse projeto. Eu achei que tudo até agora, esses dois eventos que teve foram em cima da hora. Porque eles jogaram, a Senhora das Graças fez [...] 80 anos. A gente ficou sabendo, acho que uma semana antes, entendeu? [...] Esse projeto aí (sobre o meio ambiente), uma semana antes. Eu acho que uma semana antes não dá pra ser bem organizado.

Júlio: Quatro pessoas. Quatro pessoas da minha sala participaram do projeto. Pô, quem não queria ganhar um ponto fácil assim? A sala toda ia participar, mas quatro pessoas só da minha sala ficou sabendo e fez. Eu vim no dia pra fazer a prova da, que eu perdi. Eu não sabia que ia ter o projeto, quando eu

cheguei tava todo mundo no pátio já. Eu digo “oxi, que é isso aí?” Nem sabia e olhe que eu não falto não, venho todo dia. Posso chegar na segunda aula, mas não falto.

Janaína: Sem falar que, eu acho que deveria fazer assim: num tem líder de sala agora? Chamava os líderes, a direção chegava e conversava o que vai fazer ou não. Não chegar e botar em um cartaz ou chegar e dizer pra todo mundo “olhe vai ter isso em tal dia, vocês têm que fazer isso e isso e isso”. Eu acho que não é assim, eu acho que deveria ter tipo uma democracia, entendeu? Que chegasse em uma sala só os representantes, conversassem, entendeu? Desse ideia de que também o que os alunos queriam ou não fazer, entendeu? Eu acho isso. A gente colocava um mês. Sabe como os alunos são desinteressados, entendeu? E eles não abrem, tipo, essa exceção. Então sai tudo desorganizado. Porque eu nunca participei numa escola, em uma apresentação como esse do meio ambiente, horrível como foi. Horrível! Não tinha uma decoração, um palco improvisado, entendeu?

Helena: O microfone ficou falhando na apresentação da gente. Eu fui falar, o microfone começou a falhar.

Gisele: Pifou, os dois! Aí a gente teve que falar pros professores mesmo, os alunos não escutaram, entendeu? Só os professores escutaram.

Júlio: Depende de, quanto mais tempo der pra gente, melhor vai ficar. Isso aí já devia ta na cabeça dele. [...] Galera ainda veio de manhã pra fazer, ficou de manhã até a tarde aí preparando duas cartolinas, projeto da natureza. Depois fica falando que a gente, né?, é o desinteressado (risos). Que a gente não prepara nada.

Nas falas acima percebemos que ainda que exista uma pequena possibilidade de participação através dos projetos ela não é tão democrática assim. As temáticas dos projetos não são escolhidas pelos estudantes e sim impostas pela coordenação pedagógica como algo que eles acreditam ser necessários no trabalho com os jovens. Como a própria Janaína afirma, para ela a escola deveria ser uma democracia e os estudantes deveriam “dar ideias” sobre o que gostariam de falar. Ela também diz do desinteresse dos jovens em participar, mas não seria isso um reflexo dessa desorganização e de um não estímulo à participação oferecido pelo próprio espaço escolar? Apesar de serem assuntos sérios e que realmente precisam ser tratados com atenção, será que falar sobre a *aids* ou sobre *gravidez na adolescência* são temas de real interesse dos jovens? Não seria mais efetivo escutar os jovens para trabalhar junto a eles questões que lhe interessam ao invés de nomear os temas e assuntos a serem discutidos neste tipo de atividade?

A escola também incentiva o envolvimento através de pontos nas disciplinas para os estudantes que participam dos projetos; ainda assim, muitos não o fazem. Um dos motivos apontados por eles para que isso aconteça é a falta de comunicação com os estudantes, como

diz Júlio. Este acabou participando por acaso, pois não tinha conhecimento de que haveria tal projeto. Podemos perceber também que apesar do pouco espaço para a participação, as estratégias utilizadas como potencializadoras de um protagonismo maior dos jovens também não são boas. A estratégia de oferecer pontos em disciplinas para as atividades realizadas interdita a participação dos jovens que se vêm participando desta ou daquela atividade de modo instrumental, apenas para ganhar a pontuação necessária da disciplina, e não pela importância da atividade em si ou do que poderia se aprender com ela.

Todos esses aspectos contribuem para o que afirmamos acima sobre a importância da participação da escola e as consequências da falta de espaço para o diálogo com os jovens, como o distanciamento destes e os sentimentos de frustração e desmotivação frente à escola. Sobre a oportunidade de falar sobre o cotidiano, tanto com a direção, quanto com os professores, sobre questões da vida deles, sobre o futuro e o que pensam, há uma grande diferença em relação aos projetos:

Já possibilitou. Já possibilitou. Agora, já faz uns dois anos que parou isso aí. (...) Se não vem pessoa assim de fora do colégio, como você pra falar assim com a gente, num tá nem aí. Num tá nem aí o diretor. (...) Antigamente, quando eu cheguei nesse colégio tinham muitos projetos pra você apresentar ou falar alguma coisa, assim, do tipo assim como a gente tá fazendo assim agora, trocar uma ideia, tranqüilo. Era uns quatro projetos durante o ano. Nessa direção a gente só teve, nossa... um em dois anos. (Júlio).

Percebemos que não existe um espaço real entre as atividades pedagógicas da escola para a discussão do cotidiano desses jovens ou mesmo para a exposição de seus questionamentos. É uma realidade que já foi presente para os jovens, mas não mais tornando ainda mais evidente o foco em uma prática de ensino instrumental que minimiza a visão dos estudantes sobre as possibilidades e oportunidades de capacidades que poderiam desenvolver ainda mais neste espaço.

Castro, L., (2010), afirma que uma parcela significativa dos jovens de sua pesquisa, ao serem questionados sobre o que teriam a dizer de sua escola, responderam que ela os ajuda a terem um bom emprego no futuro. Essa visão pragmática também aparece relacionada com a importância da escola na construção e realização dos projetos futuros dos jovens em nossa pesquisa. Como vimos no segundo eixo, a escola aparece como a base ou o começo para se alcançar aquilo que se deseja no futuro: um “bom emprego”, cursar uma faculdade, entre outros projetos. Sendo assim como estimular a participação dos jovens a partir dessa visão da escola e com pouco estímulo por parte dela? Segundo a autora, existe uma ideia por trás disso

em que “a escola é como é” e os estudantes devem passar por isso da forma que conseguirem, “restringindo seus questionamentos àquilo que pensam que deveria constar na pauta escolar como necessário à preparação para a profissão e ocupação futuras” (CASTRO, L., 2010, p. 103).

Para que haja uma mudança de opinião entre esses jovens deve haver uma mudança completa no cotidiano escolar proporcionando novas experiências referentes à escolarização que possam refletir não apenas em uma preparação para a realização de seus projetos de vida, mas, principalmente, como vivenciam o presente de modo a refletir na construção de seus planos futuros.

No entanto, apenas um coordenador e alguns professores dão uma maior abertura para que os jovens possam conversar, participar, sendo mais informal e partindo de uma procura dos próprios jovens quando necessitam de auxílio em algum problema ou para tirar dúvidas.

Bom, com algum professor. Com a direção não. A direção não. É o que ela quer e acabou. Vá botar ideia na cabeça da direção não que você vai rodar (risos). Eu achei o nono ano e a oitava série os piores anos desse colégio. Foi o índice mais baixo desse colégio, mas num era tão ruim não, assim não, sinceramente. Ele quer que a gente tire aí a melhor nota do CEPA, que nem o E. (diretor) falou. “Aqui aluno ruim não vai ficar”, que nem ele disse lá na minha sala. Mas não quer saber em incentivar você a estudar, incentivar a nada. Pô, ele chegou na sala da gente reclamando da nota da gente na prova, mas assim ele não vem falar com a gente, não. Pô, vai chegar na sala vai tirar uma onda com os alunos porque tirou nota baixa e ainda fica reclamando, ameaçando que vai expulsar porque tirou nota baixa? Pra mim isso é um deboche véi. Nunca vi isso. (Júlio).

O único que chegou na sala assim e falou: “Olhe se precisar de conversar, chegue pra mim e converse”, foi o W. (coordenação). Que chegou lá na sala falando. (Mirela).

Percebemos que a direção da escola não possibilita muita abertura para os jovens se posicionarem, atuarem de modo mais participativo nas questões que remetem a escola que têm e que querem; ao contrário, adverte os estudantes sobre a responsabilidade que têm nas metas estabelecidas pela escola em torno dos seus índices. Segundo Silva, J., (2001, p. 132) “essa relação de mando e obediência encontra-se não somente nos regulamentos formais, mas também nas regras informais e na cultura que rege as relações e que legitima esse caráter hierárquico”. Nas entrevistas individuais uma boa parte dos jovens comenta que a escola possui muitas regras e que esta direção impõe muita disciplina, porém, se relacionarmos os

discursos das entrevistas com a do grupo focal, podemos perceber que todas essas regras acabam por constituir uma dinâmica que dificulta a possibilidade de manifestação por parte dos jovens. Tanta rigidez nas regras não permite maiores espaços de socialização e de participação como elementos intrínsecos à própria aprendizagem no cotidiano escolar.

De acordo com Arroyo (2003, p. 42) “nos avanços da gestão democrática, a presença e voz dos alunos muito pouco avançou”. A participação em decisões escolares incita a participação na vida, na tomada de decisões importantes e convida a pensar criticamente. Fechar essa possibilidade é não possibilitar novas formas de pensar e criar obstáculos para uma maior aproximação do jovem com a escola, podendo causar gradualmente seu afastamento.

Até mesmo a aproximação dos pais com a escola só é solicitada em certos períodos para comunicar notas e falar sobre comportamentos dos jovens, inibindo uma oportunidade de maior integração entre escola e comunidade, como afirma Gisele: “*só chamam os pais pra reunião pra saber das notas essas coisas. [...] Ver a notas, comportamento. Só isso mesmo*”.

Todas essas questões fazem com que os jovens não se sintam vistos enquanto tais pela escola. Mais ainda, fazem com que tenham que buscar alternativas fora dela para construir uma base significativa a fim de pensar seus projetos de vida e de experienciarem alguma forma de participação. Segundo Dayrell et al. (2009), dentre os jovens que desenvolvem alguma forma de participação, a grande maioria se encontra em atividades religiosas, seguidas por atividades culturais. Jovens que participam de alguma atividade estudantil não chegam nem a 4% deste total. Podemos perceber que o incentivo à participação ainda é insuficiente em muitas escolas e isso se reflete no momento dos jovens fazerem suas escolhas para o futuro. Como afirma Leão (2011, p. 107), “parece que o fato de vivenciarem experiências tão precárias, em que a escola não dialoga com seus desejos e demandas quanto à inserção futura, não lhes permite formular planos que ultrapasassem o tempo presente”.

Os próprios jovens demonstram em suas falas o descontentamento da atual situação escolar em que vivem:

Por isso que eu botei a minha primeira opção na minha matrícula: Senhora das Graças. Porque a menina falou “vai que é uma ótima escola”, num sei o que... Coloquei Senhora das Graças. Mas não, até hoje eu tô arrependida, num vou mentir. Por isso que no próximo ano, eu não vou tá aqui mais. (Maria).

Sendo assim, podemos considerar que em relação à participação, a escola não demonstra uma preocupação em propiciar oportunidades nas quais os alunos possam desenvolver questionamentos e críticas sobre sua realidade tanto social quanto escolar. De acordo com Castro, L., (2010, p. 139), a maioria dos jovens de sua pesquisa evidenciou que para os jovens “a opinião deles parece ser importante e deve ser ouvida, mas, por outro lado, a maioria afirma as muitas e diferentes dificuldades encontradas para que isso seja possível”. Diz ainda que “ao convocar crianças e jovens para participar, os adultos têm que estar disponíveis para enfrentar os conflitos e os antagonismos que as queixas, reclamações e reivindicações possam fazer emergir” (CASTRO, L., 2010, p. 140). Sendo assim, é muito mais cômodo e fácil simplesmente impossibilitar a existência desse espaço, quando os adultos não se sentem capazes de lidar com o que eles têm a dizer enxergando sempre esse espaço como um questionamento de sua autoridade.

No eixo a seguir, propomos uma reflexão para os jovens sobre “que escola eles desejam que os possibilitem a pensar o futuro”. Sugerimos que pensassem em aspectos que existem na sua escola – e que gostariam que melhorassem – bem como, aqueles que consideram positivos e que deveriam continuar da forma que se apresentam.

5.4 Que escola queremos que nos possibilite pensar o futuro?

Neste último eixo de análise abordaremos o tópico que sugerimos para finalizar a atividade no grupo focal com os jovens. Após tudo o que foi discutido, solicitamos que os mesmos pensassem e discutissem sobre a escola em que estudam e no que gostariam de modificá-la para que se tornasse a escola ideal tanto no presente quanto para ajudá-los a alcançar seus objetivos futuros.

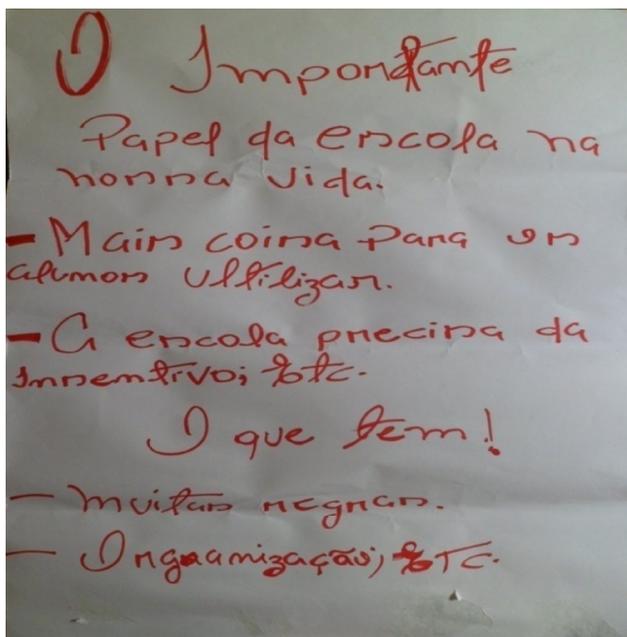
Observamos no início deste capítulo que os jovens apresentaram projetos de vida semelhantes, com algumas particularidades entre um e outro, além de estratégias e motivações mais diversificadas, sendo algumas delas, desde o apoio e exemplo de familiares, até a conquista de um emprego para alcançar a independência e poder pagar a continuação dos estudos. Porém, no decorrer da análise percebemos que apesar de os jovens considerarem a escola essencial para realizar seus objetivos futuros, ela ainda é limitada sob vários aspectos,

inclusive em relação a seus projetos de vida. Dayrell et al. (2009) apontam para essa questão afirmando que o universo escolar se configura para muitos jovens com uma ambiguidade que é caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, como uma garantia de uma mínima qualificação para se entrar no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que preenche uma possível falta de sentido que é encontrada no presente.

Esse esvaziamento de sentido também foi afirmado pelos participantes diante de vários fatores escolares. Muitos não chegavam a compreender certas regras e atividades propostas pela escola e, mais ainda, o porquê da falta de algumas atividades que costumavam existir na escola. Tudo isso nos mostra que esses jovens estão atentos a sua realidade e têm uma opinião sobre ela que, no entanto, muitas vezes não é ouvida, como constatamos no eixo anterior em relação à participação na escola.

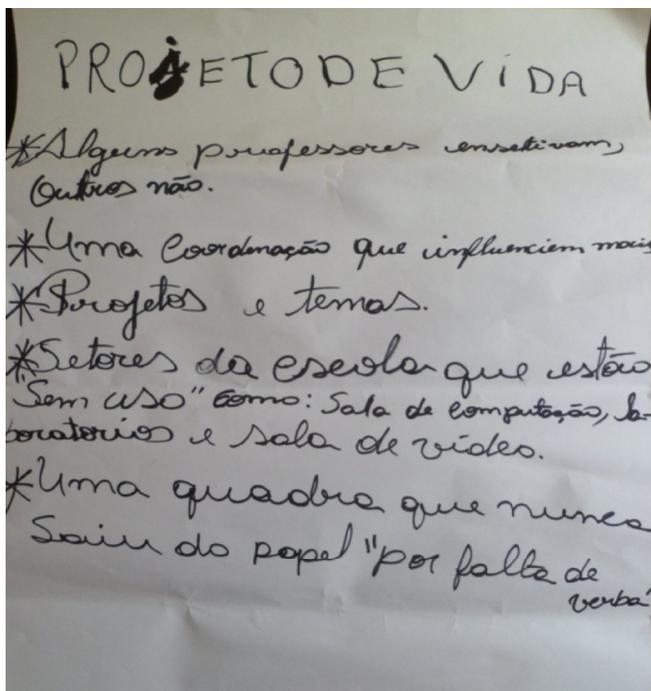
Dessa forma buscamos possibilitar com essa discussão uma oportunidade para que esses estudantes pudessem falar e ser ouvidos sobre seus anseios, seus desejos e sobre a educação que querem e devem ter por direito. Uma educação de qualidade e que os respeite e os compreenda enquanto jovens, bem como lhes dê suporte para construir projetos de vida tanto nas áreas profissionais, quanto acadêmicas e pessoais. Quando perguntamos a eles ***que escola querem que os ajude a construir seu futuro?***, foi uma forma resumir o que já foi dito durante todo o grupo. Para isso solicitamos que os jovens nos dissessem aquilo que a escola já possui e que os ajuda a construir e alcançar seus projetos de vida seguido por ***o que acham que ainda falta e o que deve melhorar?***. Eles também se dividiram em dois grupos para discutirem entre si e apresentarem suas conclusões, posteriormente. As fotos abaixo representam os cartazes construídos pelos jovens em cada grupo e os apresentamos aqui apenas como uma forma de ilustração.

CARTAZ 1 – QUE ESCOLA QUEREM QUE OS AJUDE A CONSTRUIR SEU FUTURO?



FONTE: Grupo Focal, 2012.

CARTAZ 2 – QUE ESCOLA QUEREM QUE OS AJUDE A CONSTRUIR SEU FUTURO?



FONTE: Grupo Focal, 2012.

Ao falarem sobre o que a escola já tem e que pode auxiliar em seus projetos, as respostas foram diversificadas. No primeiro grupo, a participante Mirela resumiu sobre o que discutiram: *na escola existem muitas regras, organização, etc.*, já no segundo grupo, os

participantes trouxeram apenas um ponto que foi exposto por Gisele, *a gente só botou um, "oh": os professores que incentivam. Só.*

Podemos perceber que os grupos pensaram em respostas bem diferenciadas. A avaliação de um dos grupos do que a escola possui incluiu apenas algumas questões técnicas e estruturais; isso nos faz pensar que ela não está minimamente conseguindo realizar sua função. Se tudo que ela tem são regras e organização que os auxiliam em seus projetos, segundo esses jovens, isso corrobora com o que vimos e falamos anteriormente sobre a falta de sentido que estes observam nas atividades e até mesmo na própria escola. Ao mesmo tempo em que sugerem a organização escolar e a existência de regras como uma demonstração de certa preocupação com ambiente escolar, pois são necessárias para um bom funcionamento, ao mesmo tempo compreendem que elas restringem as oportunidades de interação e sociabilidade quando são extremamente rígidas. Além disso, a forma de funcionamento da escola, com todas as suas regras, também acaba impossibilitando espaços de participação; os mesmos não possuem uma comunicação aberta com a direção, apenas com a coordenação pedagógica para certos assuntos e com alguns poucos professores. Os próprios jovens sentem essa restrição a partir das várias regras impostas pela escola e que não são nem discutidas com eles.

O outro grupo considerou as relações com os professores que os incentivam. Eles destacam esse ponto, pois a maioria dos docentes não apresenta um interesse ou um investimento no estudante, como os jovens já apontaram no segundo eixo. São poucos os professores que os incentivam a estudar e a buscar realizar seus projetos, bem como os auxiliam na construção dos mesmos. Segundo Abramovay e Castro (2003), em uma pesquisa nacional sobre juventude e aspectos do Ensino Médio, a maioria dos jovens considera como um bom professor aquele que é amigo dos alunos e em segundo lugar que consegue ter o controle da classe. Nesta mesma pesquisa, e refletindo a realidade de Maceió, as autoras afirmam ser essa também a resposta mais citada pelos estudantes (49%), seguida por se expressar com clareza e ter interesse em ensinar, com diferenças pequenas entre os percentuais. Esses também são aspectos valorizados pelos jovens de nossa pesquisa, tanto que foi o único fator citado como o que a escola tem que os ajuda em seus projetos.

Além disso, podemos perceber nas respostas dos dois grupos que os conhecimentos construídos no espaço escolar não ganham importância nessa questão, o que pode estar relacionado ao que foi dito anteriormente sobre o conteúdo das disciplinas e o que aprendem

na escola não serem suficientes para realizarem seus objetivos futuros, sendo então vistos como não muito relevantes para seus projetos. Reis, Pereira e Nascimento (2012) em pesquisa realizada em Maceió sobre jovens e escola pública, constataram que para a grande maioria deles a escola é o lugar preferido para se estar com os amigos, adquirindo uma importância central na vida dos mesmos, mas não estando necessariamente vinculada com questões de conhecimento.

Como já vínhamos discutindo, o espaço escolar é um lugar privilegiado para as sociabilidades juvenis, no entanto, como afirmam Reis, Pereira e Nascimento (2012) muitas vezes devido à falta de diálogo entre jovens e a instituição escolar torna-se muito mais difícil que as aprendizagens e sociabilidades que os estudantes desenvolvem sejam reconhecidas por esta. Ainda segundo as autoras, devido à ausência de outros espaços de sociabilidade não acessíveis aos jovens de classe econômica mais baixa, os amigos e grupos de convivência são em sua maioria os colegas de escola, indicando que a escola é vista, acima de tudo, como espaço de sociabilidade, de encontro, “pois ela acaba por tornar-se praticamente a única via de acesso para que estes jovens possam ‘ser de algum grupo’” (REIS, PEREIRA, NASCIMENTO, 2012, p. 8).

Quando esses estudantes nos dizem que de tudo o que tem na escola, apenas as regras e a organização os ajudam em seus projetos, nos levamos a pensar que este é um espaço extremamente hierarquizado e disciplinador não abrindo oportunidades para o desenvolvimento de novas aprendizagens em diferentes contextos com a integração dos estudantes. Sendo assim, os professores que incentivam os alunos a estudar para realizar seus objetivos são um diferencial. Diante de tantos aspectos negativos em relação à educação pública, ter um professor que acredita no potencial de seus alunos e que não apenas “dá” a aula, mas interage com eles e os impulsiona a melhorar, ganha um grande destaque na trajetória escolar e na construção dos projetos de vida dos jovens, como vimos em suas falas ao mencionarem os professores que mais gostavam.

Se a lista do que existe na escola foi bem reduzida, a lista do que falta nela foi o oposto. Muitos dos itens que os participantes citam são relacionados a questões estruturais e materiais. No grupo um, Helena fala de *mais coisas para que os alunos possam utilizar, né? E a escola precisa dar incentivo aos alunos, né? E etc.* Já no grupo dois, Júlio diz que gostariam de *uma direção que influencie mais projetos e temas a ser abordados* e Janaína complementa falando sobre os *setores da escola que estão sem uso*, que são exemplificados novamente por

Júlio, a sala de vídeo, sala de computação, laboratório e uma quadra que nunca saiu do papel que seria uma bela d'uma, um palco de apresentação no caso assim, e pra esportes pra gente não ficar saindo daqui e indo pro CDR³⁶.

Os jovens apontam para elementos que não estão tão distantes assim de uma realidade, praticamente todos eles já existem na escola, mas devido à negligência do estado e do próprio espaço escolar são deixados de lado. Até mesmo sobre os projetos que já foram mais presentes no cotidiano escolar em direções anteriores, hoje quase não existem e menos ainda a escolha das temáticas pelos jovens. O incentivo aos estudantes também é citado, pois é preciso mais do que apenas “empurrar os conteúdos didáticos em cima deles” e esperar que mantenham o interesse na escola se a própria não demonstra o mesmo pelos jovens.

A infra-estrutura escolar, segundo Abramovay e Castro (2003), é um dos fatores que influenciam na qualidade do ensino e nas relações sociais neste ambiente tanto positiva quanto negativamente. Os jovens percebem a falta que faz não poder usar os computadores na sala de informática e o laboratório de ciências, por exemplo. Ficam presos às salas com aulas monótonas e não conseguem encontrar a relação do que aprendem lá com seu cotidiano. Eles sentem a necessidade de utilizar a internet para pesquisar e até fazer os trabalhos solicitados pelos professores, por não possuírem muitas vezes um computador em casa. Porém, isso também é impossibilitado na escola limitando as potencialidades dos mesmos. Como afirmam Abramovay e Castro (2003), em sua pesquisa, algumas das razões apontadas *pelos professores* para o não uso destas salas seriam a falta de recursos para fazer a manutenção dos equipamentos e a falta de funcionários para se dedicar integralmente a aquele setor; se o aluno quebrar alguma coisa a escola é responsável pelo dano e com o receio disso nega o acesso aos estudantes.

Aparentemente, esses também são alguns dos motivos da escola que estamos analisando, onde os estudantes não têm acesso a esses laboratórios e aos recursos midiáticos. Durante as visitas à escola em conversas com os coordenadores, os mesmos afirmavam que falta alguém que possa ficar integralmente responsável pelos diferentes setores que estão sem uso, como a sala de informática e o laboratório de ciências, para que possa cuidar da manutenção e organização. Quando da realização desta pesquisa, eles remanejaram uma professora para ficar responsável pela biblioteca; caso contrário, ela também estaria sem uso.

³⁶ CDR é um ginásio de esportes para uso de todas as escolas do CEPA.

Entendemos que essas questões de infra-estrutura vão além do alcance da direção e da própria escola; são de responsabilidade do Estado e constatamos diariamente o descaso do governo com a educação em todo o país. No entanto, o incentivo ao estudante, bem como, a realização de projetos com maior abertura para sua participação, podem e devem ser repensadas pela escola. Uma direção mais receptiva com seus estudantes e disposta a ouvi-los são reivindicações legítimas e que podem aproximar mais a escola dos interesses e da realidade dos jovens. Segundo Menezes (2001), para uma transformação da escola com um novo modelo de aprendizagem e novas práticas cidadãs envolvendo toda a comunidade escolar, a participação da direção é essencial e mais ainda se ela conseguir envolver toda a comunidade na concepção e realização.

Ao solicitarmos aos jovens que refletissem sobre a questão inicial deste eixo, vimos que eles têm muito a dizer acerca da escola, do que pensam para seu futuro e como vêem essa relação entre eles. A discussão proporcionada pelo grupo focal pôde despertar seus olhares para algumas temáticas, construir novas opiniões e firmar pontos de vista sobre questões que estão presentes em seu cotidiano e que por vezes de tão naturalizadas não chegam a questioná-las ou criticá-las.

A escola que estes jovens querem se traduz através de diferentes elementos: das oportunidades de discussão sobre temáticas de seu interesse acerca de suas realidades, de uma preocupação em conhecê-los em sua dimensão juvenil, da promoção de espaços de sociabilidades reconhecendo-os como espaços de aprendizagem. Como afirma Menezes (2001), sobre como deveria ser a nova escola de Ensino Médio,

um projeto de realização humana recíproca e dinâmica de alunos e professores numa relação que deverá estar mediada não somente por conteúdos disciplinares isolados, mas também articulados com questões reais apresentadas pela vida comunitária, pelas circunstâncias econômicas, sociais, políticas, e ambientais de seu entorno e do mundo. Esta nova escola deverá estar atenta às perspectivas de vida de seus partícipes, ao desenvolvimento de competências gerais, de habilidades específicas, de preferências culturais. (MENEZES, 2001, p. 205).

Acreditamos que esse modelo de uma nova escola proposto pelo autor, também é aquele desejado por esses jovens, que diante de uma escola que não os reconhece, muitas vezes não vêem alternativas para construção de novos significados sobre ela, permitindo a vivência de uma escola cidadã. Alguns dos jovens se mostraram bastantes certos do que querem e pensam para o seu futuro, enquanto outros não têm tanta certeza assim. No entanto,

a partir da discussão, puderam passar a pensar nisso e nas escolhas que conseqüentemente terão que fazer e que, para alguns deles, já devem ser feitas. Também se mostraram críticos em relação a sua realidade escolar e às dificuldades que encontram por estudarem em uma escola pública. Contudo, também conseguem apontar as soluções que acreditam que resolveriam muitos dos problemas que enfrentam, demonstrando que não estão alheios a sua realidade e desenvolvendo projetos de vida já pensando nas estratégias para realizá-los.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a juventude como uma categoria social, que têm sido socialmente construída e que por isso também se modifica, devido aos seus próprios modos de vivenciar esse momento. Além disso, vimos que ela pode ser considerada também uma representação, através das diferentes imagens universais e simbólicas que são construídas desde a criação dessa categoria, ao mesmo tempo em que também uma condição social, pois as classes sociais, a religião, as diferenças de gênero, entre outros fatores, influenciam nas oportunidades de se vivenciar essa juventude (PAIS, 1990) e por isso cada sociedade compreende e lida com essa etapa da vida de forma diferenciada.

A escola, assim, aparece na sociedade moderna enquanto uma instituição socializadora dos jovens e que vai, dentre outros fatores, garantir um respaldo para a moratória juvenil (DAYRELL, 2005a) e oportunizar suas experiências. Porém o que temos visto é que a escola tem tido dificuldades em lidar com as transformações que vem ocorrendo ao longo do tempo (CAMACHO, 2004), especialmente com relação ao novo contingente de estudantes, advindos de contextos populares, que trazem novos elementos que não estavam presentes anteriormente no cotidiano escolar.

Uma questão importante na relação entre juventudes e escola é a dificuldade que esta última apresenta em reconhecer o aluno como jovem, resumindo-se muitas vezes a reproduzir estereótipos sobre os jovens, que muitas vezes não condizem com a realidade, dificultando o diálogo e criando um desinteresse deles pela instituição. Apesar de todas as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e na própria escola, esta ainda aparece limitada na forma de lidar com os mesmos.

Esse fato evidencia-se na apresentação dos dados sobre o Ensino Médio em Alagoas, onde o maior número de abandono escolar está concentrado nesse período. A alta taxa de atraso escolar com mais de dois anos, também demonstra que os jovens estão entrando no Ensino Médio e saindo dele cada vez mais tarde, podendo ser a causa do alto número de abandono, onde alguns jovens se vêem tendo que escolher entre finalizar os estudos ou trabalhar para viver.

Percebemos que compreender os significados de escola para esses jovens estudantes é uma forma de promover sua participação nesse espaço, na medida em que possibilitamos uma reflexão e uma discussão sobre seu cotidiano, seus planos e perspectivas futuras e sobre o espaço escolar que talvez não fossem possíveis de outra forma. Pensar sobre os espaços que são ou não oportunizados pela escola para a participação dos mesmos é extremamente importante para podermos compreender a relação entre escola e juventude e seus planos de futuro no município de Maceió, para assim desenvolvermos estratégias de promoção de uma melhor educação considerando o jovem presente no estudante.

Uma maior participação do estudante em discussões e decisões escolares também é um significativo meio de mediação entre as identidades juvenis e estudantis. No entanto, são muitas as dificuldades enfrentadas atualmente pelas escolas públicas para transformar esse espaço em um lugar onde o jovem possa se expressar, falar o que pensa, produzir, etc. O pouco investimento do governo nas escolas, a falta de estrutura e até capacitação de pessoal, o pouco incentivo aos professores que muitas vezes tem um excesso de carga horária, a grade curricular que deve atender a demanda de conteúdos para o vestibular e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), entre outros fatores, contribuem para que essa dimensão juvenil muitas vezes seja deixada de lado por não ser considerada tão importante.

A metodologia utilizada nos permitiu ouvir as opiniões dos jovens acerca de sua realidade escolar e suas vivências cotidianas, bem como compreender as relações estabelecidas entre eles, a escola e seus projetos de vida. O grupo focal se mostrou uma importante ferramenta na pesquisa com jovens, pois permitiu uma dinamicidade e maior espontaneidade no momento de discussão, contribuindo para o surgimento de temáticas que não estavam contempladas no roteiro, mas que se apresentaram com uma necessidade urgente de serem trabalhadas na ocasião; também demonstrando um outro aspecto da realidade desses jovens que não são abordados pela escola.

Os projetos de vida dos participantes manifestaram objetivos e desejos conforme sua realidade sócio-cultural, com planos de conseguir um emprego, fazer um curso superior e ter sua família, alcançando assim sua independência. Alguns também falam de viajar e conhecer novos lugares, porém com o sentido mais de sonho do que um plano realmente concreto, pois esbarram nas suas limitações socioeconômicas. As estratégias desenvolvidas para a realização dos projetos condizem com suas vivências cotidianas e são elaboradas pensando nas dificuldades que terão de superar para alcançá-los.

A partir de nossa análise, entendemos que apesar de a escola ser considerada essencial para a realização de seus projetos futuros, ela não tem possibilitado experiências de uma escola cidadã que os permita pensar com criticidade sobre sua realidade sócio-cultural e que oportunize espaços para suas vivências juvenis. A relação entre estes têm se mostrado distante e algumas vezes sem sentido para os jovens, que se veem prejudicados pela precarização do ensino que reflete diretamente em seus projetos. Demonstram o desejo de uma escola que os incentive e oportunize um bom ensino, com uma boa estrutura física e acima de tudo que os respeitem em suas necessidades, pelo que consideram ser essencial alcançar seus objetivos de vida.

A partir dessas considerações, observamos que os significados da escola para os jovens se apresentam a partir de concepções limitadoras em diferentes aspectos: de um lado uma visão instrumental, em que é considerada um lugar para se obter conhecimentos e técnicas que serão essenciais na busca pela realização de seus projetos de vida; do outro uma visão hierárquica, onde os estudantes se encontram em posições subalternizadas (SILVA, BACELLAR, CASTRO, 2012) e assim não são vistos como sujeitos sociais que possuem a capacidade de provocar mudanças nesse espaço por meio de sua participação. Isso pode estar relacionado ao fato de a escola não conseguir perceber a dimensão do jovem no estudante e acaba por compreendê-lo a partir de uma forma homogeneizante sem considerar suas diferenças sociais, de classe, de gênero e todos os outros aspectos que nos fazem compreender a juventude enquanto *juventudes* (DAYRELL, 2005a; GROppo, 2000; PAIS, 1990).

Mesmo com essas dificuldades, os jovens mantêm uma esperança e um desejo de que a escola pública possa melhorar e chegar a atender, ainda que minimamente, suas expectativas. Melhorando a estrutura escolar, colocando em funcionamento as salas e laboratórios que estão parados, abrindo maiores oportunidades de diálogo entre os estudantes e direção, coordenação e professores, para que estes possam conhecer melhor o universo juvenil e assim, criar um ambiente que possibilite um diálogo e uma formação mais ampla dos jovens, que vá além de conhecimentos técnicos para o mercado de trabalho.

Compreendemos, ser essencial a construção de conhecimento acerca dos jovens das escolas públicas de Maceió, identificar como o mesmo se percebe em seu cotidiano escolar e como significa a escola em sua vida e em seu futuro a partir dos projetos de vida. Esperamos que a partir deste trabalho, tenhamos possibilitado pensar em novas estratégias para melhorar

a qualidade das experiências escolares, oportunizando que esses estudantes sejam reconhecidos enquanto jovens.

Certamente muitas questões não foram respondidas, seja pelas dificuldades que encontramos no caminho, seja pela própria complexidade em torno do tema, da relação entre jovens e escola, entre jovens e projetos de vida. As lacunas, porém, se tornarão um incentivo para dar continuidade a este trabalho, de outra forma e em outro momento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. de (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação educativa, 2005.
- _____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo. 2008. 1ª reimpressão.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- ALAGOAS, Secretária Executiva de Educação. **Plano Estadual de Educação 2006-2015**. Maceió, AL, 2006. 24 p.
- ALMEIDA, L. R. de. Evasão escolar no ensino médio: um diagnóstico dos Alunos da Escola Pública noturna do Rio Grande do Sul - Brasil. **Rev. Int. Investig. Cienc.** v. 7, n. 2, p. 83-118, dic. 2011.
- ALVEZ, M. Z., CARVALHO, G. B. B. de. Metodologia de Trabalho com Jovens: Algumas Reflexões a Partir de uma Experiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. Anais eletrônicos... Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Cultura/Cultura18.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2013.
- ÀRIES, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª. edição. Rio de Janeiro/RJ: Editora LTC, 1981.
- ARROYO, M. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender com os Movimentos Sociais. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70, 1977.
- BATISTA, S. D., SOUZA, A. M. & OLIVEIRA, J. M. S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 9, n. 19, p. 1-20, 2009. Disponível em: <<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol09/9910.pdf>> Acesso em: 21 Jan. 2011.
- BATTISTICH, V. & HOM, A. The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. **American Journal Of Public Health**, Oakland, v. 87, n. 12, p. 1997-2001, 1997. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1381243/>> Acesso em: 22 Jan. 2011.
- BEZERRA, D. **História do CEPA**. Maceió: 15ª Coord. Regional de Educação, 2006.
- BRANCO, P. P. M. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo. 2008. 1ª reimpressão.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000a. 4 v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa de melhoria e expansão do Ensino Médio: Projeto Escola Jovem, síntese**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação de Brasil y Organización de Estados Iberoamericanos. **Sistema Educativo Nacional de Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2002. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio inovador**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2010.

CAETANO, L. Abandono escolar: repercussões sócio-econômicas na região centro - algumas reflexões. **Finisterra**, Lisboa, v. XL, n. 79, p. 163-176, 2005.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 325-343, 2004.

CASTRO, R. M. P. C. **Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental**. 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais/BH, 2002.

CASTRO, L. R. (Coord.). **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

CASTRO, L. R. Entre a subordinação e a opressão: os jovens e as vicissitudes da resistência na escola. In: MAYORGA, C., CASTRO, L. R., PRADO, M. A. M. (Orgs.). **Juventude e a experiência da política no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

COIMBRA, C. C., BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 2-11, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672005000100002&script=sci_arttext> Acesso em: 21 mar. 2012.

CORTI, A. P. Uma diversidade de sujeitos: Juventude e diversidade no Ensino Médio - Texto 1 (A). In: Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Ano XIX, bol. 18, Brasília: MEC, nov/2009. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_e_escolarizacao_os_sentidos_do_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2013.

CORTI, A. P. e SOUZA, R. **Que Ensino Médio Queremos?** Pesquisa Quantitativa e Grupos de Diálogo sobre Ensino Médio. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Editora UFMG: Belo Horizonte, 1996.

_____. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-46981999000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 jul. 2012.

_____. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 117-136, 2002.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, Set/out/nov/dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2011.

_____. Um olhar sobre a juventude. In: _____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005a.

_____. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Revista de Estudos sobre Juventud**, México/DF, v. 9, n. 22, p. 296-313, jan./jun. 2005b.

_____. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

DAYRELL, J. et. al. Juventude e Escola. In: SPOSITO, M. (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. (vol. 1). cap. 2.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. (Coords.). **Relatório Final: Diálogos com o ensino médio**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2010.

DE ANTONI, C., et al. Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 53, n. 2, p. 38-53, 2001. Disponível em: <<http://www.msmedia.com/ceprua/artigos/clarissa1.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2012.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Bahia, v. 3, n. 3, p. 27-33, 1998. Disponível em: <<http://www.lcquireiro.pro.br/wp-content/uploads/2011/03/A-forma%C3%A7%C3%A3o-dos-indiv%C3%ADduos-DubetFran%C3%A7ois.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2011.

FALEIROS, V. P. Juventude: trabalho, escola e desigualdade. **Educação e realidade**, v. 33, n. 2, p. 63-82, jul/dez 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/7064/4380>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

FIGUEIREDO, E. S. A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFG**, ano VII, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html>. Acesso em: 08 mai. 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, M. V. de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação educativa, 2005.

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro. 2005.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e histórias das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

_____. O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. **Estudos de Sociologia**, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 37-50, 2009. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1314>>. Acesso em: 22 mar. 2012.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, Abril/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2012.

LARA, T. A. A escola que não tive. O professor que não fui. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. 246 p.

LASSANCE, A. A criação da juventude. **Juventude.br**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 24-26, 1998. Disponível em: <http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/A_criacao_da_juventude.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2012.

LEÃO, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (Orgs.) **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. de (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação educativa, 2005.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social**, Porto Alegre, EDIPUCRS, n. 2, p. 115-130, 2004.

MAIA, A. A. R. M. **Ninguém pode ficar parado**: juventude, trabalho e projetos de vida. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

MAIA, A. A. R. M.; MANCIBO, D. Juventude, Trabalho e Projetos de Vida: Ninguém Pode Ficar Parado. **Psicologia Ciência e Profissão**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 376- 389, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932010000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 nov. 2012.

MARQUES, Â. C. S.; ROCHA, S. M. A produção de sentidos nos contextos de recepção: em foco o grupo focal. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**, Unisinos, v. 8, n.1, p. 38-53, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/fronteiras/article/viewArticle/3128>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

MENEZES, L. C. de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142001000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jul. 2012.

MESQUITA, M. R. Juventude, grupos juvenis e participação. In: _____. **Identidade, cultura e política: os movimentos estudantis na contemporaneidade**. Maceio: Edufal, 2009.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2012.

NAKANO, M.; ALMEIDA, E. de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 out. 2012.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração: FEA-USP**, São Paulo, v. 1. n. 3. 2º sem, p. 103-113, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2012.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p.139-165, 1990. Disponível em: <<http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/Jos%C3%A9%20Machado%20Pais%20%20Publica%C3%A7%C3%B5es%201990,%20n%C2%BA2.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2011.

_____. **Culturas Juvenis**. 2ª Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 2003.

_____. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000300003>. Acesso em: 11 jun. 2011.

PEREIRA, E. D. Adolescência: um jeito de fazer. **Revista da UFG**, Goiás, v. 6, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/juventude/adoles.html> Acesso em: 21 mar. 2012.

PINHO, F. F. DE; MOLON, S. I. Os bastidores do diário de campo: um instrumento de pesquisa qualitativa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA QUALITATIVA, 10., 2011, Rio Grande. **Anais eletrônicos...** Rio Grande: UFRG, 2011. Disponível em: <http://www.x_pesquisa.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=29&Itemid=28>. Acesso em: 22 ago. 2012.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, cultura e participação**, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 217-241.

QUEIROZ, C. M. de, et al. Evolução do Ensino Médio no Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 5., 2009, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: UFU, 2009. Disponível em: < <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2012.

REIS, R. Juventudes e pessoas adultas no ensino médio noturno em Maceió: desvelando expectativas e desilusões. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI**, Porto de Galinhas, 2012. v. 35. p. 01-15. Disponível em: < http://35reuniao.anped.org.br/imagens/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2366_int.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

REIS, R.; PEREIRA, A. S.; NASCIMENTO, C. G. S. Aprendizagens valorizadas entre jovens do ensino médio: indícios para pensar a escola contemporânea. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL, 6., 2012, São Cristovão. **Educação e Contemporaneidade**, São Cristovão, 2012.

RIETH, F. M. S.; PEREIRA, F. M. Família, Gênero e Juventude: Sobre o Processo de Individuação de Jovens de Camadas Médias e Relações de Reciprocidade entre as Gerações. **Cadernos do LEPAARQ**, v. 4, n. 7/8, 2007.

SALEM, M. L. A. **A importância da percepção do aluno adolescente na prática docente**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2006-12-11T125857Z27/Restrito/DISSERTACAO_EDUCACAO_Maura_Texto_mar07_NOVO.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2013.

SANTOS, R. R. dos. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. In: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: CAMPANHA CIVILISTA NA BAHIA, 2010, Santa Cruz/BA. **Anais eletrônicos...** Santa Cruz: UESC, 2010. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/breve_historico_do_ensino_medio_no_brasil.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

SILVA, A. C. da. **Estação Saracurana: A Estação dos Jovens**. 2000. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2007_1-242-ME.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2013.

SILVA, J. M. A. de P. e. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 112, mar. 2001 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 fev. 2013.

SILVA, M. V. da. **Identidade juvenil na modernidade brasileira: sobre o constituir-se entre tempos, espaços e possibilidades múltiplas**. 2006. 422 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Departamento de Sociologia e Ciência Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SILVA, C. F. S.; BACELLAR, R. P.; CASTRO, L. R. A ação coletiva e os valores da vida escolar. In: MAYORGA, C., CASTRO, L. R., PRADO, M. A. M. (Orgs.). **Juventude e a experiência da política no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da Análise de Conteúdo como uma Ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organ. rurais agroind.**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível em: <<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/viewArticle/210>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

SOUSA, A. A. et al. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011.

SOUZA, C. Z. V. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última Década**, CIDPA, Viña Del Mar, ano 20, p. 47-69, jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362004000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 ago. 2011.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo da escola. **Revista da USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/57/14-marilia.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2012.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, p. 87-128, 2005.

_____. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**. v. 33, n. 2, p. 83-98, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/57506897/Marilia-Sposito-Juventude-e-Educacao-Interacoes-entre-educacao-formal-e-nao-formal>>. Acesso em: 10 nov. 2012

_____. A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: _____. (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. (vol. 1). cap. 1.

TOURAINÉ, A. Podemos viver juntos? Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1998.

VALE, Z. M. C. **Encontros e Desencontros entre os Jovens e a Escola**: Sentidos da Experiência Escolar na Educação de Jovens e Adultos – EJA. 2007. 281 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

VIANA, T. J. de A. O Abandono no Ensino Fundamental: identificar as possíveis causas na perspectiva dos alunos. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 11, 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502008000100030&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jan. 2012.

APENDICES

APENDICE A: Questionário

Caracterização dos participantes do grupo de discussão sobre os significados da escola
Responsável pelo Projeto: Mariana Yezzi – Mestranda do PPG em Psicologia UFAL

Nome: _____

Data de Nascimento: _____ Bairro onde mora: _____

Série: _____ Turno: _____

- 1) Há quanto tempo você estuda nesta escola? Entrou em qual série?

- 2) Por que decidiu estudar nesta escola?

- 3) Em quais outras escolas você já estudou? Alguma delas era particular?

- 4) Já repetiu de ano alguma vez? Se sim, qual foi a série e escola que você estudava? Porque acha que isso aconteceu?

- 5) O que você mais gosta na sua escola?

- 6) O que você menos gosta na sua escola?

- 7) Você se considera um bom aluno? Por quê?

- 8) O que você costuma fazer quando não está na escola?

APENDICE B: Roteiro do Grupo Focal

Primeiro momento:

- Apresentação da proposta do grupo para os participantes.
- Apresentação dos participantes: cada um diz o nome, a série e o que os motivou a participar do grupo.
- Exibição do vídeo: Projetos de Vida.
- Comentários sobre o vídeo.
 - Vocês se identificam no vídeo?
 - O que fez vocês lembrarem?
- Pergunta inicial para introduzir a discussão: O vídeo traz essas questões sobre projetos de vida e eu queria saber sobre vocês - *Quais os seus projetos?* – Solicitar para que cada um fale um pouco sobre seus projetos e em seguida escrevam em uma folha dizendo seu projeto e quais elementos durante sua vida o ajudaram nessa construção.
- Apresentar para o grupo.
- O que motiva esses projetos de vida? Quais suas estratégias para realizá-los?

Segundo momento:

- Introdução de tópicos mais específicos da pesquisa para discussão:
 - A escola é importante nesse processo? Por quê?
 - O que a escola significa pra vocês?
 - Ela tem ajudado na escolha e construção de seus projetos de vida? Como?
 - E a escola de vocês?
 - Como é o cotidiano de vocês?
 - Vocês têm oportunidades de participação, para que possam falar, reivindicar, sugerir mudanças, conversar sobre o seu cotidiano, sobre as questões do seu dia-a-dia? A escola possibilita isso?
 - A escola desenvolve projetos? Como é a construção deles? Vocês participam? O que acham deles, das temáticas?
 (Fazer uma pequena introdução do tópico seguinte: Agora vocês estão no ensino médio, são assuntos mais específicos e a dinâmica é diferente do Fundamental...)
 - O Ensino Médio têm lhe capacitado nessas escolhas? Vocês o consideram importante em relação a esse processo?
 - Que disciplinas, que discussões do ensino médio vocês acham que favorecem na construção dos seus projetos de vida?
 - E o Ensino Médio aqui da escola?

Terceiro momento:

- Solicitar que se dividam em 2 grupos e discutam sobre os itens abaixo e coloquem suas conclusões numa cartolina:
 - *O que a escola tem e contribui para os planos de futuro de vocês?*
 - *O que é necessário transformar na sua escola para que ela possa contribuir com seus planos?*
- Finalização da discussão a partir dos pontos colocados.
- Avaliação do grupo.