



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA ANGÉLICA CORREIA BAÍA

**JUVENTUDES E ESCOLARIZAÇÃO:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O FENÔMENO DA “REPETÊNCIA”**

MACEIÓ
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA ANGÉLICA CORREIA BAÍA

**JUVENTUDES E ESCOLARIZAÇÃO:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O FENÔMENO DA “REPETÊNCIA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemeire Reis

MACEIÓ
2019

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

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

B152j Baía, Maria Angélica Correia.
Juventudes e escolarização: um estudo de caso sobre o fenômeno da “repetência” /
Maria Angélica Correia Baía. – 2019.
123 f. : il.

Orientadora: Rosimeire Reis da Silva.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 104-111.
Apêndices: f. 112-117
Anexos: f. 118-123.

1. Educação. 2. Juventude. 3. Fenômeno da Repetência. 4. Condição Juvenil. 5. Ensino
Médio. I. Título.

CDU: 37.011.32



Universidade Federal de Alagoas
 Centro de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação

JUVENTUDE E ESCOLARIZAÇÃO: Um estudo de caso sobre o processo de
 "repetência"

MARIA ANGÉLICA CORREIA BAÍA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 24 de maio de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosemeire Reis (PPGE/UFAL)
 (Orientadora)

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/UFAL)
 (Examinador Interno)

Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva (PPGE/UFSC)
 (Examinadora Externa)

Profa. Dra. Angélica Silvana Pereira (PPGE/UFSC)
 (Examinadora Externa)

Ao meu querido filho e esposo Fabiano, minha herança e alegria. Aos meus amados pais, Sérgio e Malba, presentes divino em minha vida e meu irmão, Serginho, companheiro de infância e sonhos da vida adulta. Também destino este trabalho a todos/as que, assim como eu, almejam a mudança do quadro educacional de Alagoas e lutam por dias melhores.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado não se concluiria sem o incalculável apoio de pessoas especiais em minha vida. Primeiramente agradeço *Aquele que era, é e há de vir!* Neste tempo a fé foi grande forte para o enfrentamento de cada batalha medinte planos frustrados e as metas que a priori não alcancei. Você me auxiliou a compreender e desenvolver a humildade aceitando o meu melhor em meio ao que era possível. Assim como reconhecer que sou limitada e que nós não temos o controle de tudo em nossa vida. Em todo este período e mazelas você me ajudou a viver o luto por perdas, mas a acertar que isto não deveria me estagnar. Em meio a este cenário foi em você que me movi e onde encontrei sentido de existência. Você foi e continua a ser o principal agente que me fez prosseguir.

Aos *meus pais* que sempre foram incentivadores neste processo de buscas e desafios acadêmicos, eles/as acreditaram quando eu mesma descreditei entre as idas e vindas desta produção. Quando incalculavelmente começava a achar que este *espaçotempo* acadêmico não me pertencia, que meu lugar não seria ali e que os obstáculos enfrentados eram lembretes para ausentar-me. Obrigada *meu querido esposo* pelas palavras de apoio, por me acompanhar nas madrugadas, pela ajuda a superar tais enganos e pelo ombro amigo que sempre esteve presente! Amo você e nosso Júnior!

O mestrado apresentou-me grandes teóricos a exemplo Arroyo (2014a,b), Abramo (1997, 2008), Estaban (2014) e Sacristan (2005) e proporcionou-me debates e acesso a livros, conhecimentos e experiências que nortearam esta pesquisa.

A minha orientadora *Prof. Doutora Rosemeire Reis*, que em meio ao processo foi sem perceber conselheira, professora, humana, mulher... mesmo que não tenha percebido, em meio ao meu silêncio, você foi um grande apoio. Agradeço por toda a paciência e ética que carregava a cada orientação, assim como não poderia deixar de cita o ser humano incrível que é, com uma sensibilidade incomum. Você me fez acreditar que sempre há algo de melhor para fluir de nós, que desafios podem ser superados e que as juventudes são, como ressalva Ibert Camus, “uma soma de possibilidades”. Obrigada por cada puxão de orelha, ligação, e-mails, whatsapp e conexões via skype. Muito obrigada por ser realista, paciente, clara e sempre me corrigir quando julgou necessário, em meio a isto nunca em suas falas me desmotivou.

Agradeço ao *grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação* (CEDU-UFAL) pelas inquietações, conselhos e debates que me fizeram crescer a cada dia!

Não poderia deixar de citar a *Professora Doutora Angélica Pereira*, minha chará e orientadora na graduação! Foram suas aulas que me fizeram sonhar em um dia buscar novos

horizontes para a trajetória acadêmica que almejei. Sem perceber você me auxiliou a repensar quem eu era no *espaçotempo* escolar, me apresentou conceitos sobre os sentidos, os estigma, as identidades e a existência de múltiplas faces que um mesmo objeto pode possuir. Muito obrigada! Tenho saudades de suas aulas e palestras!

As minhas queridas orientadoras, da graduação e hoje no mestrado, obrigada porque em diferentes momentos da minha vida vocês estiveram ao meu lado e acreditaram em mim! Vocês me deram inúmeras aulas sobre humanidade!

Agradeço a **Professora Doutora Marinaide Freitas** que foi primordial em dois momentos decisivos na minha caminhada no mestrado. Em sua disciplina Educação e cultura você me inspirou a perceber os cotidianos, caminho de estudo do qual sou consciente que preciso mergulhar para conhecer mais e estou entusiasmada! Suas sugestões na qualificação também foram um norte importante para este trabalho, colaborando com o realinhamento que esta pesquisa passou. **Professora Doutora Veleida Anahi** que dentre suas contribuições colabora significativamente com as pesquisas sobre relação com o saber e formação de professores. Obrigada por aceitarem fazer parte desta banca!

Agradeço aos meus amigos da *Huios*, minha querida amiga **Ester** que sempre em suas brincadeiras citava da profunda relação que eu tinha com meu mestrado e por acompanhar todas as minhas alegrias e frustrações para gerar esta dissertação. Você sempre me motivou e em meio as angustias me trazia calma a cada conversa. **Thyanne e Sarah** que choraram junto, se dispuseram em momentos a ler, revisar, questionar meus escritos. Juntas vocês foram aquelas que estavam lá para nas quedas me erguer. Amo vocês!

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação sou grata por cada momento de aprendizados e trocas que tivemos em cada aula. E a **FAPEAL** (Fundação de Amparo À Pesquisa no Estado de Alagoas) pelo financiamento desta pesquisa.

Gostaria apenas de dizer que não conseguiria sem vocês!

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo realizar uma análise sobre as experiências com o processo de “repetência escolar” de jovens estudantes mediante suas trajetórias na escolarização e condição juvenil. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso realizado com estudantes de duas turmas do 3º ano do ensino médio, uma no turno diurno e outra no noturno, em uma escola pública de Maceió-Al. Os/as jovens estudantes sujeitos desse estudo possuíam em sua bagagem pedagógica um histórico de “repetência” e por conseguinte, acarretava em uma distorção idade/série escolar. A escolha dos sujeitos, pautou-se em identificar como ocorria tal processo almejando compreender as possíveis relações entre esta realidade e a condição juvenil, a importância que atribuíam a escola e seu processo de escolarização e, por fim, o que seria para os/as pesquisados ser um/a jovem “repetente”. O estudo desdobrou-se na seguinte problemática central: Quais as sentidos construídos sobre o fenômeno da “repetência” por dois grupos de jovens estudantes matriculados no Ensino Médio pública de Maceió, nos turnos diurnos e noturnos? Conclui-se a partir da investigação que apesar destes/as jovens estudantes possuírem históricos de “repetência” eles/as não se reconhecem como diferentes dos demais estudantes de sua escola; a condição juvenil e a experiência com o ingresso ao mercado de trabalho impacta a forma com vivem e criam expectativa sobre a escolarização na crença de que esta seja um meio para melhoria de sua qualidade de vida; e por fim que os sentidos construídos sobre a “repetência” estão presentes em suas falas como uma culpabilização individual, e/ou como causalidade de fatores externos como fator colateral da realidade social onde se inserem.

Palavras – chaves: Juventudes.; Condição Juvenil.; Fenômeno da Repetência ;– Ensino Médio

ABSTRACT

The present study aimed at analyzing the experiences with the process of "school repetition" of young students through their trajectories in schooling and youth status. The methodology used was a qualitative research, a case study carried out with students of two classes of the 3rd year of high school, one in the day shift and the other at night, in a public school in Maceió-Al. The young students subject to this study had in their pedagogical baggage a history of repetitions and consequently, it entailed a distortion of age / school grade. The choice of subjects was based on identifying how such a process occurred, aiming to understand the possible relations between this reality and the juvenile condition, the importance attributed to the school and its schooling process and, finally, what it would be for the researched to be a young "repeater". The study unfolded in the following central problematic: What are the meanings built on the phenomenon of "repetition" by two groups of young students enrolled in public high school in Maceió, in the day and night shifts? It is concluded from the research that although these young students have "repetition" histories they do not recognize themselves as different from the other students of their school; the condition of youth and the experience of entering the labor market impact the way they live and create expectations about schooling in the belief that this is a means to improve their quality of life; and finally that the senses built on "repetition" are present in their statements as an individual blame, and or as causality of external factors as a collateral factor of the social reality where they are inserted.

Key - words: Youth; Juvenile Condition; Phenomenon of repetition; High School

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Taxa de Distorção idade/série escolar no Ensino Médio na Rede Pública	26
GRÁFICO 2	Percentual de distorção idade / ano escolar por ano escolar no ensino médio - 2015.....	36
GRÁFICO 3	Causas elencadas pelos/as estudantes do diurno e noturno sobre as experiências de repetência.....	49
GRÁFICO 4	Número de estudantes por turno e sua entrada no mercado de trabalho.....	51
GRÁFICO 5	Principais motivos que mobilizavam /as jovens estudantes a estar na escola.....	65
GRÁFICO 6	Etapa escolar com maior índice de repetência escolar entre os/as jovens estudantes	77

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Estudantes em distorção idade/ano escolar no turno diurno.....	40
QUADRO 2	Estudantes em distorção idade/ano escolar no turno noturno.....	40
QUADRO 3	Participação dos/as jovens estudantes nas rodas de conversa.....	43
QUADRO 4	Perfil dos/as jovens estudantes participantes das rodas de conversa.....	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O FENÔMENO DA “REPETÊNCIA ESCOLAR” E A JUVENTUDE DO ENSINO MÉDIO	16
1.1 O fenômeno da “repetência” e seu histórico no cenário Brasileiro	16
1.1.1 Os sentidos e mobilizadores da escolarização	21
1.2 Juventudes estudantis e os dados sobre a “repetência escolar “	23
1.2.1 Jovens do Ensino Médio em Alagoas	23
1.2.2 Condição Juvenil	27
1.2.3 As imagens e sentidos do/a jovem estudante	30
2 PROCESSO DE PESQUISA: QUESTÕES DE UM ESTUDO DE CASO	33
2.1 O campo de pesquisa	36
2.2 O fenômeno da “repetência” e seu histórico no cenário Brasileiro	38
2.3 Questionários	39
2.4 Rodas de conversa	41
2.5 Entrevista semiestruturada	46
3 EXISTE UM CULPADO? JUVENTUDES ESTUDANTIS E SUAS PERSPECTIVAS SOBRE O FENÔMENO DA “REPETÊNCIA ESCOLAR”	49
3.1 Condição juvenil: Relação trabalho e escolarização	50
3.1.1 O que apresentaram os questionários	51
3.1.2 O que apresentaram os questionários	52
3.1.3 O que os/as jovens expressaram nas entrevistas	61
3.2 Sentidos da escola e os estudos.....	64
3.2.1 O que apresentavam os questionários	64
3.2.2 O que os jovens disseram nas rodas de conversa	66
3.3 O que é ser “repetente”?	76
3.3.1 O que disseram os questionários	76
3.3.2 O que os/as jovens disseram na roda de conversa	77
3.3.3 O que os/as jovens dizem na rodas de entrevista	92
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
APÊNDICE	112
ANEXO	118

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre estudantes e sua trajetória escolar vem sendo evidenciado desde minhas experiências proporcionadas na graduação em Pedagogia. Este despertar acentou-se, no estágio supervisionado¹ no ensino fundamental, quando assumi uma turma em distorção idade/série escolar², formada intencionalmente na instituição, campo de estágio, onde encontravam-se estudantes de diferentes faixas etárias e anos escolares agrupados em uma única classe.

Nessa oportunidade junto a minha colega de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), fomos apresentadas pela Prof.^a Dra. Angélica Pereira CEDU /UFAL³, a escritos de Juarez Dayrell, professor da UFMG e fundador do Observatório da Juventude na mesma universidade. Parecia que ele descrevia tudo o que sentia quando chegava cedo à escola e observava aqueles/as estudantes. O artigo *A escola como espaço cultural* (DAYRELL, 1996) deixou-me madrugadas em claro refletindo sobre o assunto. Após, iniciamos um projeto de pesquisa para nosso TCC com aqueles/as estudantes para nos aproximarmos da forma como significavam a escola, a representatividade de sua “escola dos sonhos” e como, essas experiências demarcavam na construção de suas percepções sobre si. O trabalho foi muito enriquecedor⁴.

A conclusão dessa pesquisa apontou os estigmas que esses estudantes carregavam por serem repetentes. Apresentar-se em um contexto de descontinuidade ao percurso escolar

¹O estágio mencionado ocorreu sob orientação da Prof.^{Ms} Giselly Lima tendo como enfoque principal desenvolver um projeto pedagógico sobre leitura e escrita que adquiriu como tema- **Hoje tem notícia na escola!**- Onde desenvolvemos um jornal mural em que os alunos podiam escrever notas, artigos e entrevistas sobre casos e situações referentes à escola. O estágio ocorreu no último semestre do ano de 2011.

²Segundo o Inep estudantes em idade ano escolar são aqueles que por motivos de repetência, evasão escolar e matrícula tardia na educação encontram-se com defasagem de no mínimo 2 anos. Segundo o glossário do Inep o Censo Escolar obtém a informação sobre idade por meio do ano de nascimento, adotamos o seguinte critério para identificar os alunos com distorção idade-série: considerando o Censo Escolar do ano t e a série k do ensino fundamental, cuja a idade adequada é de i anos, então o indicador será expresso pelo quociente entre o número de alunos que, no ano t, completam i + 2 anos ou mais (nascimento antes de t - [i + 1]), e a matrícula total na série k. A justificativa deste critério é que os alunos que nasceram em t - [i + 1], completam i + 1 anos no ano t e, portanto, em algum momento deste ano (de 1º de janeiro a 31 de dezembro) ainda permaneciam com i anos e, por isso, o critério aqui adotado.

³ Atualmente Professora do Departamento de estudos Especializados (EED) do Centro de Ciências da Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁴O trabalho de conclusão de curso foi intitulado **REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DA ESCOLARIZAÇÃO**: evidências sobre a produção da identidade do ‘aluno distorcido’. Maceió: UFAL, 2012. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia-Licenciatura). Centro de Educação da Universidade federal de Alagoas, 2012.

tornou-se subversivo, pois aqueles/as que não se enquadram nestas lógicas da escola eram estigmatizados/as. (ARROYO, 2014 a,b; ALMEIDA, BAÍA, 2012, BOURDIEU, 2014). Isto ocorre porque a organização escolar pauta-se em classificar os sujeitos de acordo com os critérios estabelecidos, sejam estes saberes por ela legitimados, tempos e trajetões do qual julga ser ideal. As falas destes/as estudantes eram tão fortes que geraram questões das quais foram impulsionadoras para o desdobramento de uma nova pesquisa com a pretensão em continuar os estudos sobre o fenômeno da “repetência”. (RIBEIRO,1990)

A temática juventudes entrou em cena, porque pensava como estes/as jovens estudantes em distorção idade/série escolar ao concluir a educação básica significavam suas experiências escolares e como percebiam o fenômeno da “repetência”.

Meu intuito em discutir a “repetência escolar” nasceu com o foco em apresentar a perspectiva dos sujeitos que a vivenciaram, pois considerei ser necessário observar este fenômeno sob suas perspectivas, ratificando as discussões referente a temática. Citei fenômeno por compreender que a “repetência” não é unilateral e atípica ao contexto educacional, mas como realidade presente na escola e na sociedade, sendo estruturada de modo complexo e social, esguio e com suas práticas próprias de exclusão.

Na contemporaneidade a “repetência” passou a ser questionada e tornou-se categoria de estudo nas pesquisas e pauta para as políticas públicas por suas consequências que elencam o quanto este fenômeno impacta negativamente a trajetória escolar e o aprendizado dos alunos, ocasionando a distorção idade/série e a evasão. (ORTIGÃO E AGUIAR, 2013)

É sobre essa concepção excludente das vivências estudantis em um contexto meritocrático, alusivo às classificações e, como adicional a realidade pública do estado de Alagoas, cenário de índices elevados da “repetência” escolar no Brasil (INEP,2016) do qual busquei reconhecer como ocorreriam os relatos de experiência de dois grupos, no turno diurno e noturno, de jovens estudantes presentes em uma escola pública. Tracei como objetivos uma proximidade com os entraves constituídos por essa realidade almejando perceber como a condição juvenil poderia ter impactado suas experiências com a escolarização e a “repetência escolar”. DAYRELL, 1996,2003;2007; SACRISTAN, 2005; MERGULLIS, 1998,1996,2014); Identificar os sentidos e mobilizadores que exerceram influência na permanência e no modo que os/as jovens estudantes se relacionam e criam expectativa com a escola (CHARLOT, 2000, 2015); e reconhecer como os/as jovens estudantes descreviam sua experiência com a retenção escolar e se percebiam enquanto ”repetente”.(ARROYO, 2014 a,b; MARCHESI, GIL, 2004, PATTO, 1990, DUBET,1997,2003; BOURDIEU, 2014, DAYRELL, 1996,2003;2007;).

Utilizo a escrita “repetência escolar” entre aspas enquanto termo utilizado pelos sujeitos nos espaços e políticas educativas. Seu sentido é carregado de signos que colocam no/a estudante individualmente o resultado de seu insucesso em atender as expectativas de aprendizagem definidas pela escola. Considero que para compreender esta questão é preciso analisar as dimensões sociohistóricas que se articulam para que o sujeito vivencie o fenômeno da “repetência”.

Considerarei como questão central dessa pesquisa: **Quais os sentidos construídos sobre o fenômeno de “repetência” por dois grupos de jovens estudantes matriculados no Ensino Médio público, nos turnos diurno e noturno?**

Para alcançar o objetivo estabelecido nessa pesquisa tornou-se necessário compreender como historicamente o fenômeno da “repetência” incidiu o sistema de ensino brasileiro, especificamente na última etapa do ensino básico e a condição dos jovens estudantes alagoanos. Este capítulo foi sistematizado com o pressuposto de multiplicidade nas formas de ver e viver as juventudes, levando em consideração os percalços ser um/a jovem estudante e o contexto educacional da ‘distorção idade/série escolar’ no estado de Alagoas.

Em seguida descrevi meu percurso metodológico com uma abordagem qualitativa e o campo de pesquisa, um estudo de caso. Foram apresentadas técnicas de coletas de dados utilizadas na pesquisa, os perfis das juventudes estudantis da escola e algumas categorias para análise dos sentidos do fenômeno da “repetência escolar” elencadas por estudantes do turno diurno e noturno de uma escola estadual em Maceió, AL.

Na última seção, realizei algumas análises elencadas após tratamentos dos dados coletados na pesquisa de campo. Os eixos se subdividem em três categorias: a condição juvenil: relação trabalho e escola, os sentidos de escola e a relação com os saberes e por fim o que é ser “repetente” para estes/as jovens estudantes.

1 O FENÔMENO DA “REPETÊNCIA ESCOLAR” E A JUVENTUDE DO ENSINO MÉDIO

Apreender sobre as realidades que incorporam as experiências como o fenômeno da “repetência escolar” é uma caminhada desafiante mediante suas possíveis marcas e transversalidades na escolarização. Ao tratar essa temática necessitou-se refletir sobre a organização escolar em uma ótica política-econômica-cultural que colaboram com a estruturação do pensamento pedagógico, as lógicas e os custos de vidas que essa prática demanda (CAMBI, 1999).

As realidades sociais que evidenciam o sistema de classes é inerente a escola. Os dados do panorama de territórios – Alagoas (2017) indicam que o Estado apresenta um percentual de 17% da sua população em extrema pobreza e 34% são consideradas pobres, metade dos alagoanos estão abaixo da linha de pobreza com um quarto dessa população categorizada como jovens. Essa realidade reflete em outros indicadores sociais como a própria expectativa de vida da população, a condição juvenil e seus anos dedicados ao estudo.

Os dados que foram apresentados nessa seção revelam a vulnerabilidade que suscitam baixas condições econômicas e sociais da população juvenil alagoana. Nesse horizonte considere indispensável realizar um breve histórico da “repetência escolar”, os conceitos desse fenômeno que surgem como controle legitimador e a garantia da perpetuação de um sistema de ensino estruturado pelas classes e a condição das Juventudes estudantis do Ensino Médio no estado.

1.1 O fenômeno da “repetência” e seu histórico no cenário Brasileiro

O fenômeno da “repetência” ecoa no viés político, cultural e social como forma de violência discriminatória, sendo um problema legítimo a sociedade (RIBEIRO,1991 ; EARP, 2010 ;TEXEIRA , 1999). Este sentenciamento é lógica seletiva da mesma e não apenas lógica pedagógica. Mas, torna-se tarefa pedagógica da escola trazer para a sociedade a reflexão dos efeitos perversos dessa seleção. Ao assumir o papel de democracia considere uma contradição inoportuna praticar a retenção, defasagem e seletividade. Reconhecer as condições de vida e quem são os/as estudantes deveria ser pré-condição ao ato da escolarização, desassociando da concepção pedagógica a naturalização da “repetência”. Reter e classificar os/as estudantes entre aptos e inaptos a promoção dos anos escolares é um desvio ao direito de aprender.

A sociedade capitalista ainda apresenta uma concepção de escola como um lugar destinado a ensinar um conjunto de conteúdos, categorizados por faixas etárias e sistematizados em um tempo e ritmo pré determinado, para uma seletividade e justificação das desigualdades. Quando ocorre um desvio a esta linearidade de organização e regras o fluxo escolar do/a estudante é penalizado gerando o fenômeno da “repetência”.

Essa linearidade de organização não deixa de gerar grandes conflitos e debates quando depara-se com diferentes propostas em relação aos objetivos da escolarização e da formação no ensino brasileiro.

De acordo com Vieira (2007) e Piletti (2000) o Brasil apresentou os primeiros passos para ampliar o acesso ao ensino a partir de 1824 com a Constituição Imperial, pois a instrução destinava a formação da elite dirigente, não existia um real interesse em incluir toda a sociedade nos diferentes níveis educacionais. A Constituição apresentou apenas dois parágrafos sobre a educação um referente a instrução primária gratuita a todos os cidadãos e a laicização dos estabelecimentos de ensino. Segundo os autores a forma como o documento citou a educação, em uma breve escrita, sinalizava que não havia interesse, nesse período, pela melhoria educacional da população. Como consequente ela norteou as ações educativas no país por décadas e ocasionou um silenciamento e desvalorização das práticas educativas no Brasil.

Alguns anos depois para concretização dessa instrução foi instaurada a Lei de 15 de outubro de 1827 que exigia no art. 1º que houvesse escolas nas vilas e cidades para efetuação da escolarização. Conforme Xavier (2002) o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova orientado por educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, após a Primeira Guerra Mundial, foi um marco inaugural da revolução educacional no Brasil em 1832, reforçando a luta por igualdade e o estabelecimento de diretrizes para um plano educacional em defesa da escola laica, pública e obrigatória. Os ideias da Escola Nova haviam sido inseridos no Brasil por Rui Barbosa em 1882 e fortificam seus discursos com o Manifesto. Em que:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada [...]. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer dos seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos [...]. (AZEVEDO et al., 2010, p. 48-49)

Os escolanovistas foram de grande valia para a educação brasileira, não obstante na América e Europa, ao lutar por uma sociedade democrática que reconhece a individualidade do sujeito assumindo a educação como o principal caminho para refletir sobre a sociedade e formar cidadão que lutam pela efetivação desse direito. (MOURA e SILVA, 2012 ; PATTO, 1990 ; BITTAR; BITTAR, 2012))

A Constituição de 1934 reafirma o ideal da escola como um direito de todos/as estabelecendo um Plano Nacional de Educação com fiscalização e coordenação do ensino nos diferentes níveis da escolarização. (BRASIL, 2014). Nesse período o país deixou de ser essencialmente agrário. O governo de Getúlio Vargas estabelece um projeto de desenvolvimento econômico com a industrialização havendo a necessidade de maior formação escolar para os operários. O novo contexto do país que anteriormente dirigia a educação para classes sociais privilegiadas almeja ser reestabelecido para toda sua população. As instituições educacionais passam a atender um número de estudantes demasiadamente maior.

O projeto de nação impactou a escola diante das novas demandas e nasceu a ideia de criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Nesse panorama acontece a Reforma Francisco Campos, com objetivo de assessoria ao Ministério da Educação e o Sistema Nacional de Educação. A “repetência” tornou-se subsequente nos anos seguintes, não saindo mais do cenário educacional brasileiro, com maior incidência nas classes menos favorecidas. Apesar das divulgações de estatísticas educacionais em 1939, alegando que existiam 60% de repetentes no ensino primário, esta realidade não era percebida como uma adversidade . (JACOMINI, 2004; PARENTE E LUCK, 2004).

No ano de 1971 foi promulgada a Lei 5.692/71 que norteou mudanças na estrutura do ensino educacional. Conforme Shiroma (2004), os principais marcos desta lei foram tornar o ensino de 2º grau profissionalizante e obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos, proporcionando uma expansão educacional no ensino fundamental. Posteriormente, a nova LDB de 1996 ampliou os direitos educacionais, a autonomia de das escolas públicas e professores evidenciando as atribuições do trabalho docente.

Jacomini (2004) evidencia em suas pesquisas que a escola começa a adotar, com mais ênfase, um sistema de seriação e seletividade anual com a promoção ou a retenção a partir da década de 70. O autor realiza uma crítica pertinente a forma como inicialmente ocorreu a democratização do ensino descrevendo-a como um cenário de insucesso porque não houve uma ação organizacional efetiva para receber as classes sociais mais carentes, evidenciando um sistema que em prática não demonstrava ser favorável ao direito a educação,

apresentando-se inercie ao cenário de analfabetismo existente na época e inatividade nos debates sobre as concepções e práticas as avaliação, os conteúdos e metodologias aplicadas.

Entre as linhas teóricas que pesquisam a história da “repetência” no Brasil, Romanelli (1978) apresentou, em sua época, uma nova perspectiva de análise para esse fenômeno, compreendendo-o como consequência da discriminação social promovida pelo sistema capitalista da sociedade. A origem social dos/as estudantes determinava uma triagem de permanência na escola. Atualmente Arroyo (2014) reafirma essa concepção descrevendo a existência de uma relação entre as propostas dominantes de educação para a escola e os objetivos de formação dos sujeitos para uma determinada sociedade de sistema excludente.

Patto (1990) também afirma esta teoria como um reflexo de mecanismos seletivos e internos no âmbito escolar. Para a autora a escola apresenta-se com má qualidade ocasionando a desvalorização de seus/as estudantes que perante as condições de sua escolarização são estigmatizados/as. Ela amplia esta perspectiva de análise que antes responsabilizava individualmente o/a estudante e seus familiares e apontou determinantes sociais e institucionais como agentes para continuidade de um sistema de classe elitista.

O fenômeno da “repetência escolar” torna-se um campo de estudo para os escolanovistas que empenham-se em mudar este cenário. O tema, na metade do século XX, foi evidenciado nos debates com o objetivo de ser investigado e sanado. Várias interpretações foram criadas para explicar a “repetência”, cada referencial teórico atribuía diversos impulsores deste fenômeno que influíram sob a determinação de seu conceito. (GUALTIERI & LUGLI, 2012). Ribeiro (1991,1993); Klein (2006) e Earp (2010) como seus principais estudiosos.

Ribeiro (1991) reconheceu a mesma como integrante do sistema educacional brasileiro, por isso ela não é percebida com prática negativa da ação pedagógica. Conforme o autor “a repetência é um mecanismo que revela a cultura autoritária e repressiva de nossa sociedade” (RIBEIRO,1993, p 72), este macanismos é reforçado pelas ideias de reprodução de Bourdieu (1993). Klein (2006) afirmou que a escola é quem provoca ações de segregação e classificação de seus/as estudantes permitindo-lhes pouco avanço em sua escolarização concomitantemente ocasionando a “repetência”, a desmotivação e evasão escolar .

Earp (2010) cita a “repetência” como prática que reflete a cultura da escola e sociedade, porque esta realidade de classificação estaria presente no sistema como um todo. Ribeiro (1991) e Earp (2010) convergem em suas teorias quando citam a ‘repetência ‘ como mecanismo de seletividade e classificação, imputado pela cultura social e não isoladamente a cultura escolar. Teixeira (1999) enfatiza que a Educação, apesar de ser direito de todos

assumia uma ação que privilegiaria determinadas camadas da sociedade, essa seletividade proporcionaria uma continuidade as classes dominantes que elegeria alguns enquanto a massa da sociedade permaneceria no mesmo sistema de dominância.

Contrapondo estas ideias Klein (2006) concebe o conceito de “repetência escolar” como práxis da escola com objetivo de permanência do/a estudante na mesma série de estudo, que acumula em seu histórico marcas de uma distorção escolar, com consequências futuras de desmotivação do/a estudante e propencialmente sua saída da escola. Patto (1993) ressalta a importância de estabelecer-se um processo de ensino com ênfase ao sucesso escolar, embasado em uma pedagogia que desperte o interesse do/a estudante, próximo a suas realidade, com práticas de ensino aprendizagem adequadas aos grupos atendidos pela escola. A autora citou que o fenômeno da “repetência” deveria ser estudado desde o contexto sociocultural, as condições que efetivam a aprendizagem e as práticas pedagógicas. Para isso as políticas, programas e ações precisam agir diretamente sob a realidade educacional brasileira reconhecendo as adversidades que regem estas ações mediante sua conjuntura de desigualdades sociais.

A instituição escolar pode legitimar estas desigualdades como supracitado anteriormente ao ser dirigida por ideologias de camadas dominantes da sociedade. Os princípios classificatórios e seletivos são regidos pela concepção ideológica capitalista que refletem nas práticas e o pensamento pedagógico. Bourdieu (2014) atribuiu a escola como uma das principais instituições que mantem os privilégios sociais, mesmo que esta tenha apregoadado um discurso de democracia e transformação social.

Em contraponto, Libâneo (2004) ressalva a escola como aquela que necessita viver novos tempos, que reconhece sua história e reflete suas ações, oferecendo para seus/as estudantes possibilidades de desenvolvimento cognitivos, mas também sociais que fortaleçam suas subjetividades e identidades. Evidentemente, na escola, eles/as seriam preparados para o mercado de trabalho, entretanto também estariam sendo formados para uma cidadania crítica. O sistema de ensino nessa perspectiva estaria sendo não negaria suas influentes capitalistas, porém haveria possibilidade desse ser remodelado tendo como princípio a valorização das experiências, representativa dos grupos sociais que e reconhecimento das potencialidades dos sujeitos.

1.1.1 Os sentidos e mobilizadores da escolarização

A escola pode possibilitar um alargamento dos horizontes de seus/as estudantes, que ampliam não apenas o reconhecimento dos estudos, mas diante do social amplia a conexão entre o ser e o viver. Cada jovem estudante constrói sentidos em sua passagem pela escola. Segundo Charlot (2005) cada experiência é percebida de uma forma porque evidencia “como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido a sua experiência e especialmente a sua experiência escolar [...] como o sujeito apreende o mundo e como isso se constrói e transforma a si próprio (p 41).

Para Charlot (1996) não há saber que não esteja interligado com o processo relacional. O saber é uma representação que configura a relação do sujeito consigo e o mundo, por isso ele não deve ser tratado como algo conteudista, mas as pedagogias e lógicas escolares deveriam refletir em sua construção simbólica e existencialidade concebendo-as em três dimensões relacionais: a epistêmica, social e identitária.

Epistemologicamente ela necessita reconhecer que o saber parte do aprender e esta é uma categoria multifacetada porque sua natureza pode ser diferenciada entre os sujeitos. Para um/a ela é exigência institucional e para outros/as prazerosa e expressiva. Socialmente, para compreender a relação do saber é necessário perceber sua relação com a posição social do sujeito, uma vez que este olhar não negligencie as histórias singulares e aquilo que mobiliza os/as jovens estudantes “repetentes” a continuar sua trajetória na escolarização . Aprender é fruto da relação do sujeito em mediação com o outro pois “ o sujeito constrói um mundo partilhando com outros sujeitos no mundo (CHARLOT, 2001, p 25).

E por último a dimensão de identidade com o saber, pois o saber em seu processo de aprendizagem é constituinte na noção do eu, ou seja na legitimidade ou negação da identidade do sujeito. Esta última construção não ocorre de forma individual, está na relação com o/a outro/a.

O autor enfatizar o valor na relação constituída nestas dimensões que vislumbram o aprender como:

Viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para aproximar-se do mundo, de uma parte deste mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.(CHARLOT, 2000, p 53)

A ampliação de sentido na questão da relação com o saber e aprender é perceber que estas dimensões não se fragmentam, elas são simultâneas e não aprecia-las como algo essencial de ação pedagógica é perverso para os/as jovens estudantes diante de seus sentidos construídos sobre a escolarização. Outro aspecto inerente a este é o desejo pelo saber que o autor analisa, uma vez que ser o sujeito desejante do saber/aprender é algo que está associado ao desejo do outro, do mundo e de si. E ele só ocorre quando há o prazer experimentado no aprender.

O prazer estabelecido por Charlot refere-se a significação, ao fazer sentido, entretanto isto não diz o valor atribuído ao saber/aprender. Diante dos conteúdos escolares é possível aprender algo sem que isto tenha valor. Esta dinâmica temporal do sujeito cria significação e valores próprio de si, porque é o sujeito reconhecido como desejo que julga a questão do valor ao que aprende.

O que ocorre no ato de aprender é que este acontece quando há o entendimento do que foi ensinado, entretanto ele se tornará um saber por meio das relações que foram ocorrendo em contato com aquilo que o jovem estudante já experienciou. Por isso que o saber está estreitamente ligado ao aprender. Para o autor esta construção dos sentidos que são atribuídos se distingue de duas formas: ao sentido ligado a significação em que algo lhe é esclarecido no mundo, por exemplo, este refere-se ao entendimento; e o outro é o valor, logo a importância que este/a atribui ao aprendizado.

É neste momento em que pode vir a ocorrer a mobilização, porque se o /a jovem estudante encontra significado e valor positivo ele/a tem algo que lhe propousionou um movimento, um sentido na relação que estabeleceu com o saber. Este movimento vai além de uma motivação, provoca algo interno naquele/a que aprende, uma vez que:

Mobilizar é por em movimento; mobilizar-se é por-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo “mobilização” de preferência ao de “motivação”. A mobilização implica em mobilizar-se de dentro enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (de fora). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se –ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento (CHARLOT, 2000, p 55)

Nesta pesquisa a relação com o saber é compreendida como um conjunto de relações que os/as jovens estudantes estabelecem com o aprender mediante diferentes formas, sejam elas a linguagem, a relação com o tempo, ação de mundo com o/a outro/a e com o próprio eu. A perspectiva que rege estes/as jovens estudantes nestas construções de relação e significação

atrela a maneira como eles/as se percebem reconhecendo-se como capazes ou não, (CHARLOT, 2000) e os sentidos que atribuem aos sabers veiculados na escola. Assim, analisar esta relação em uma realidade de “repetência escolar” desafiou a compreender quem eram os sujeitos envolvidos, o que competiu para sua experiência com a “repetência”, aproximando-me de sua história e situação.

Este pronto é crucial porque esta relação com o saber pode ser negligenciada e “o compromisso com a aprendizagem vai sendo deslocado para o interesse, pelo desempenho, levando ao máximo a obsessão pela eficiência” (ESTEBAN, 2004, p. 6), surge um problema de classificações e exclusão que ocorrem com esses/as estudantes “repetentes” que têm em seu histórico a uma culpa por falta de eficácia no trajeto de aquisição dos conhecimentos. Essa realidade pode acontecer sem problematizar quais relações foram estabelecidas atribuindo ao/a estudante um status de ineficiência, insucesso e inadequação ao sistema. A seguir foram descritos o conceito de juventudes que nortearam essa pesquisa, dados relevantes das juventudes estudante do Ensino Médio de Alagoas

1.2 Juventudes estudantis e os dados sobre a “repetência escolar”

No Ensino Médio as juventudes são protagonistas na educação. Compreender suas realidades possibilita identificar como historicamente Alagoas tem traçado no cenário nacional uma política educacional. Os dados apresentados nessa subseção mapeam o quadro da “repetência escolar” no estado e sobre os jovens e sua consição juvenil implicam na forma como vivenciam e percebem sua trajetória escolar.

1.2.1 Jovens do Ensino Médio em Alagoas

A educação realiza a promoção de uma formação cultural e científica. A escola necessita compreender as novas demandas sociais, possibilitando diferentes meios para que haja desenvolvimento das capacidades cognitivas e valores humanos. Não haveria mais espaço para a escola cujas práticas são pautadas em um pensamento pedagógico e social de uma sociedade elitista. Ela deve repensar constantemente suas ações, conhecendo as singularidades dos sujeitos a quem ela atende. O papel da escola nessa perspectiva seria ineficaz se ela não mudar sua concepção, deixando de ser reprodutora e tornando-se um espaço de formação humana e integrada na Educação Básica.

O Ensino Médio, última etapa do ensino básico, tem como pressuposto os direitos constitucionais estabelecendo a educação como direito de todos/as e dever do Estado. Seus princípios preconizam a igualdade de condições para acesso, permanência e qualidade de ensino com condições de funcionamentos que garantam a competência acadêmica ao que refere o projeto pedagógico, recursos financeiros, qualificação profissional, disponibilidade de matérias, ambos componentes para estruturação qualitativa da escola.

Essa modalidade em Alagoas configura uma somativa de 213 unidades de ensino, sendo 191 localizadas na área urbana e 22 em área rural. No estado o Plano Estadual de Educação apresentou como meta taxas específicas de matrículas que pudessem universalizar o atendimento escolar a toda população alagoana. Estimava-se que 85% das juventudes até 2016 estivessem matriculadas, cursando o ensino médio. No ano de 2018 o estado alcança sua meta de matrícula, agregando avanços nas ações que vem desenvolvendo, mas ainda apresenta anos de atrasos na conquista.

O percentual segundo o resumo técnico do censo escolar, publicado pelo INEP em 2018⁵, referente ao demonstrativo de matrículas entre as escolas públicas e privadas e seu percentual de atendimento aos estudantes demonstrou que:

No ano de 2018, foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica no Brasil, 1,3 milhões a menos em comparação com o ano de 2014, o que corresponde a uma redução de 2,6% no total de matrículas [...]A rede estadual possui a maior participação na matrícula do ensino médio com 84,7% das matrículas, sendo seguida pela rede privada (12,1%). Apesar de ser a etapa de maior expressão da rede federal, sua participação é de apenas 2,7% das matrículas. o percentual de matrículas da rede estadual se manteve estável entre 2014 e 2018, enquanto isso, observou-se um aumento de 0,9 p.p. na participação das matrículas da rede federal (INEP, 2019, p. 25)

O INEP identificou que a maior parte dos/as jovens estudantes frequenta a escola pública de nosso país, entretanto ainda existem grandes embates a serem superados nos aspectos de permanência. Saraví (2009) destaca que a renda familiar e as condições sociais dos/as estudantes influem no desempenho escolar das juventudes estudantis, que impactam no acesso ao ensino médio, sua permanência e conclusão. Em acordo a isto o documento Mesquita; Marques e Simões(2012)⁶ afirmam que famílias com melhores condições sociais e que planejam o futuro dos seus filhos apresentam melhores possibilidades de finalizar o ensino médio em tempo hábil, apenas 15% dos/as jovens com renda abaixo de três salários

⁵ Foram encontrados, até o presente momento, resumos técnicos no site do Inep referente aos anos de publicação entre 2010 e 2014. Para maiores esclarecimentos acesso o portal: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>.

⁶Onde foi realizado um estudo sobre o cenário educacional dos/as jovens brasileiros/as tendo como base dados no Inep entre os anos de 2001 a 2011.

mínimos alcançam esse grau de escolaridade. Um fator relevante para a causa desse “abandono escolar”, em especial dos mais pobres, que necessitam precocemente inserir-se no mercado de trabalho para ajudar suas famílias, ponto destacado nas análises quando refletido sobre a moratória e a condição juvenil que se afrontam na trajetória de vida de algumas juventudes, em especial no grupo pesquisado.

Reprodução de uma sociedade desigual que Dubet e Bourdieu citam faz parte das análises sobre este quadro situacional dos/as estudantes no Ensino Médio, entretanto Charlot (2000) afirma que há outros condicionantes para o abandono que são a falta de mobilizadores, os sentidos atribuídos ao estar na escola. Para o autor esses aspectos devem também ser levados em consideração quando citamos o fenômeno do abandono e “repetência escolar”. Deve-se pensar na história escolar dos/as estudantes percebendo-o/a enquanto grupo social, inclusive no sujeito singular dessa história. Charlot (2000) cita que apesar dos condicionantes sociais existem discursos dentro da escola que trazem sentidos para a prática da escolarização que transcendem a ideia de preparação para o ensino superior e mercado de trabalho, mas que reconhecem os grupos e legitima as identidades dos/as estudantes que atendem.

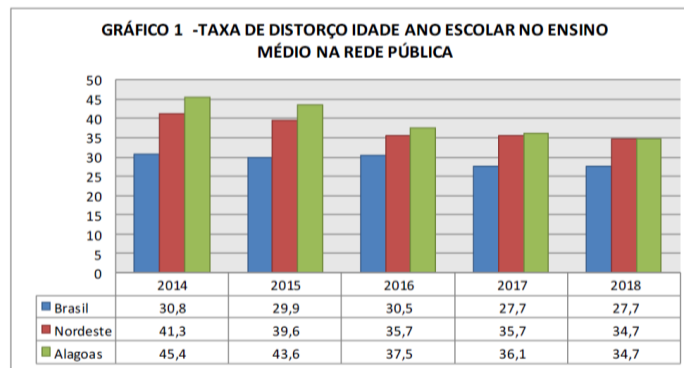
Por isso Charlot (2000, 2005) friza que os/as estudantes não “abandonam” a escola, na realidade o que pode ter ocorrido foi o fato deles/as nunca terem entrado nela verdadeiramente, eles/as poderiam estar fisicamente, mas a relação que estabeleciam e construíam com o espaço escolar não trazia sentido.

Com o Censo Escolar é possível realizar um mapeamento do ensino Médio. As maiores taxas de reprovação e abandono no estado, encontram-se no primeiro ano dessa modalidade, uma tendência nacional em comparativo com os índices do país (INEP, 2017). As taxas de reprovação e abandono escolar reduzem nos outros dois anos escolares , entretando Alagoas apresenta, no 3º ano do Ensino Médio, porcentagens acima dos índices nacionais com reprovação de 7,1% e abandono de 11% de seus/as estudantes, enquanto a média nacional possui 6,6% e 5,4% respectivamente.

Nessa perspectiva o INEP (2017) apontou que em análise nas três séries do Ensino Médio, 21 estudantes a cada 100 abandonam a escola em Alagoas, metade desse percentual representa a média nacional com 10 para cada 100 estudantes.

Em meio a isto, a distorção idade ano escolar seria um resultado direto referente aos problemas de fluxos em um sistema precário, distante de seus estudantes, e com uma estrutura permeada por realidades sociais que a uns contribuem e a outros inibem. Sobre estes índices realizei um levantamento no site do INEP referente aos últimos cinco anos tendo como base o

quantitativo de estudantes que se encontram nessa condição no Brasil, Nordeste e Alagoas. Na busca dos dados percebi que as realidades rurais e urbanas trazem resultados bem diferentes para estas marcações geográficas, por isso os percentuais apresentados nessa pesquisa se reportaram ao quantitativo das áreas urbanas, visto que a escola tida como campo de pesquisa faz parte do sistema público de ensino na área urbana do estado.



Fonte: Produzido pela autora com base nos dados publicados pelo Inep(2018).

No gráfico o Brasil apresentou uma sutil baixa na média de distorção idade/série, principal consequente da “repetência escolar” (MARCHESI, HERNANDEZ GIL, 2004), diferentemente do que ocorreu nos anos anteriores, a região Nordeste e o estado de Alagoas apresentou uma queda mais significativa, porém os dados ainda são assombrosos. Para o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014) um sistema que acumula um número significativo de “reprovação” e o “abandono” dos/as estudantes em seu trajeto de escolarização reporta a um sistema ineficiente, pois seu procedimento “produz desigualdade, leva ao desperdício de recursos, dificulta o planejamento pedagógico e, acima de tudo, expressa a não realização do direito de aprender” (2014, p 63).

Alagoas apresenta um desempenho preocupante no Ideb com médias inferiores a nacional e regional. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) auxilia a avaliação do sistema de ensino quando nos evidencia diante de suas avaliações bienais em conjunto com as taxas de aprovação e reprovação. As escalas de avaliação são configuradas em 8 níveis, sendo as pontuações mais elevadas o demonstrativo de melhor desempenho. O estado apresenta, em Língua Portuguesa, desempenho igual ao datar o início das avaliações do SAEB que ocorreram desde 1990 quando foi criado, o nível estadual mantém-se em 1.

A escala para a avaliação de matemática do Ensino Médio, é formada por 10 níveis e Alagoas corresponde ao nível 2. Ambos percentuais estão abaixo da média da região Nordeste e do país.

Para o INEP (2017) seria necessário a implantação de políticas públicas que possam gerar estímulos as juventudes em continuar sua trajetória escolar. Esta incitação seria através

de uma oferta mais ampla da educação profissional integrada ao ensino médio, buscando flexibilizar seu currículo a questões mais locais, o que tornaria o ensino médio mais atrativo.

O sistema de ensino do Estado cria estratégias para elevar seus índices promovendo cursos interdisciplinares na formação inicial e continuada dos profissionais do Ensino Médio, as temáticas apresentam as relações étnico-raciais, relações de gênero, sustentabilidade ambiental, diversidade religiosa, à luz da educação em direitos humanos, ações de correção de fluxo e projetos e programas desenvolvidos entre Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e MEC. Os programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria da Educação do Estado listados a seguir: Programa Escola Aberta; Profucionário; Formação pela Escola; Escola Acessível; Programa Dinheiro Direto na Escola; Programa PDE Escola; Programa Nacional do Livro Didático; Programa Brasil Alfabetizado; Projeto Protagonismo Juvenil⁷.

Estes programas buscam melhorias no quadro educacional do estado com ações preventivas e corretivas no fluxo escolar e qualidade no ensino. Elas objetivam apoiar os/as estudantes nos embates que enfrentam dentro e fora da escola.

1.2.2 Condição Juvenil

As juventudes nessa pesquisa foram compreendidas como uma construção cultural instituída na transitoriedade. Elas foram significadas como contínuas. As noções sobre si e o outro são instáveis, inacabadas, móveis (HALL, 2006). Reconhecer esse movimento foi precioso quando analisei as juventudes, pois percebi como estas têm sido retratadas e compreendidas, uma vez que existem muitos influentes sejam estes econômicos, históricos e culturais que implicaram nos marcos que caracterizariam ser um/a jovem.

Colaborando com este entendimento Machado Pais (1990) enfatiza a necessidade de estudar as culturas juvenis no seu cotidiano. A priori, o autor a cita como uma fase composta por sujeitos em determinada fase cronológica da vida, entre os 15 e 29 anos. Contudo, outro aspecto atrelado a esse conceito é o fato deste/as possuírem culturas, oportunidades e símbolos distintos, com isto existiria uma pluralidade de culturas juvenis e logicamente a multiplicidade do que seria um/a jovem e a forma como se identificam, vivem e legitimam suas juventudes. Esse pluralismo desmistifica um conceito homogêneo e retilíneo sobre as representatividades juvenis e permite que essa assuma sua complexidade. Diante disto me refiro nesse texto a – *juventudes* - , no plural, reconhecendo esta multiplicidade , apoiando-me

⁷ As descrições completas dos programas, seu foco de atuação e órgão responsáveis estão disponíveis em https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/02/Panoramas_ALAGOAS.pdf.

também em Abramo (2008) por reconhecer esse leque existencial em seus conceitos e formas de vivencia-las.

Feixa (2003) reafirma que os sentidos das juventudes possuem encargos e predicções mudaram ao longo do tempo. Ele traz uma reflexão que contribui com a compreensão sobre essa construção das juventudes ao explanar as temporalidades juvenis alegando que elas mudaram a forma como se estabeleciam, impactando o formato como se concebem e repercutem em sua sociedade.

Não abordei as juventudes e seu tempo como algo linear e unívoco, entretanto como uma imagem em movimento. Hall (2006) enfatiza este movimento diante da formação dos sujeitos, reafirmando que esta seria uma celebração móvel, em contínuo processo de transformação, pois hoje “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.” (HALL, 2006, p 13). A ser linear e pleno nada mais seria, diante do exposto, que uma fantasia arraigada entorno de um “eu utópico” simplesmente porque é mais confortável pensa-las como algo unicamente biológico e não histórico, cultural e múltiplo. É mais atrativo acreditar que o sujeito nasce sendo ao invés de aceitar que encontram-se em um infinito caminho de reconstrução do “eu”.

Por vezes os rituais e os contextos conduzem a um reconhecimento do ser jovem como um sujeito que não está alheio a sociedade, contudo, indivíduos ativos que podem modificar, ressignificar, construir, reconstruir e reproduzir as formas e normas de viver em seu meio. Entretanto, reconhecer esse embate indica-me conceituar as juventudes não apenas como um estado passageiro da vida.

As juventudes possuem valor simbólico nos aspectos factuais, político, materiais e históricos (MARGULLIS, URRESTI, 1996). Não existe neutralidade nas crenças e imagens sociais em que emergem, transgridem, impulsionam e transitam. (PAIS, 1990). Elas estão em permanente mudança das quais não partem mais de um princípio central sobre si, elas são contraditórias e descentralizadas.

Diante das múltiplas faces desses sentidos e imagens sobre ser jovem, um aspecto importante que contribui para compreensão dessa categoria foi o conceito de condição juvenil. Condição vem do latim *conditio* que significa *situação de concordância*, porém a atual configuração da palavra traz menção ao estado ou circunstâncias em que algo ou alguém encontra-se assim como, o que determina, ou não, a realização de alguma coisa. Abordar a condição juvenil é tratar sobre realidades sociais focadas no viés cultural que constitui diferentes chances no modo de ser e perceber as juventudes. Considerei que a condição está

atrelada as diversidades de vivências oportunizadas pelas experiências e os espaços que os sujeitos crescem e experimentam, envoltos pela vida social que lhes conferem perspectivas, frustrações, interesses, devaneios, realizações e limites.

Teorizar sobre a condição juvenil reportou-me a algo complexo, pois não houve como desarticular lisonjeiramente grupos juvenis, a própria singularidade do ser jovem enquanto indivíduo e sua socialização. Ambos inter cruzam-se, não constitui-se paralelamente. Na realidade eles chocam e embaraçam-se intensamente, por isso respaldo-me nas perspectivas de Abramo (2008) e Dayrell (2007) na tentativa de esclarecer alguns aspectos que interferem nessa condição, em especial a moratória que marca a vida das juventudes e prontamente suas vivências escolares.

A condição juvenil como salienta Dayrell (2007) deve ser considerada em três dimensões sob a forma como vivem e se retratam: suas culturas, sociabilidade e espaço-tempo. Ambos somam na forma do/a jovem constituir, perceber, exercer e reagir ao contexto, pois:

Eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. (p 1109)

A dimensão das culturas juvenis, segundo o autor, é voltada para as práticas e imagens que trazem em si simbolismos que demarcam as juventudes, assim as expressões de sua condição juvenil são uma maneira de afirmação do ser. As expressões simbólicas sejam no corpo, na forma de falar, agir, como percebem o mundo, o que ouvem, enfim essas marcas são distintas, pois trazem uma mensagem relevante sobre o status social, seja este real ou almejado, as definições individuais e grupais das juventudes. Groppo (2000, 2006) auxilia na compreensão da condição juvenil conceituando a mesma como uma dimensão biológica que deve considerar os aspectos sociais e históricos que estão atrelados a faixa etária.

Uma dimensão latente é a sociabilidade, bem perceptível nos grupos de jovens, dos quais estão presentes em lugares de lazer e também institucionais como a escola e o trabalho. Esta dimensão é significativa, pois nela ocorrem trocas de pensamentos, conceitos e conflitos entre os sujeitos. Dayrell (2007) enfatiza ser esta uma forma de afirmação das juventudes na sociedade denotando o “eu e o nós”.

As formas como vivenciam estas dimensões flui sobre a moratória social destes/as jovens. Sendo um determinado período de tempo em que ele/a possui diante da sociedade para uma preparação plena diante da vida social que desempenhará posteriormente (MARGULIS,

URRESTI 1996, GROPPPO, 2015, SANTOS, MEYER, 2014). Nessa pesquisa participaram jovens não favorecidos economicamente, alguns citavam não se sentir mais juvenis, mediante assumirem responsabilidades financeiras, administração do lar entre outros aspectos que também impactavam suas experiências escolares, principalmente aqueles/as do grupo noturno.

A última dimensão apresentada por Dayrell (2007) o espaço-tempo, onde as juventudes atribuem sentido e valor aos lugares que elas transitam, geralmente isso ocorre onde moram, trabalham e estudam. Com isso, os espaços físicos são transformados em lugares sociais com particularidades e sentidos produzidos pelos grupos e jovens que frequentam. Nesse mesmo contexto o tempo traz um teor valioso as vivências dos lugares, uma vez que a juventude o experimenta com base naquilo que viveu em seu passado e sob aquilo que idealiza para seu futuro, assim como provam seus tempos institucionais, regras e normatizações que regem o lugar. Nesse sentido:

É importante situar o lugar social desses jovens, o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil. Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria – *sobrevivência* –, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. (DAYRELL, 2007, p 1108).

As condições juvenis estão intrínsecas nas atribuições sobre o ser jovem. Concordo com a ideia de Dayrell (2007) quando evidencia que o cotidiano escolar tem se tornado enfadonho às juventudes, visto que este não engloba seus interesses e realidades, logo não lhe atribuiria sentidos.

1.2.3 As imagens e sentidos do/a jovem estudante

Propor trazer sentidos e signos as falas dos/as jovens estudantes em relação as suas experiências com a “repetência” conduziu-me a repensar como os conceitos e modos de enxergar e perceber o mundo estão sempre cobertos de contextos. As atribuições de significados construídos por eles/as, diante das técnicas e coleta de dados como as rodas de conversa e entrevistas semi estruturadas⁸, em uma ordem simbólica retratou uma realidade multifacetada dessa juventude e de sua escolarização. Essas imagens delineadas a cada etapa da coleta imputaram significados a algo ou alguém que atribuiu sentidos as vivências

⁸ No capítulo seguinte encontra-se o caminho metodológico que foi trilhado para essa pesquisa e descrição das técnicas elencadas para coleta de dados.

relatadas, a escola e aos /as próprios/as jovens pesquisados/as. (PESAVENTO, 1995; HALL, 1997)

A educação em seu pleno desenvolvimento reconhece os sujeitos a quem atende, compostos por múltiplas imagens, pois eles/as são jovens e também são pais e mães, trabalhadores/as, os/as principais provedores/as financeiros de suas famílias, estudantes. Enfim, múltiplas faces que compõe um único sujeito.

Esse ato de significação e forma de retratação conduz os valores simbólicos em diversas instâncias como categorias das imagens construídas sobre os/as estudantes “repetentes”. Os sentidos refletem também sobre o gérmen de revigoração do pensamento pedagógico (ARROYO, 2014b), em que existe a tentativa de superação de um imaginário obsoleto sobre o ser estudante, reconhecendo sua condição como algo mais complexo e múltiplo, não fixo e obrigatoriamente padronizado. E que:

Esta condição de liberdade acarreta em si aspectos de mutações voltados para valores de cultura, de condutas. Esta realidade nos evidencia a defasagem as condutas dos alunos são a expressão de sua condição de sujeito livre [...] A condição de seres humanos livres é o que há de mais dinâmico na história da civilização. A cultura, a ética, os valores levam em si a possibilidade de redefinir-se ou de quebrar-se. É uma constante na cultura e na ética manter certas constantes em contextos mutantes. Porém nunca foram estáticas. (ARROYO, 2014, p 20)

Existem imagens que foram apregoadas sobre as juventudes que frequentam a escola, mas é necessário transcendê-las pois “[...] se a pedagogia tivesse no legado imagens mais reais da infância, adolescência e juventude talvez as condutas dos alunos nos perturbassem menos” (ARROYO, 2014, p 16). As juventudes escolares sofreram uma disseminação sobre quem são, de um modo que a edificaram em uma pintura estática, mas na realidade esta é fluida e cinética. A educação não deveria estar buscando uma aproximação com um sujeito que nunca existiu, irreal e ilegítimo.

Esse revigoração que Arroyo (2014) cita pressupõe um ideal de mudança na escola que deveria extinguir padrões de perfeição que atribuem ao estudante “repetente” categorizações drúxulas, não apenas classificativa entre os que possuem domínios ou seriam ineficiências aos saberes, mas há um sentido moral que recaem sobre eles/as tornando o contexto escolar ainda mais perverso (ARROYO, 2014b). Esta concepção denota qualquer esteriótopo entre os bons e ruins, disciplinados e indisciplinados, pertencentes e não pertencentes perante a escola e sociedade.

Silva (2006) afirma que o ato de significar traz sentido e conceitos de algo ou alguém. Estes oriundos de um trilha complexo de convenção social, temporal e provisório. O

fenômeno da “repetência”, está nas lógicas escolares e os tempos de vida, que envolve sua condição juvenil e moratória. Muitos/as estudantes “caem vencidos, forçados a ser fiéis aos tempos de sobreviver” (ARROYO, 2014, p23), sobreviver a escola e por vezes a necessidade de “abandona-la” para ingressar prematuramente ao mercado de trabalho, por exemplo, as dificuldades em gerir as responsabilidades prematuras diante de suas condições de vida, eles/as acabam por vivenciar a materialização de práticas sentenciadoras como a “repetência escolar”.

Arroyo (2014b) evidencia a necessidade de superação destas representatividades e signos negativos que são atribuídos às juventudes na escola. Para isso ressalva que há “esperança de um novo reencontro entre a docência, a pedagogia e os educandos. Nem anjos, nem capetas, mas seres humanos em complexas trajetórias existenciais. Nosso ofício é acompanhá-los como são.” (ARROYO, 2014b, p 14). Essa necessidade de aproximação com quem realmente é o estudante real, descamado de utopias românticas ou barbárie torna-se primordial, pois capturou meu olhar a perceber quão estimado é ouvir e reconhecer as trajetórias dessas juventudes estudantis, pois incessantemente reconstroem, representam e confrontam-se com um sistema de exclusão. E considero que reconhecer o/a estudante real me possibilita repensar minha prática pedagógica e como Charlot (2000,2002,005) ressalva, consegui construir os sentidos e prazeres que a escola deveria proporcionar em sua escolarização.

Na próxima seção realizei a descrições dos perfis dos/as jovens estudantes participantes da pesquisa, possibilitando a aproximação com as realidades que compõem a vida do lócus. Foram detalhados os procedimentos metodológicos da pesquisa, as técnicas e as perspectivas que respaldaram cada etapa de coleta de dados.

2 PROCESSO DE PESQUISA: QUESTÕES DE UM ESTUDO DE CASO

Após apresentar aspectos mais gerais da pesquisa descrevo nessa sessão os caminhos trilhados para realizar a investigação .O que foi visto, vivido e sentido durante a etapa exploratória busquei descrever da melhor forma o possível, pois os percalços de suas construções significativamente assumiram grande parte da complexidade do estudo.

Compartilho com Regina Garcia (2001) uma ideia relevante do qual a autora auxiliou esta pesquisa instigando sobre o valor dessa investigação:

[...] será que nossas pesquisas contribuem para melhorar a escola? [...] Será que conseguimos compreender o compreender do outro ou continuamos a ‘ler’ a realidade a partir de velhos pressupostos apesar de muitas vezes os criticarmos? Nossas pesquisas, reflexões e escritos contribuem para estabelecer um fértil diálogo universidade-escola ou apenas ampliam o fosso entre estes dois níveis de escolaridade? (idem, p. 17-18)

Como enredo inicial julguei ser imprescindível dialogar sobre alguns impasses ocorridos no desenvolvimento desta pesquisa dos quais foram primordiais para o replanejamento da mesma diante da realidade de sua execução, contribuição acadêmica, interesse e envolvimento do *lócus*. Sob a perspectiva de Garcia (2001) reconheci a necessidade de um realinhamento. Primeiramente almejei apreender como as experiências de escolarização diante de um veredito de “repetência” escolar impactam ou não a forma como as juventudes se percebem e demarcam suas identidades ao final de sua educação básica e como esta realidade impactava suas perspectivas de futuro. Estas questões seriam investigadas em uma pesquisa etnográfica.

Porém, quando fui a campo aceitei que meu problema investigativo para aquele momento e diante de percalços durante a pesquisa, ocasionaria o não alcance de meus objetivos. Isto ocorreu porque durante a fase exploratória aconteceram alguns imprevistos em que a escola foi invadida e assaltada duas vezes, ocasionando suspensão das aulas por um período até a presença de policiamento no local e organização do espaço degradado. Junto a isto, três paralizações, dois momentos de greve e um momento mais extenso em que as aulas foram novamente paralisadas devido a reforma no teto da instituição. Estas eventualidades ocasionaram constantes quebras no cronograma e um encurtamento no período em que dispunha para realizar a pesquisa.

Compreendi que para reconhecer as questões identitárias dos/as jovens estudantes pesquisados/as, proposto no problema inicial, havia a necessidade de dispor um tempo maior com o grupo em questão, assim como um acompanhamento e investigação mais profunda

sobre seu cotidiano dentro e fora do contexto escolar. Acreditei que apenas assim poderia apreender mais significativamente suas falas e impressões advindas sobre a construção de suas identidades mediante as experiências de escolarização.

A aceitação no momento de incertezas e contradições coexistentes no trajeto da pesquisa impulsionaram interlocuções que se firmaram a cada descoberta que realizei, seja sobre o eu pesquisadora e/ou os/as jovens estudantes. Essa conjuntura regeu-me a um deslocamento das preconcepções e estimulou a ampliar minha percepção no ato de investigar. Isso, também, ocorreu quando percebi que inicialmente fui ao campo de pesquisa forjada por hipóteses que considerei previamente como “verdades” e prontamente respondidas, o que influenciou meu olhar, para, apenas focar em cenas e falas que atestassem minhas “certezas”, contudo o *locus* da pesquisa apresentou-se entorpecido por minhas pressuposições de início.

No período exploratório surgiram novos desafios. Esses não substituíram totalmente das inquietações iniciais, entretanto a temática identidade deixou de ter maior evidência e as reflexões sobre o fenômeno de “repetência escolar” acabou tomando voz mais ativa, pois emergiram nas falas dos/as jovens durante as coletas de dados em que pontuavam suas impressões a esta experiência na escolarização.

Passei então a buscar compreender sobre as imagens e sentidos apropriados pelos jovens/estudantes, de uma escola pública de Maceió, em relação ao fenômeno de “repetência escolar” em um comparativo entre as perspectivas de dois grupos de jovens estudantes entre os turnos diurno e noturno. Os objetivos foram perceber como a condição juvenil poderia ter impactado suas experiências com a escolarização e a “repetência escolar”, identificar os sentidos e mobilizadores que exerceram influência na permanência e no modo que os/as jovens estudantes se relacionam e criam expectativa com a e e reconhecer como os/as jovens estudantes descreviam sua experiência com a retenção escolar e se percebiam enquanto “repetente”. Pautada nesse novo enfoque realizei o replanejamento e continuamente dispus-me a questionar as ideias e posturas que eu exercia nessa pesquisa, o que oportunizou-me construir conectivos diante dos grupos pesquisados condicionando-me a repensar desde o arcabouço ao seu resultado - a dissertação- e suas significações ao meio acadêmico e escolar.

Por fim, para esta realização optei por uma pesquisa qualitativa utilizando questionários, observação, rodas de conversas e entrevistas individuais. De acordo com Zanelli (2002, p. 83) esta almeja “buscar entender o que as pessoas apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos”, porque fundamentam-se em uma perspectiva que constroi o conhecimento as interações cotidianas, transformando e sendo transformado por elas, tornando-se uma construção social. A linguagem, experiências sociais e produções culturais

são elementos centras nas pesquisas desta abordagem (ANDRE, 2013). Em consonância, optei por uma abordagem metodológica de estudo de caso, pois demanda uma base teórica consistente desenvolvido em uma perspectiva interpretativa que procurou realizar um comparativo e compreender como o fenômeno da “repetência” era percebido por dois grupos compostos por jovens estudantes do turno diurno e noturno, matriculados em uma escola pública de Maceió.

Considerarei a melhor opção visto que ele almeja identificar as interpretações do contexto na busca de conhecer as realidades de forma mais profunda, reconhecendo que existem diferentes pontos de vistas sobre o mesmo ponto de investigação (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Sua investigação possui natureza empírica e tem aplicabilidade quando:

[...] o pesquisador busca uma compreensão extensiva e com mais objetividade e validade conceitual, do que propriamente estatística, acerca da visão de mundo de setores populares. Interessa ainda as perspectivas que apontem para um projeto de civilização identificado com a história desses grupos, mas também fruto de sonhos e utopias. (ROCHA, 2008, p. 158)

Essa escolha requereu, enquanto pesquisadora, uma capacidade de articular bem a diversidade de evidências que surgiam durante a investigação, assim como articula-las as proporções teóricas elencadas (YIN, 1994). Por isso, ela necessitou de uma dedicação perante cada etapa no levantamento e análise dos dados.

Na área da educação os estudos de caso começam a aparecer em materiais de pesquisa, como por exemplo, os manuais de metodologia, em meados da década de 60 e 70. Segundo Andre (2013) inicialmente houve grande resistência ao uso destes estudos nas pesquisas acadêmicas, sendo considerados não experimentais, atribuindo dúvidas em sua cientificidade, principalmente quando eram comparados aos estudos experimentais que possuía grande difusão nos estudos entre educação e psicologia. O entanto Mazzotti (2006) relata que mesmo com embates o estudo de caso permanece na pesquisa educacional com abordagem qualitativa, mesmo que originalmente tenham ocorrido equívocos em sua execução pelo delineamento de suas técnicas e análises na época.

Em maior proporção essa pesquisa ocorre na década de 80 quando ocorre uma evidenciação de estudos sobre fenômenos particulares apresentando o contexto e as múltiplas dimensões como aspectos significativos nas análises. É atribuído valor no campo acadêmico às pesquisas de valor unitário, compreendendo a densidade que estas análises deveriam conter.

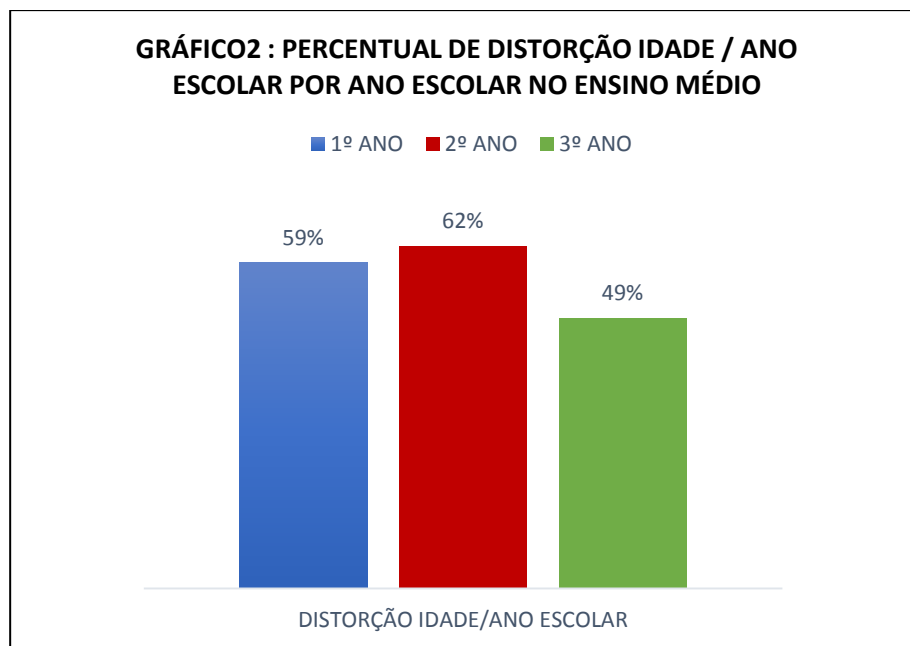
Partilhei com as ideias de Peres e Santos (2005) que elegem três pressupostos básicos para que ocorra um ambiente uso do estudo de caso qualitativo enquanto metodologia. Primeiramente o conhecimento deveria estar em constante construção, porque o/a pesquisador deveria assumir uma postura de flexibilidade para que possibilite estar sensível aos aspectos novos e relevantes que podem suscitar durante a investigação. Aceitar que existe multiplicidade, é fundamental, por isso é necessário buscar diferentes fontes de pesquisa, métodos, instrumentos e procedimentos evitando interpretações detenciosas e parciais. E por último a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas, requerindo uma postura ética do pesquisador, que dever fornecer a verdade em suas evidências, em cada etapa de transcrição e análise dos dados coletados.

Descrevi a seguir o campo de pesquisa em que realizei minha investigação almejando caracterizá-lo para que houvesse uma melhor compreensão do contexto em que os/as jovens estudantes participantes estavam inseridos.

2.1 O campo de pesquisa

Optei por investigar uma instituição escolar da rede estadual de ensino localizada em um bairro periférico na cidade de Maceió, que segundo o Inep, esta possuía um quadro de distorção idade/ano escolar próximo, ao contexto alagoano, apresentado 57.3% de distorção entre seus/as jovens estudantes no ano de 2015 (QEDUC, 2017).

Especificamente no ensino médio a escola apresentou o seguinte percentual:



Fonte: Produzido pela autora com base nos dados publicados pelo Censo escolar (2016).

A pesquisa foi realizada em duas turmas de ensino médio, especificamente nos 3º anos, pois os/as jovens estudantes estavam finalizando sua trajetória na educação básica e houve como pressuposto que estes/as poderiam realizar um balanço sobre suas experiências, assim como perceber suas intencionalidade e aspirações futuras ao término deste ciclo em sua escolarização.

A escola encontrava-se em umas das principais avenidas do bairro. Possuía 1574 estudantes matriculados, desses 970 estavam no ensino médio. Apresentava turmas do ensino médio nos turnos diurno e noturno. O horário matutino estava reservado para as turmas de Fundamental II do 6º ao 9º ano.

Apesar do alto índice de distorção escolar e a existência de uma parcela significativa de estudantes com perfil de EJAI, a mesma não tinha turmas nesta modalidade, porém existiam planos para sua estruturação. No ano de 2017 foram iniciadas as turmas de EJAI.

Em sua infraestrutura a escola possuía um terreno extenso com árvores e área descoberta em que os/as jovens estudantes se dispersavam em grupos, ficavam conversando, por vezes alguns/as se reuniam, tocavam violão e ficavam naquele espaço em suas aulas vagas, isto ocorria em especial no turno diurno. No período noturno eles/as descreviam ser perigoso permanecer nestes espaços abertos, devido à pouca iluminação, existiam áreas que era quase impossível a visibilidade. É válido ressaltar que o muro da escola não era construído em sua totalidade e existiam várias aberturas devido ser antiga sua edificação. Não obstante era possível ver pessoas da comunidade circulando dentro da instituição, visto que a mesma dava um acesso mais fácil a uma grota que ficava por trás da instituição.

A escola tinha uma quadra de esporte, salas de informática com 21 computadores, uma sala para professores/as, um laboratório de ciências, uma secretaria e sala da direção, uma biblioteca, uma cozinha, pátio coberto, uma sala de vídeo, uma sala para rádio da escola e um pequeno palco para apresentações, além das salas de aulas. Grande parte dos estudantes são moradores do próprio bairro e suas adjacências.

Para ir mais fundo na investigação selecionei como técnicas de coletas de dados questionários, observação, rodas de conversas e entrevistas individuais que considerei apropriadas para o alcance de minha pesquisa (ANDRADE, 2009, p 132) perante o tempo e a disponibilidade e realidade do contexto ao qual eu estava adentrando. Esta combinação de procedimentos escolhidos como uma tentativa de aproximação e apreensão aos sentidos, impressões e sentidos que os/as jovens estudantes construía sobre o tema investigado. Apresento a seguir uma descrição sobre como foi sua execução e percalços que ocorreram ao longo da pesquisa.

2.2 Observação Participante

A observação no campo me requereu enquanto pesquisadora uma atenção ao saber ver, perguntar, ouvir e registrar atrelados a atenção, sensibilidade e certamente paciência. André (1992) e Correia (2009) me instigaram a reconhecer a complexidade que era não deixar o empírico pelo empírico nesta pesquisa. Portanto, durante todo o procedimento de sua conjuntura e, não excludente, a etapa de observações o referencial de apoio guiou meu processo de execução.

Diante disto, para que a observação participante fosse um instrumento válido de coleta foi imprescindível que seguisse um caminho de registros o mais detalhado possível do que presenciei em campo, isto exigiu um bom planejamento e preparação. Compreendi que era necessário sistematizar a forma como executaria esta técnica ponderando sobre o fenômeno que seria estudado, quais os focos de análises seriam elencados e o delineamento dos objetivos para as observações. Certamente as surpresas do dia a dia e flexibilidade foram ponderadas na execução, entretanto o foco não poderia ser perdido.

Isto ocorreu porque os/as jovens constantemente traziam inúmeras questões sobre a escola. Suas falas presentes no cotidiano escolar e situações diárias que presenciei eram um leque de possibilidades de estudos, porém após a reorganização da pesquisa para a nova problemática percebi a importância de sistematizar suas descrições. Logo, me permitir vivenciar este contexto, o que me oportunizou como destaca Reyna (2005) uma melhor aproximação nas ponderações e delineamento do objeto, considerando as condições de observação, os sujeitos e o sistema de conhecimentos que ergueu o objetivo desta ação

Certamente, foi necessário “negociar” minha presença na escola para peregrinar entre seus corredores e salas. Whyte (2005) alega que devemos justificar nossa presença no campo de pesquisa para que haja uma interação real entre o/a pesquisador/a e o grupo ou sujeito pesquisado. Por isso, esta etapa foi iniciada com a execução duas reuniões na escola, uma no horário diurno e a outra no noturno, que tinham como intuito apresentar aos/as professores/as e funcionários/as quem eu era, quais os objetivos da pesquisa, os instrumentos que utilizaria para a coleta de dados, as etapas de desenvolvimento e possíveis dúvidas sobre a mesma .

Após, dirigi-me as salas de aula e assim como houve apresentação aos profissionais da instituição repeti a mesma conduta com as oito turmas do 3º ano que existiam na escola. No período de observação escolhi não adentrar primeiramente na sala de aula, pois buscava reconhecer a escola como um todo, para depois delimitar os espaços de observações e análises mais específicos. Passei então, um período de observação no *espaçotempo* escolar entre

corredores, pátios, entradas e saída dos/as estudantes com o intuito de reconhecer um pouco de sua dinâmica cotidiana, apenas após esta etapa comecei a frequentar as salas.

Busquei frequentar diariamente a escola para não limitar minhas impressões a uma única cena ou fala, desejei perceber os enredos nas construções de ideias de cada jovem pesquisado/a, suas realidades, anseios, impasses, impressões e ações que fermentavam seu cotidiano escolar. Neste período tive oportunidade de ter conversas com alguns grupos de estudantes nos pátios da escola, assim como desfrutei de alguns momentos fascinantes como a rádio da instituição organizadas pelos/as jovens e as sextas musicais em que eles/as formavam suas bandas para tocar nos intervalos. Existe um espaço teatral em uma área do pátio em que os/as jovens se juntavam em maioria e se revezavam entre um grupo e outro para tocar músicas de bandas das quais eles apreciavam.

Esta etapa me remeteu a Whyte (2005) quando ponderava sobre a observação participante:

Eu observava, descrevia e analisava grupos à medida que avançavam e mudavam ao longo do tempo. Parecia-me que eu poderia explicar de maneira muito mais efetiva o comportamento de pessoas se as observasse durante um certo período, bem mais do que se as pegasse num único momento. Em outras palavras, eu as filmava, em vez de fotografá-las. (p 320)

O período de observação foi registrado em diários de campo, que requereu uma disciplina constante nos apontamentos. Infelizmente existia também como instrumento de pesquisa registros em fotos e gravações de diálogos que por hora surgiam, porém após no início do desenvolvimento da pesquisa a direção da escola solicitou que os mesmos não fossem utilizados sob justificativas que os /as professores/as não estavam confortáveis. Apenas fossem aproveitados os registros realizados no diário. Após alguns diálogos as gravações posteriormente foram liberadas para as rodas de conversa.

As observações obtiveram ganho excepcional quando associadas as demais técnicas de coleta de dados como os questionários e rodas de conversa que clarificaram as faces observadas.

2.3 Questionários

Após a etapa de apresentação da pesquisa e observação nos corredores e pátios, optei por realizar um questionário com todas as turmas dos 3º anos nos dois turnos da escola. Considerei importante sua aplicação porque é uma:

Técnica de investigação composta por um número mais ou menos e levado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p128).

Para sua realização contei com autorização da instituição para delimitar um perfil de seus/as estudantes, identificar quais se encontravam em distorção idade/ano escolar e recolher dados mais particulares sobre os sujeitos como faixa etária, estado civil, se estes tinham histórico de evasão ou “repetência”, suas impressões sobre a escola, dentre outras questões válidas para a investigação.

Os questionários a priori foram aplicados em uma turma como um pré-teste (GIL, 1999; CHAER, DINIZ, RIBEIRO, 2011) que possibilitou perceber possíveis falhas em sua formulação referente a clareza e concisão das questões, se estas possibilitam uma única interpretação, assim como seu tempo de preenchimento. Em seguida foram realinhados os pontos necessários e apliquei nas demais turmas dos 3º anos da escola. A seguir apresentei alguns dados, que delineiam as turmas, dos quais foram angariados nos questionários:

QUADRO 1: ESTUDANTES EM DISTORÇÃO IDADE/ANO ESCOLAR NO TURNO DIURNO

TURMAS	NÚMERO DE ESTUDANTES MATRICULADOS	PRESENTES	FALTAM	NÃO ACEITARAM PARTICIPAR	DISTORÇÃO IDADE/ANO ESCOLAR
3º ANO A	40	35	5	4	15
3º ANO B	40	36	4	8	10
3º ANO C	37	30	7	7	5
3º ANO D	33	28	5	3	7

Fonte: A autora

QUADRO 2: ESTUDANTES EM DISTORÇÃO IDADE/ANO ESCOLAR NO TURNO NOTURNO

TURMAS	NÚMERO DE ESTUDANTES MATRICULADOS	PRESENTES	FALTAM	NÃO ACEITARAM PARTICIPAR	DISTORÇÃO IDADE/ANO ESCOLAR DA TURMA
3º ANO A	40	24	16	3	30
3º ANO B	39	29	10	5	35
3º ANO C	42	27	15	1	31

Fonte: A autor

Como alguns/as estudantes faltaram no dia da realização do questionário ou optaram pelo seu não preenchimento, contei com o apoio da secretaria da escola para que esta, segundo seus dados administrativos, pudesse passar a quantidade de estudantes matriculados que estavam fora da faixa etária prevista.

Tornou-se evidenciado que os índices de distorção idade ano escolar entre os dois turnos eram preocupantes entre as turmas. No diurno dos 40 estudantes, 15 encontram-se em “distorção”, porém vale ressaltar que destes 13 apresentam como causa a “repetência escolar”.

No grupo noturno dos 39 estudantes, 35 estudantes estavam em “distorção idade série”, e maior parte, 32 estudantes, apresenta experiência de “repetência”. O índice noturno é duas vezes maior no aspecto de “repetência escolar”, apesar que isto não vem diminuir a gravidade da realidade vespertina.

O questionário foi uma técnica que possibilitou atingir um grande número de estudantes em um período razoável da pesquisa e o delineamento dos perfis das turmas e dos/as estudantes. Ambos foram aplicados com uma nota relembrando-os/as sobre o propósito da pesquisa e meus contatos seguidos pelos dados do comitê de ética da UFAL.

Esta etapa foi importante, pois quando passei a analisar os questionários e a sistematizá-los para o banco de dados (MARCONI E LAKATOS,1999; GIL, 1999), percebi que poderia delimitar ainda mais a minha pesquisa perante o alto índice de incidência do que a escola chama de “repetência escolar”.

A partir deste levantamento optei por duas turmas, 3º ano A e B do turno diurno e noturno, respectivamente. A partir deste momento iniciei as observações em sala de aulas tendo como foco as referidas turmas. Estas foram eleitas porque possuíam um maior número de estudantes na condição de distorção escolar em relação as outras, com maior incidência de “repetência”. Nesta ocasião também foi elencado entre as turmas aqueles/as que teriam interesse em colaborar com a pesquisa e dar continuidade em sua participação seguindo para as etapas de rodas de conversas e entrevista individual.

2.4 Rodas de conversa

A roda de conversa foi o procedimento escolhido mediante os objetivos da pesquisa. Constituíram como critérios para escolha dos/as jovens estudantes que integrariam essa etapa: ter participado do questionário aplicados nas turmas dos 3º anos, assinalado a opção de interesse em dar continuidade na pesquisa participando de momentos de diálogos em

pequenos grupos e possíveis entrevistas individuais voluntariamente e após esta seleção inicial. Optei por eleger aqueles/as que tinham histórico de “repetência escolar”. Os grupos que participaram demonstraram grande interesse por esta etapa e sempre se apresentavam estusiasmados.

Percebi que os/as jovens estudantes eram bem comunicativos em sala, gostavam de debates, tinham voz ativa nas aulas e estavam sempre juntos, isto foi um ponto positivo, pois os encontros tornaram-se bem dinâmicos. Foi neste momento que reafirmei o valor das rodas de conversa que “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26).

Nos encontros, enquanto pesquisadora, foi necessária minha participação nas conversas, mas certamente com cautela, para não incitar respostas prontas, limitar ou ocasionar julgamentos entre o que seria o certo e errado nos argumentos ou histórias que eles/as traziam. Estes momentos foram, não diferentemente dos outros, riquíssimo, visto que a roda de conversa é algo grupal, não narramos sobre um tema de maneira solitária (MOURA, LIMA, 2014), mas os diálogos reproduzem discursos e memórias que se agregam as dos/as outros/as em um processo de socialização, confrontos, afirmações, apreços, dúvidas e inquietações.

Foram realizadas no total quatro rodas de conversa, sendo duas com cada grupo pesquisados, que foram divididos entre os/as jovens estudantes do horário diurno e noturno. As rodas ocorreram no horário de aula dos/as respectivos/as estudantes. Os/as professores/as liberaram os/as mesmos/as para sua participação nesta etapa da investigação.

A cada instante busquei legitimar a ação das rodas de conversa como uma técnica de coleta de dados e almejei executá-la da melhor forma possível, por isso organizei os encontros em dois eixos de discursão (MOURA, LIMA, 2014). A princípio com a primeira temática voltada a suas experiências com as escolas que os/as jovens estudantes frequentaram, relacionamentos que construíram no cotidiano escolar práticas de ensino-aprendizagem, disciplinas e conteúdos escolares, perspectivas sobre seu futuro após a conclusão do ensino médio e os possíveis percalços enfrentados na trajetória escolar, neste último iniciando algumas questões sobre a “repetência escolar”. A segunda temática adentrou mais a fundo no assunto “repetência”, com foco sobre a forma como os/as estudantes são avaliados, experiências pessoais e os possíveis impactos que trouxe em suas vidas.

QUADRO 3: PARTICIPAÇÃO DOS/AS JOVENS ESTUDANTES NAS RODAS DE CONVERSA

TURNOS	RODAS DE CONVERSA	SE DISPUZERAM A PARTICIPAR	PRESENTES NO ENCONTRO
DIURNO	1ºENCONTRO	11	10
	2ºENCONTRO		11
NOTURNO	1ºENCONTRO	9	9
	2ºENCONTRO		9

Fonte: A autora

QUADRO 4: PERFIL DOS/AS JOVENS ESTUDANTES PARTICIPANTES DAS RODAS DE CONVERSA

TURNO	IDENTIFICAÇÃO DO /A ESTUDANTE	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL	REPETENCIA ESCOLAR	EVASÃO/ ABANDONO ESCOLAR
VERPERTINO	J	20	F	SOLTEIRA	2 VEZES	-
	P	19	M	SOLTEIRO	2 VEZES	-
	L	20	F	SOLTEIRA	2 VEZES	-
	R	21	M	SOLTEIRO	1 VEZ	SIM
	K	20	M	SOLTEIRO	2 VEZES	-
	M	19	F	SOLTEIRA	2 VEZES	-
	T	20	M	SOLTEIRO	2 VEZES	-
	C	19	F	SOLTEIRA	2 VEZES	-
	V	20	M	SOLTEIRO	2 VEZES	-
	W	21	F	SOLTEIRA	2 VEZES	-
	M	19	M	SOLTEIRO	3 VEZES	-
P2	22	M	SOLTEIRO	3 VEZES	-	

NOTURNO						
	T2	25	F	CASADA	3 VEZES	SIM
	J2	22	M	SOLTEIRO	2 VEZES	-
	S	26	F	CASADA	4 VEZES	SIM
	F	23	M	CASADO	3 VEZES	-
	B	22	M	CASADO	2 VEZES	SIM
	D	27	M	CASADO	5 VEZES	SIM
	G	28	F	SOLTEIRA	4 VEZES	SIM
	V	22	M	CASADO	3 VEZES	-

Fonte: A autora

Escolhi identificar os/as jovens estudantes pelas siglas iniciais de seus nomes, para que assim pudesse permanecer em anonimato.

As experiências compartilhadas, sentidos que aos poucos iam se evidenciando, sentidos e impressões insurgiram do passado e tomaram forma por meios das palavras no tempo presente. (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p.). Isto porque as verdades e opiniões estão em um contínuo processo de reconstrução, as constantes experiências que se agregam as pessoas, os contextos dos quais posso ser inserido dentre outros aspectos causam-nos, por vezes, novas perspectivas de mundo e isto colabora com o surgimento de novas opiniões e signos. Neste caso, novas falas e interpretações.

A realização das rodas de conversa foi desafiante porque existiram momentos de agitação entre os/as pesquisados/as, eles/as por vezes cujos discursos se ampliavam de forma acelerada adentravam em outras temáticas. Nesta fase foi liberada a gravação dos diálogos pela gestão da escola e houve também concordância entre os grupos pesquisados, posteriormente eles foram transcritos para as análises e ingresso no banco de dados. O gravador foi colocado no centro da roda apoiado em uma banca e os encontros eram realizados na sala de vídeo da escola. Algumas falas foram perdidas pela sua difícil compreensão durante as transcrições mediante a dificuldade de captação das vozes quando originavam algum tumulto, vários /as estudantes manifestavam suas opiniões ao mesmo tempo ou até mesmo barulhos externos excedentes presentes no corredor que dava acesso a sala que me encontrava com os/as jovens estudantes. Algumas vezes foi necessário pedir para que repetissem suas falas ou que relembresse o tema que estávamos tratando naquele instante.

Foi um exercício demasiadamente exaustivo, porque as vezes as opiniões divergiam os/as integrantes do grupo traziam palavras torpes referindo-se aos /as colegas presentes, pelo

fato destes não concordarem com suas perspectivas. Nestes momentos precisava acalmar o grupo, lembra-los do motivo de estarmos ali e da normalidade que é nos depararmos com ideias diferentes. Outrora as rodas de conversas demonstravam uma possibilidade de desabafo em um *espaçotempo* que eles/as podiam abrir e expor suas opiniões, desgostos, anseios e empatia pela escola. Elenquei este ponto porque constantemente no início das rodas de conversa apareciam falas como: — *“É hoje que eu falo o que está engasgado!”* — *“Tem muita coisa para falar daqui, vamos falar das aulas hoje?”* — *“Que bom que você quer nos ouvir, nunca vi isso e nunca participei de uma coisa assim.”*

Eles/as também denotaram o valor e importância que davam ao momento da pesquisa e o quanto significativo para eles/as era ter alguém que ouvisse sobre como suas ideias e opiniões. E além do fato de serem ouvidos/as, perceber que estas falas não ficariam soltas no tempo, mas poderiam gerar frutos, mudanças, no mais reflexões no contexto escolar.

“Quando acabar aqui, você vai fazer um trabalho e isso vai ser passado para quem? Será que vai mudar alguma coisa?”

“Se isso não mudar aqui, eu acho que não tem como mudar a tempo de terminarmos nossas aulas aqui, mas vai servir para outros”

“Isso vai para a UFAL, né? Meu primo estuda lá. Você ‘Tá’ estudando para ser professora, né? Isso é bom porque você já fica, assim... sabendo o que não é bom e o que não é bom na escola, aí você já faz diferente “pros” alunos lá, né? Isso é bom!”

“Acho bom mesmo trazer esse negócio aí que você falou – dissertação- pra cá, aí a diretora lê as coordenadoras também aí já vai saber o que a gente acha e vai pode fazer alguma coisa, se eles querem mesmo um lugar bom!”

Foi significativo compreender o quanto importava para eles/as ter a evidenciação de suas impressões sobre a escolarização e os efeitos positivos que este ato poderia exercer no contexto escolar.

Os/as jovens estudantes foram instigados a criar um filtro de suas experiências e trazer mediações das quais validavam suas percepções e significações. Isto gerou períodos de reflexões por vezes individuais e outras coletivas, enfim era possível perceber ideias e concepções que se construía, por hora se desconstituía e posteriormente eram reconstruídas. Isto só foi possível por meio da construção coletiva que as rodas de conversa proporcionam.

Mesmo tendo como foco uma estrutura para os diálogos, eu compreendia que estes competiam aos grupos e não a mim. Logo, mesmo com o esqueleto destes momentos bem planejado era esperado de minha postura, enquanto pesquisadora, propor um ambiente que diálogos fluíssem de modo mais natural e não imperativos. Precisei ter prudência para também não ser tão permissiva que as conversas viessem a se afastarem de meu objetivo

(CRUZ, MELO, 2014). De fato, esse exercício foi complexo, pois precisei permitir algumas fugas outrora resgata-los para o assunto.

Ao final desta etapa iniciei as reflexões e análises dos achados e elenquei seis jovens estudantes que nestes encontros demonstraram experiências instigante em suas histórias pessoais referentes a “repetência escolar”. Considerei ainda que estes/as traziam certa representatividade as questões também vivenciadas pelos/as demais jovens da pesquisa.

Adiante, descrevo a seguir como desenvolvi esta etapa.

2.5 Entrevista semiestruturada

Como mencionado todos/as os/as participantes da pesquisa foram voluntários em cada etapa dos procedimentos metodológicos. Mediante a disponibilidade de tempo e compreendendo que faltavam poucos dias para o fim do ano letivo na instituição busquei eleger para a etapa das entrevistas 6 jovens estudantes, dos 20 que participaram das rodas de conversa, sendo três de cada turno. Os critérios de escolhas destes/as jovens estudantes ocorreu por demonstrarem representatividade do grupo, pois suas falas expunham ideias comuns ao que foi expostos nas roda de conversa, continham histórico com a “repetência” escolar e também necessitavam ter disponibilidade para realizar as entrevistas.

Tive como objetivo coletar mais informações das quais não seriam possíveis nas observações e rodas de conversas. Aspirei angariar dados mais profundos, poderia dizer particulares as histórias de vida deles/as, com questões mais íntimas a experiência de “repetência” e seus trajetos na escolarização, mediante seus percalços. As falas dos sujeitos, proporcionam “intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p 134), assim a pesquisa resultou em interpretações dos dados de maneira mais completa, buscando fidedignidade as questões e realidades que eles/as eclodiram durante as investigações.

A formulação do roteiro (MANZINI, 2003) foi um período que demandou cuidado para que as perguntas não descaíssem em uma pauta com dificuldade de compreensão, nem desejei que estas fossem tendenciosas ou dúbias em relação às elencadas nas rodas de conversa. O propósito central era não repetir questões referentes aos dados coletados na etapa anterior, mas aprofundar de modo mais denso as interpretações sobre aquilo que havia aparecido nas investigações, auxiliando em uma melhor compreensão para as análises que estavam sendo geradas.

Por isso, as entrevistas foram elaboradas como uma continuidade das rodas de conversa, pautada em um sentido lógico dos temas discutidos com os cuidados que considerei necessários desde seu planejamento à sua execução. Algumas categorias de pergunta (TRIVIÑOS, 1987) foram desenvolvidas na construção do roteiro. Poucas perguntas tiveram teor de respostas imediatistas, onde era claramente objetiva as questões problemas da investigação, porém também houve indagações elencadas em algumas categorias como questões que despertam a reflexão sobre as consequências dos fenômenos pesquisados, assim como perguntas avaliativas e hipotéticas.

Estas complementaram-se para melhor compreender das ideias, signos e significados, neste caso, dos/as jovens estudantes sobre a temática investigada que era a “repetência” escolar”. Este planejamento foi imprescindível para a condução das entrevistas-semiestruturadas, porém era cabível sempre lembrar que estas eram norteadoras para a interação com os/as pesquisados, não limitadoras. Assim, as questões não poderiam criar um ambiente amordaçado a elas, mas abrir um espaço para diálogos e ideias.

As entrevistas ocorreram em dias alternados entre os/os entrevistados/as, ambas no horário que estavam na escola. Mais uma vez os/as professores/as liberaram os/as mesmos/as quando necessário. Inicialmente tentei marcar as entrevistas para antes do horário das aulas, mas não foi possível, porque pelo turno da tarde os/as jovens estudantes vinham em maioria no transporte escolar chegando sempre no horários das aulas, por vezes atrasados/as. No horário noturno os/as próprios entrevistados avisaram antecipadamente que não seria possível realizar as entrevistas em horários diferentes as aulas, pois estes vinham de seus trabalhos ou dos afazeres domésticos que impossibilitava sua chegada mais cedo a escola.

Em uma segunda tentativa realizei uma entrevista no horário do intervalo, mas percebi que o tempo era muito curto para poder questionar mais afundo algumas respostas trazidas pelo entrevistado. O barulho envolto a sala que a escola disponibilizou também interferiu na concentração de nossa prática no local. Por isso, optei por falar com alguns/as professores/as para que se possível liberassem os/as estudantes em suas respectivas aulas. Em comum acordo esta última proposta foi executada com êxito.

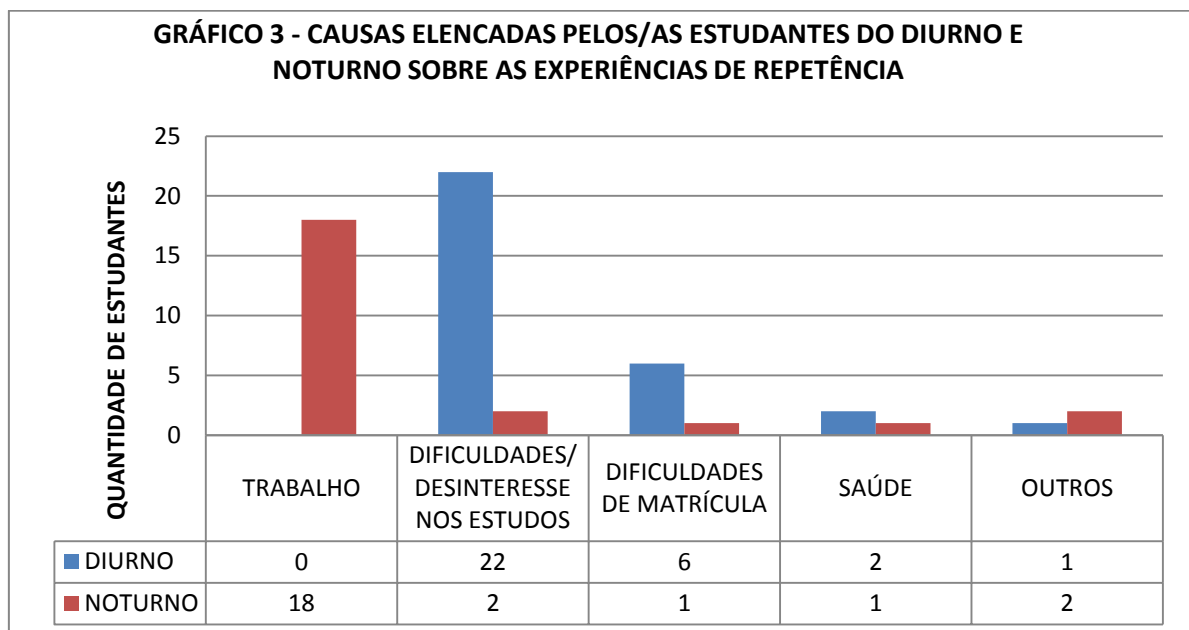
As entrevistas também foram gravadas para posteriormente serem transcritas e designadas para o banco de dados. Após a fase das entrevistas foi necessário meu afastamento da escola para estudar todos os dados elencados neste período, não apenas das entrevistas, mas em todas as técnicas de dados correspondentes a esta pesquisa. Foi neste momento que resolvi voltar a instituição e realizar mais um encontro com alguns entrevistados para tirar dúvidas que surgiram durante as análises e /ou transcrições.

A partir deste momento iniciei a construção das categorias que se evidencializaram no desenvolvimento de etapa na coleta de dado. Elas foram subdivididas em três eixos que considerei pertinente para as análises, são eles: a condição juvenil que aparece nas falas dos dois grupos demonstrando como eles vivenciam de maneiras diferentes suas juventudes mediante entrada prematura no mercado de trabalho e os embates em articular sua rotina com as demandas escolares; outra categoria evidenciada foram os sentidos de escola e a relação com os saberes que eles/as construíram ao longo de sua trajetória escolar atribuindo valor e desencantos por suas práticas; a última categoria foi o reconhecimento do olhar desses estudantes sobre o que é ser “repetente”, onde foi possível identificar suas perspectivas na identificação desse fenômeno e como socialmente existe sua culpabilização.

3 EXISTE UM CULPADO? JUVENTUDES ESTUDANTIS E SUAS PERSPECTIVAS SOBRE O FENÔMENO DA “REPETÊNCIA ESCOLAR”

Nessa seção tive como objetivo responder a questão central dessa pesquisa que almejava realizar um comparativo entre os sentidos que construídos sobre o fenômeno de “repetencia”, sobre o olhar de dois grupo de jovens estudantes com histórico de ‘repetência escolar’, matriculados uma escola pública de Maceió, como os/as jovens estudantes “repetentes”. Trouxe alguns achados que suscitaram nas análises que foram organizadas a partir das seguintes categorias: a condição juvenil e a relação trabalho e escola; os sentidos e mobilizadores de permanência na escola e por fim o que é ser ‘repetentes’ para eles/as.

O quadro abaixo foi feito com base na participação de 31 e 24 jovens estudantes do turno diurno e noturno, respectivamente, que participaram do primeiro momento de coleta de dados referentes aos questionários realizados nas turmas dos 3º anos. Os dois principais pontos elencados por eles/as que apriori foram evidenciados como causas da retenção, o trabalho e as dificuldades e desinteresse nos estudos, foram analisados e discutidos com maior ênfase nas rodas de conversa e entrevistas.



Fonte: A autora

Esta articulação foi necessária porque para as juventudes, a escola e o trabalho são projetos que admite múltiplas ênfases perante os ciclos da vida e as próprias condições sociais das quais lhes permitem experimentar sua condição juvenil (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2009). Mediante a isto, articulei tais temas com os resultados advindos dos procedimentos de coleta utilizados, neste caso a apresentação de mais alguns dados complementares que

estavam presentes nos questionários, o que os/as jovens estudantes dizem nas rodas de conversar e por fim as entrevistas individualizadas. Foi possível identificar nos relatos dos/as jovens estudantes dimensões constitutivas de sua maneira de ser, assim como sua situação perante a vida e a própria sociedade.

Em Alagoas 94,1% das escolas estaduais possuem o ensino noturno evidenciando grupos de estudantes heterogêneos compostos por pessoas que em maioria busca conciliar os estudos e trabalho, são pais e mães de famílias que retornaram aos estudos pela necessidade de qualificar sua formação em buscas de melhorias na qualidade de vida. Muitos apresentam índices de distorção idade série elevados, com maior proporção no ensino noturno quando comparado ao diurno. (PANORAMA DOS TERRÍTIOS, 2017).

3.1 Condição juvenil: Relação trabalho e escolarização

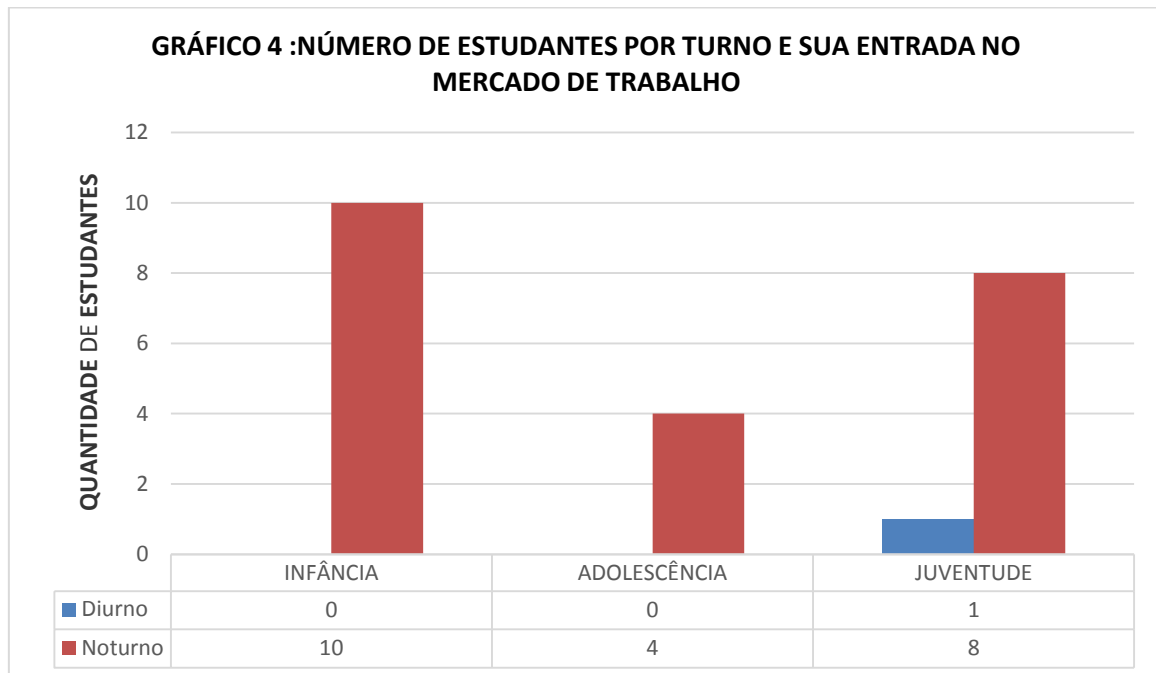
Como discutido anteriormente as juventudes apresentam-se em contínua construção. Suas marcas e identidades não são fixas e determinadas apenas na sua cronologia, sua mobilidade demarca uma incessante transitoriedade na forma como eu me enxergo, significo o outro e os fatos. (MACHADO, 1990; HALL, 2006). Os/as estudantes são sujeitos que possuem contextos, por isso pensar a trajetória escolar requer atenção à vida. Eles/as não são apenas estudantes, são jovens, filhos/as, pais/mães, trabalhadores/as, amigos/as.

Início essa subseção buscando perceber como a condição juvenil poderia ter impactado as experiências de “repetência escolar”. Retraturei abaixo as impressões que os/as jovens estudantes trouxeram com base nas dimensões que Dayrell (2007) frisa contemplar na condição juvenil, ambas referentes as suas culturas e condicionantes sociais. Compartilho com Sposito (2003) a ideia de que a condição como o modo em que uma sociedade constroe e concede significado aos ciclos da vidas, sejam estas nos âmbitos históricos e geracionais. Desta forma, a situação juvenil atrela-se nesta análise a própria condição sob a maneira como é vivida. (SPOSITO 2003, in ABRAMO, 2008, p. 42).

Compreender a relação das juventudes com a escolarização necessitou ampliar meu olhar de pesquisadora ao perceber que não poderia me restringir a falar de escolarização e “repetência escolar” focando apenas na escola, precisei ultrapassar estes muros. Conhecer algumas dimensões que constituem a condição juvenil dos grupos pesquisados possibilitou entender como estes/as percebiam seu modo de ser jovem e sua influência na maneira como representam e significavam suas vivências, dentre eles as experiências escolares.

3.1.1 O que apresentaram os questionários

Optei por destacar um aspecto referente a realidade deste/as jovens estudantes em questões que retratam o perfil das turmas e seu mapeamento sobre suas experiências de “repetência escolar” tendo como causa uma inserção precoce ao mercado de trabalho. Dentre os perfis apresentados a realidade noturna possui uma diversidade maior entre a disparidade de faixa etária, assim como um perfil de jovens estudantes trabalhadores/as. Neste aspecto é importante frisar que todos/as jovens estudantes do horário noturno que relatam ter repetido alguns anos escolares, teriam iniciado desde sua adolescência, outros na infância, o exercício do trabalho e falam a dificuldade presente no ato de equilibrar estas *responsabilidades*⁹ durante seu percurso de escolarização. Tais relatos foram abordados nas rodas de conversa e entrevista individual.



Fonte: A autora

O relato de informalidade é prevalente entre eles/as quando questionados sobre o tipo de trabalho que exerciam, apenas dois tinham carteira assinada, um estudante de cada turno. Os demais apresentavam atividades de *bicos*¹⁰, que trabalhavam por conta própria ou em empresas sem que suas carteiras fossem assinadas. Estes/as se enquadravam na realidade do

⁹O termo utilizado está em destaque porque é um recorte referente à fala de alguns/as jovens estudantes, do qual será analisado mais à frente.

¹⁰ Termo utilizado nos diálogos referindo a trabalhos informais com um *freelance*, não há vínculo empregatício de contrato.

país em que 1,741 milhões de pessoas encontravam-se nestas condições empregatícias segundo o PNAD (2017). Todos conferiram participação importante na complementação da renda familiar, sendo 15 os principais mantenedores de suas famílias, este último todos/as eram estudantes do noturno.

A relevância destes dados se reafirmam com as informações apresentadas no módulo de Educação do PNAD(2017) com base no IBGE , em que 39,6% dos/as jovens citam ter dificuldade na forma como dão prosseguimento aos seus estudos, tendo em particular a realidade do “abandono escolar”, o segundo determinante da distorção idade/série escolar.

O percentual entre jovens estudantes são acompanhados no documento pelos motivos que influem em suas escolarizações. As três principais causas segundo a pesquisa, que contemplam a realidade do quadro apresentado acima, está no fato da maior parte dos/as jovens engajarem no mercado de trabalho, seja este informal ou não, e possuírem dificuldade em dar continuidade aos estudos, uma parcela pequena dar-se àqueles/as que apresentam condições de conciliar estas duas realidades. Certamente a conciliação não foi simples, e estes foram considerados mais adiante nas subseções. Outros motivos que foram evidenciado no documento estão entre a falta de dinheiro para pagar os custos como mensalidade, material escolar, alimentação e transporte, indisponibilidade de vagas na rede pública e por último são apresentados o “não interesse” pelos estudos como fator favorável a esta realidade . (PNAD-CONTINUA, 2017)

3.1.2 O que os jovens disseram nas rodas de conversa

As trajetórias dos sujeitos são diversas, assim como seus percursos escolares. As vivências destes/as jovens estudantes por vezes são ocultadas quando existe uma atenuação ao seu percurso sejam estes materializados nas notas, aprovações ou a própria repetição escolar. Por isso a noção do tempo de vida e escolarização entre estes/as por vezes são divergentes em alguns aspectos. As experiências de vida expressam a disparidade entre as experiências escolares e o uso dos seus tempos ao contexto social, pois “as trajetórias escolares de tantos que trabalham e estudam a noite nada têm a ver com aquelas trajetórias de jovens que não trabalham, tem garantida sua vida e estudam no diurno” (ARROYO, 2014a, p 107).

Reconheço que a referência sobre a garantia de vida na fala de Arroyo, não cabe ao certo grupo diurno pesquisado, eles apresentam dificuldades em suas realidades sociais¹¹ e afirmar esta garantia é delicado, porque lhes conferiria um possível ideal de infalibilidade

¹¹ Ver quadro de descrição de perfis dos estudantes na seção III.

permanente de educação, saúde, alimentação e trabalho. Entretanto, é real a diferença entre as vivências de cada grupo. Detive-me a elas quando analisei sobre a temática trabalho e como ser um/a jovem estudante trabalhador/a era representado por eles/as.

a) Diurno

No grupo diurno, no âmbito geral, a referência para o trabalho não é experimentada no presente, porém ela faz parte em falas vigentes nas rodas de conversa. A partir dos questionários foi percebido que a forma como ela se apresentava na vida destes/as era nos planos futuros, porém não distantes. A relevância do trabalho aparece logo após o término da Educação Básica, com características marcante para proporcionar continuidade da escolarização. A maioria do turno diurno demonstra trazer preocupações com seu futuro e a conclusão do ensino médio é sinônimo de necessidade ao ingresso o mercado de trabalho. Elegi um trecho presente na primeira roda de conversa comeste grupo, do qual traz representatividade as ideias decorridas nos diálogos quando questionados/as sobre suas perspectivas após o conclusão do ensino básico:

— *E o que vocês pensam sobre o futuro , logo após sair da escola? O que desejam fazer? Vocês já pensaram sobre isso ? (Entrevistadora)*

— *A questão agora é trabalhar (P)*

— *Minha mãe me incentiva a fazer um curso superior, mas vou fazer por conta própria porque eu quero trabalhar “pra” ter as minhas coisas, até pelo exemplo da minha mãe que é empregada doméstica, não teve estudo e eu falo com muito orgulho! Por isso quero estudar, quero ser uma médica, pela vida da minha mãe. O plano é esse: arrumar um emprego, já fiz uns cursos no Senac “pra” isso, depois vou pagar minha faculdade. (J)*

— *Eu “to” esperando sair minha pontuação do Enem, faço desde o 1º ano e quero fazer enfermagem ou administração, um dos dois. Mas se eu conseguir administração agora, depois que me formar e estiver trabalhando eu vou cursar enfermagem, porque o que eu quero realmente é enfermagem, mas é claro que eu não vou desperdiçar uma oportunidade dessas de estudar na UFAL. (L)*

— *Entendi (Entrevistadora)*

A jovem estudante continua a falar:

— *Minha mãe também sempre me incentivou. Ela não fez faculdade, porque quando ela ia fazer ficou grávida de gêmeos, e não teve como fazer, mas ela estudou no SENAC. Mas ela sempre me incentivou, e eu me sinto também na obrigação, e acho que todos aqui, quando terminar o ensino médio deve procurar fazer alguma coisa “pra” ajudar nossos pais, porque eles já ajudaram tanto a gente.(L)*

— *Eu acho que é um ciclo, eles ajudaram a gente e agora nós “é” que temos que ajudar eles. Terminamos o ensino médio agora as coisas são da nossa responsabilidade.(R)*

[...]

— *Também acho! Somos responsáveis , agora, porque você pode ser até de maior (acima de 18 anos) , mas se “tá” na escola ainda não tem moral “pra” ter responsabilidade, de coisa séria, sabe? Mas é de maior e já terminou os estudos, ai meu irmão é hora do trampo e de sustentar as coisas, nosso pai batalha , mas a vida não é fácil .(K)*

- *E vocês? (Entrevistadora)*
- *Trabalhar e depois voltar a estudar na faculdade (M)*
- *Isso, trabalho! Depois faculdade já trabalhando, claro! (T)*
- *Trabalho com certeza! Vai ser difícil esse lance de estudar e trabalhar, mas todo mundo faz isso. A gente vai conseguir! Vamos tentar. E a gente diz que vai trabalhar, mas não sabe nem de quê ainda!(C)*

Percebi o interesse pela continuidade nos estudos tendo o ensino superior como meta para a maioria, seja na Universidade Federal ou na área particular. O interesse de continuidade com a escolarização no ensino superior aparece nas falas, ambos vinculados a face estudantil com o trabalho, sendo este último o prioritário em suas vidas para o novo ciclo que se iniciará.

O/a jovem estudante trabalhador/a para eles/as é sinônimo de ser alguém responsável. A palavra *responsabilidade* é atribuída ao fato de chegarem a uma nova etapa da sua vida, em que destacaram a necessidade de assumir um papel de colaboração no aspecto financeiro com a família, como um retorno aos esforços de seus pais.

“[...]quando terminar o ensino médio deve procurar fazer alguma coisa “pra” ajudar nossos pais, porque eles já ajudaram tanto a gente.(L)”.

A *responsabilidade* também aparece associada ao ato destes/as planejarem assumir os custos da faculdade e o próprio entendimento que o ser *responsável* não apenas é uma atribuição a maior idade, mas aos fato que a educação básica foi concluída. Assim, ter mais que 18 anos e concluir o ensino médio, para o grupo diurno, demarcaria com a chegada de um novo tempo, novas vivências e *responsabilidades* *“[...] ai meu irmão é hora do trampo e de sustentar as coisas! (K)”*

Uma jovem estudante faz um complemento significativo quando dialogávamos sobre este tema:

— *Assim, [pausa na fala] eu não queria trabalhar, não! Mas, se esse for o jeito, vai ter que ser assim! Vou esperar o Enem, porque faculdade particular é cara e só trabalhando “pra” conseguir. Se meus pais pudessem pagar eu não trabalhava e só estudava. Me dedicava só “pra” faculdade. Mas, não dá ! (L)*

A conversa continua:

- *E quem trabalha podendo só estudar? Quem é esse? [risos] (M)*
- *Eu trabalharia, você não é mais criança tem que bancar as coisas minha “fia”!Ter seu dinheiro, comprar suas coisas, suas roupa, sair “pra” ir num shopping, comprar sua moto! (K)*
- *Mas se você tem vida boa tem isso e não precisa trabalhar! (M)*
- *Eu acho que precisa! (T)*
- *Existe um momento certo para começar a trabalhar? (Entrevistadora)*
- *Depois daqui! (K)*
- *Isso! A vida segue e chegou a nossa hora. (T)*

— *Eu já vou colocar uns currículos nas lojas, no centro e no Pátio (Shopping próximo a comunidade). Tem um amigo que vende plano também, vou ver com ele para ajudar vendendo os planos de saúde e dental. (J)*
[...]

O grupo reflete sobre o tempo ideal para entrar no mercado de trabalho, as compreensões e entendimentos demandam de subjetividades com referência nas realidade de cada estudante, apenas uma jovem estudante cita que gostaria de esperar mais um pouco e concluir o ensino superior, se houvesse a possibilidade mediante sua passagem para o ensino superior particular ou permanência no público. Entretanto, grande parte reafirma que o tempo para iniciar um novo ciclo na vida deles/as no aspecto profissional e sua independência financeira surge, na sequência seguinte a finalização da educação básica. Assim, para o grupo trabalhar é necessário ao passo que eles/as se tornarão sujeitos responsáveis, visto que assumem suas próprias despesas e contribuem com o orçamento familiar.

Um aspecto importante é que ter condições para se manter, para as compras e lazer faz parte de viver a juventude. Para um entrevistado não seria apenas trabalhar para sobreviver, mas para existir como jovem. O trabalho aparece como porta para ações das culturas juvenis que anseiam mediante sua independência financeira ampliar suas experiências de lazer: — “[...] *Ter seu dinheiro, comprar suas coisas, suas roupa, sair “pra” ir num shopping, comprar sua moto*”(k).

Outros/as jovens estudantes também fazem esta associação entre o trabalho e a suas expressões , produções culturais e consumo. Feixa (2008) apresenta que as culturas juvenis podem se apresentar de forma simbólica sendo material ou imateriais:

— *Tipo eu quero trabalhar ser independente e comprar umas coisas massa, sair com a galera! Você pode levar a garota “pra” dá uma curtida [...]* (V)
— *Quero um celular bom, umas roupas da Gasoline vai bem, também! Só vai na Riachuelo e C&A, vai na festa e o povo parece que combinou a mesma roupa! Isso já aconteceu comigo.[risos] [...] Tem aquele bar aqui de frente a escola , um luxo agora, tem que ter dinheiro, trabalhar para se divertir também! Se for só pra pagar água e aluguel você não vai viver! Você vive só “pra” aquilo, você vira um robô, não sai, não toma uma e nem se diverte. Sair com as amigas é bom demias!* (W)
— *Aqui no Bui você vai fazer o quê? Tem a praça da Formiga até tem uns encontrinhos bons com o pessoal no sábado a noite, mas você cansa, só shopping se não for cinema, é chato. Agora você pode ir no Maikai!*

As possibilidades de lazer entre atividades como idas a bares e shows, poder sair com amigos/as e namoradas/os para lugares diferenciados além daqueles que a própria comunidade do entorno oferece, as expressões de estilos com vestimentas, mediante suas expressões no quesito da estética, todos são um atrelamento entre as expressões juvenis,

interesse e anseios, junto a um contexto em que o trabalho demanda a eles/as possibilidades de acesso. O trabalho acarreta uma possibilidade de prática da dimensão das culturas juvenis, pois:

[...] todos os limites dados pelo lugar social que ocupam, não podemos esquecer o que é, aparentemente, óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante delas, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. Na trajetória de vida desses jovens a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade através dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual algumas de suas marcas distintivas.(DAYRELL, 2009, p 19)

O/a jovem estudante trabalhador tem em si a possibilidade de ser fluido/a de diferentes formas de lazer. As possibilidades de provocar e experimentar suas culturas surge como um lugar prerrogativo de signos, práticas, sentidos e rituais em que os/as jovens constroem uma identidade juvenil própria. O trabalho aparece como uma ponte que permite ampliar estas vivências e expressões. Ele não seria apenas fonte de sustento e sobrevivência da família, mas é reconhecido como meio “para se divertir também! (W)”, pois para muitos/as jovens a condição juvenil só é possível porque seus trabalhos lhes proporcionam minimamente recursos para as práticas de lazer e consumo (SPOSITO, 2005)

b) Noturno

No grupo noturno o tema trabalho também esteve presente nas rodas de conversa, mas denotaram em tempos diferentes em relação ao grupo diurno. Para o primeiro grupo o término da educação básica é ponto de partida para o seu ingresso, porém no noturno esta realidade se faz no tempo presente. Enfatizei um trecho deste momento na roda de conversa que articula bem as ideias expressas pelo grupo:

— [...] *Como vocês conciliam estudo e trabalho? Digo, com é para vocês trabalhar pelo dia e vir a noite estudar na escola? (Entrevistadora)*
 — *Isso é força de vontade! Hoje eu trabalho, mas quero ganhar mais. Ter uma carteira assinada, todos os meus direitos. Esse lance de trabalhar em mercado e feira, cansa demais, o corpo sente e a noite “tá “ aqui , as vezes eu durmo na sala , ou não fico até o final, mas eu venho! Tem aula que é animada , eu acordo e me motivo , mas tem aula que é parada. É difícil aprender o assunto que o professor “tá” dando. Mas a pessoa vai terminar aqui [Ensino médio] , já faz um curso e já pega um serviço melhor , numa sala com ar condicionado, coisa de escritório. (P2)*
 — *Você tem interesse em trabalhar num escritório? (Entrevistadora)*
 — *Ficar sentado, no ar ... ganhar mais! (P2)*
 — *E você vai fazer esse curso que falou ?(Entrevistadora)*

— *Sim, auxiliar de escritório. Só não faço agora porque “tô” na escola. Terminando “vo” ter tempo “pra” fazer o curso. (P2)*

— *E vocês, trabalham e estudam?(Entrevistadora)*

— *Entre escolher o dinheiro e o estudo , as vezes a gente é forçado ao dinheiro que vem rápido. O trabalho “tá” na frente se aparecer um serviço a noite a gente falta [a escola]. Eu trabalho com coisas de salão, tenho filhos. Eu tenho que manter a casa, moro só com eles. A gente tenta terminar a escola, porque aprender é sempre bom e tenho que ser exemplo para eles [filhos], mas as vezes quero desistir. Já sai da escola e perdi por falta muitas vezes. O corpo não aguenta , a mente fica perturbada porque grito de criança o dia todo deixa qualquer um doido, arruma casa pra cá e pra lá e ainda vai ali e depois em outro canto para fazer um serviço. Eu nem pego mais serviço fora do biu [Bairro do Benedito Bentes]. Não dá! A gente leva horas para chegar num lugar, ganha 25 reais pela escova, tem que pagar alguém para ficar com os filhos por algumas horas e você no final fica com o dinheiro de comprar um peito de frango e olhe lá, as vezes só o pão! Tem dia que você nem isso tira. A cabeça esquenta , quem quer pensar em estudar? Mas só assim para as coisas melhorarem. (T2)*

— *Eu trabalho a tarde e depois venho para a escola. Tenho a manhã para descansar um pouco. Isso ajuda nas coisas. Consigo estudar para as provas. E também estudei de manhã, a noite é mais fácil porque os professores puxam menos mesmo, eles sabem que a gente vem da rua. Ficou mais fácil estudar a noite. (J2)*

— *Quem tem família e precisa manter uma casa não tem escolha! Aguenta o sufoco, já estamos terminando! Quero continuar a estudar depois daqui, fazer cursos, melhorar de vida. Quem sabe uma faculdade? Tenho que ver , mas gastronomia seria bom! Se não, têm vários cursos na área, posso tentar fazer e até trabalhar em casa fazendo encomenda. (S)*

— *E você (F), como é para você essa rotina? (Entrevista)*

— *Pra mim é horrível! Sou da área de serviços gerais, passo o dia no trabalho , já chego aqui e sinto muita diferença também para quando estudava pela manhã. A noite o professor puxa menos, só passa trabalho ou prova com consulta. A carga horária é menor, também! Para uns isso pode parecer bom. Mas, eu queria ser médico não tem como com esse ensino. Mas, seu eu fosse professor faria o mesmo porque como puxar de quem tem pouca energia já no final do dia? Se pudesse eu só estudava e pelo dia , mas sou o único homem da casa , meu dinheiro é todo para manter as coisas, mas pelo menos minhas irmãs só estudam e minha mãe vende roupa. Elas [irmãs] vão ter um bom futuro. Quem sabe eu não faço um curso de economia depois daqui? Dizem que dá dinheiro (F)*

[...]

— *Trabalho é necessidade, mas a escola também! Ela garante um futuro melhor, mas o trabalho é o que dá comida hoje. “Tá” ligada? Pobre só cresce com estudo ou muita sorte! Você pergunta como é “pra” gente estudar e trabalhar? Eu acredito que a questão é a necessidade , a gente trabalha para viver e quem aqui “dizer” que ganha muito acho mentira quem ganha muito com pouco estudo? Aí a gente é obrigado a mesmo com o corpo acabado vim “pra” escola porque o que eu vivo hoje e o que ganho eu não posso viver “pra” sempre, a gente precisa melhorar de vida. Isso é o motivo, a gasolina, o animo, “pra nós” continuar e viver uma vida dessa: manhã, tarde e noite fora de casa e longe da família , só pra manter a família. (B)*

[...]

No contexto noturno de fato existem em sua maioria jovens estudantes que já são trabalhadores/as. O relato de suas vivências referente ao trabalho me remeteram a compreender que os/as mesmos/as , mediante a sua inserção precoce ao mercado de trabalho, passaram por uma adultização (FRIGOTTO, 2009; CAMARANO, 2004) isso porque eles

demonstram ter a necessidade de trabalhar cedo, o que atingiu diretamente a maneira como viveram sua infância e juventude.

O trabalho é uma dimensão em que é condicionante para a inserção ao mundo adulto, grande parte dos/as jovens necessitaram vivenciá-lo de forma antecipada aos demais porque sua realidade o/a direciona a buscar atividades laborais que auxiliem em seu sustento e de suas famílias. Certamente para o grupo noturno, foi possível identificar que conciliar escola e trabalho, além das demandas de vida como a família, demonstra ser um trabalho penoso e que necessita ter uma boa articulação para poder dar continuidade aos estudos.

As falas anteriormente citadas evidenciam que para estes/as jovens estudantes trabalhadores/as mediante sua condição de vida o trabalho é representativo de uma demanda característica da vida adulta mediante as responsabilidades que hoje eles/as acarretam para si...

— *Entre escolher o dinheiro e o estudo, as vezes a gente é forçado ao dinheiro que vem rápido. O trabalho “tá” na frente se aparecer um serviço a noite a gente falta [a escola]. [...] (T)*

— *Trabalho é necessidade, mas a escola também! Ela garante um futuro melhor, mas o trabalho é o que dá comida hoje. “Tá” ligada? [...] (B)*

Perante estas duas realidades distintas entre os turnos e sua relação com o trabalho Abramo (2008) salienta que as diferentes dimensões da vida acabam por corroborar nas transformações ocorridas na própria noção da juventude e como estas veem, vivem e representam suas realidades. Estas dimensões são influentes nas condições que as possibilidades e impossibilidades proporcionam, assim “a vivência da experiência juvenil passaria a adquirir sentido em si mesma e não apenas como pretensão para a vida adulta.” (p 43). É explícita a moratória destas juventudes :

Inicialmente, é importante situar o lugar social desses jovens, o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil. Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro (DAYRELL, 2007, p 1108-1109)

Esse período de moratória, como retratado, não é vivenciado da mesma maneira pelos jovens estudantes e para jovens estudantes trabalhadores. Neste mesmo princípio Margulis e Urresti (1998) reafirmam esta perspectiva ao destacar que a moratória social é experimentada de formas díspares devido as diferenças e desigualdades que perpassam as condições juvenis.

A exemplo os grupos que pertencem a algumas comunidades “postergam a idade do casamento e da procriação para que durante um período cada vez mais prolongado, tenham a oportunidade de estudar e de avançar a sua capacitação em instituições de ensino “(p.5) Estes possuem a oportunidade de dedicar-se aos estudos por um tempo mais prolongado diante da maior possibilidade de acesso e permanência nas instituições escolares. Em contrapartida, para outros/as, estes quando tem a oportunidades, por vezes precárias, ingressam antecipadamente ao mercado de trabalho, constituem famílias cedo e assumem responsabilidade , por vezes imagens atribuídas a fase adulta.

Retomando as falas anteriores :

“Eu acredito que a questão é a necessidade, a gente trabalha para viver e quem aqui dizer que ganha muito acho mentira quem ganha muito com pouco estudo?”
(B)

“[...] Se pudesse eu só estudava e pelo dia, mas sou o único homem da casa, meu dinheiro é todo para manter as coisas, mas pelo menos minhas irmãs só estudam e minha mãe vende roupa. Elas [irmãs] vão ter um bom futuro [...]” (F)

“Quem tem família e precisa manter uma casa não tem escolha!” (S)

“[...] Eu tenho que manter a casa, moro só com eles [filhos].”

Esta diferenciação na condição juvenil, apenas releva o marco de afirmação perante a diversidade em ser jovem e a complexidade que é reconhecer sua fase transitória para a vida adulta. A própria dimensão da vida social deles retrata a diferenciação nas temporalidade de ingresso no mercado de trabalho, a participação e planos para atividades de lazer, o consumo, a responsabilidade familiar, financeira e de sua sobrevivência. As juventudes desta pesquisa claramente vivem realidades diversas e apesar da palavra responsabilidade não ser diretamente pronunciada no grupo noturno, ela não é sucumbida nas entrelinhas de suas falas. Sua evidência é marcada quando citam sobre este concílio entre escola e trabalho, exatamente pela necessidade em assumir deveres desde muito cedo

É interessante destacar que no grupo diurno o trabalho aparece como um meio para que os/as jovens vivam sua própria condição juvenil, no grupo noturno o/a jovem estudante trabalhador não trouxe em sua fala esta característica, para eles/as a evidencia refere-se ao sustento e persistir na em sua escolarização significa expectativas para melhorias de suas condições de trabalho mediante sua atual resignação e insatisfação profissional. Este/a jovem estudante trabalhador/a aparece desenhado como um desbravador, pois conciliar estas duas dimensões escola e trabalho não foi representada como algo de fácil realização.

— *Esse lance de trabalhar em mercado e feira, cansa demais, o corpo sente e a noite “tá “ aqui, as vezes eu durmo na sala , ou não fico até o final, mas eu*

venho![...]. Mas a pessoa vai terminar aqui [Ensino médio], já faz um curso e já pega um serviço melhor, numa sala com ar condicionado, coisa de escritório. (P2)
 — *O corpo não aguenta, a mente fica perturbada porque grito de criança o dia todo deixa qualquer um doido, arruma casa pra cá e pra lá e ainda vai ali e depois em outro canto para fazer um serviço.[...] A cabeça esquenta, quem quer pensar em estudar? Mas só assim para as coisas melhorarem. (T)*
 — *Pra mim é horrível! Sou da área de serviços gerais, passo o dia no trabalho, já chego aqui e sinto muita diferença também para quando estudava pela manhã (F)*

De fato eles/as a cada dia superam as dificuldades buscando articular em suas vidas o trabalho e a escola porque esta última apresenta sua idealização em ampliar as possibilidades de inserção destes/as jovens ao mercado de trabalho em condições empregatícias melhores (CARRAMO, 2004). Ressalvo que os/as jovens desta pesquisa apenas 31% possuem carteira assinada, os/as demais realizam trabalho informal.

Esta articulação na educação básica é o motivo principal da escolha do turno em que estudam. Existem expectativas que as precariedades de trabalho que relatam como baixo salário e informalidade sejam superadas mediante o investimento nos estudos. O principal motivo que gera incentivo na superação do cansaço e os percalços da vida extra escolar emergem na ideia de que os estudos está diretamente ligado na melhoria da qualidade de vida, pois lhes gerariam mais chances de retorno financeiro e melhores condições de trabalho.

“Quero continuar a estudar depois daqui, fazer cursos, melhorar de vida” (S)
“A cabeça esquenta, quem quer pensar em estudar? Mas só assim para as coisas melhorarem.” (T)

Os grupos reafirmam como ponto importante em suas falas sobre a relação juventudes, trabalho e escola, em maioria estes possuem expectativa que a escolarização os/as auxiliaria a ampliar suas chances no mercado de trabalho, trazendo retorno financeiro, melhores condições e a saída da informalidade. Visto que:

O conhecimento também é identificado como o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção. Assim, o discurso dominante- o político, empresarial e o da mídia – reforça a ideia que o ensino médio facilita a inserção no mercado de trabalho. (KRAWCZYK, 2011, p 757)

Como auxílio nesta compreensão tracei a seguir mais algumas falas representativas destes/as jovens estudantes mediante as entrevistas individuais e a relação dos/as mesmos/as com o trabalho e suas expectativas.

3.1.3 O que os/as jovens expressaram nas entrevistas

A condição social dos grupos mais populares apresentam o trabalho como uma necessidade que por hora foram truncamentos do trajeto escolar, hoje realidades simultâneas no trajeto de vida das juventudes. Esta disposição dos tempos de vidas dos/as jovens estudantes é advertido por Elias (1994) como “pressão exercida no indivíduo pela rede humana, as restrições que sua estrutura lhe impõe e as tensões e cisões que tudo isso produz nele são tão grandes que um emaranhado de inclinações irrealizáveis e não resolvidas se acumula no indivíduo.” (p. 33-34).

Os entrevistados demonstram uma rotina cansativa e seu tempo torna-se escasso perante as atividades familiares, estudantis e profissionais. O retorno a escolarização ocorre exatamente ao valor anteriormente mencionado sobre a expectativa de ascensão e oportunidades sociais de empregos que lhe proporcionem melhorias em sua condição de vida.

Em um contexto prematuro de ingresso ao mercado de trabalho, sua repercussão no estilo de vida destes/as jovens estudantes e sua luta pela continuidade de escolarização pode ser retratada por estas duas falas proferidas por dois jovens estudantes do noturno nas entrevistas individuais ao relatarem parte de suas histórias de vida:

— *Eu comecei cedo, com 8 anos “tava” na roça trabalhando, depois com 11 vim “pra” cidade, continuei ajudando meu pai, mas comecei a estudar e foi ruim porque repetia bastante. Hoje tenho um trabalho legal. Deixei a escola por um tempo e depois voltei, agora vou terminar! Que é difícil todo mundo sabe, mas a gente não tem escolha. Eu preciso cuidar da família, ainda tenho meus pais, mas também casei, tenho meus filhos, minha mulher também trabalha, mas já terminou o médio. Eu quero terminar, fazer uma faculdade de administração. Tenho chances de crescer na empresa que eu trabalho e, vou falar a verdade eu dei sorte na vida. Eu hoje estou retribuindo duplicando meu esforço. Uma pessoa que aprendeu a ler depois dos 13 anos, trabalhar num lugar bom? O salário mínimo nesse país não é grande coisa, principalmente se você é pai de família, mas meus filhos não vão trabalhar como eu. A gente se aperta, aqui e ali, mas eles vão crescer ainda mais. Eu, minha esposa, meu pai que é aposentado mantemos tudo, vida de esbaldar a gente passa longe, hoje a gente sobrevive bem, mas viajar, ter um momento de lua de mel só com a minha mulher, isso é um sonho meu para o futuro. Quero ter a chance de ter uma casa própria, proporcionar uma escolar particular para meus filhos, cursos de inglês e informática. Um tem jeito pra coisa de tecnologia, vou investir nele. Meu pai sofreu muito, eu sofri, hoje sobrevivo bem e meus meninos viverão! (D)*

— *Sai de casa cedo com 14 anos, meu padrasto tentou me abusar e minha mãe ficou do lado dele. Tive que deixar a escola. Casei e tive filhos cedo também. Hoje “to” separada do “traste” (faz uma referência ao ex marido), faço unha, arrumo uns “bico” de cabeleireira e “tô” tentando arrumar a vida, já repeti várias vezes, já parei de vim “pra” escola. Mas até para a Alma Viva e ser gari você precisa ter nível médio! É muito ruim trabalhar e estudar. Você chega morto! Mas tudo depende de mim, “tô” me esforçando, vou conseguir. (G)*

Existe uma lógica no mundo do trabalho de forma que Sposito (1993) afirma que as condições de vida ao mesmo tempo em que abdicam e conferem uma obrigatoriedade no saber e na educação que desencadeia outras forma de viver a vida. Os/as jovens estudantes que trabalham tem a expectativa de concluir seus estudo na educação básica compreendendo que isto lhe proporcionará oportunidades. Sobre o turno diurno elegi uma fala que retrata o grupo em questão e a perspectiva dos/as mesmos/as sobre as expectativas como o trabalho:

— *Quero muito terminar a escola, vou tentar alguns lugares, minha família tem uns contatos que podem me ajudar. Vai ser meu primeiro passo de independência, tenho meu namorado que é daqui da escola, mas de outra sala. Queremos casar, mas não exatamente quando terminar aqui. Daqui há uns dois anos! Mas já vamos comprar as coisas da casa, arrumar a festa. Minha família não pode ajudar e arcar com tudo, vou ver um programa da minha casa minha vida, vê a entrada para comprar uma casa, “pra” isso. Queremos ficar aqui no Bui, tem nossos amigos, família, somos da mesma igreja. Também quero ajudar minha mãe, dá um valor para contribuir com a minha casa, pagar uma água, algumas coisa, poder dar um valor para minha mãe, para ela, entendeu? É uma mulher sofrida. Nossa vida é simples, não temos muita coisa, nossa vida é simples, a gente depende de ticket alimentação. Trabalhar, ganhar uma grana vai ajudar muito e a gente é bem unido, devo tudo a minha família, não posso deixar eles na mão! (J)*

— *Você me falou em uma de nossas conversas que tem planos e uns lugares que pretende tentar um emprego, não foi? (Entrevistadora)*

— *Sim, terminar a escola vou tentar algumas lojas no shopping. Eles pegam uma galera como eu para vendedor. Lá você além do salário ainda ganha comissão. Uma amiga no fim do ano passado ganhou três mil no fim do ano. (J)*

— *Você já tinha tentado antes trabalhar no shopping ou estava esperando terminar o ensino médio? (Entrevistadora)*

— *Terminar o ensino médio. Já fiz entrevista no shopping, mas foi só uma vez. Mas eles pedem para ter nível médio. Fiz uma redação, uma prova de matemática e português. Não passei em matemática. Mas, também se passasse não tinha como, eu não terminei a escola. Você vai trabalhar com contas, dinheiro, desconto tem que ter uma noção das coisas. Mas, agora falta pouco e eu vou poder tentar em vários lugares. (J)*

Certamente existe um reconhecimento do esforço dos/as jovens estudantes que embarcam seus sentidos, não apenas o ser jovem, mas o estigma de responsabilidades como o trabalho, as atividades do cuidado com as suas famílias e seus planos de melhorias para o futuro, que consensualmente foi evidenciado nas rodas de conversa e questionários. Compreendo nas falas que os/as entrevistados citam uma vida econômica de baixa renda e me remeto as reflexões de Arroyo (2014b) diante da repolitização da função social da escolarização e trabalho. A centralidade que as famílias das classes mais populares aderem a escola e seu diploma remetem ao sonho de superação da preconceição e insegurança social no futuro mediante sua condição e situação de vida.

Quão maior a escolaridade mais possibilidade de acesso a trabalhos ascendentes existiria! A teoria do capital humano apresenta um discurso em que a escola é reduzida a uma relação de custo –benefício. Logo, a superação dos obstáculos que possam surgir tendo como

foco o investimento na escolarização e qualificação expande a possibilidade de ganhos no futuro (OLIVEIRA, 2001, p.111). Neste ponto a escola se exime desta realidade nos aspectos de refletir e questionar as condições entre trabalho, os tempos de vida de seus estudantes e escola. Por hora existe uma atribuição individual que responsabiliza os sujeitos por buscar gerir estes emblemas no seu cotidiano. Há uma culpabilização não ao sistema capitalista, nem a lógica do mundo de trabalho, que possui exigências elevadas de conhecimento, mas em contrapartida, baixa valorização salarial perante à competitividade e realidades de exclusão social.

O que percebi é que eles/as atribuem para si a necessidade exclusiva de dedicação para crescimento pessoal . A escola está lá, as aulas estão acontecendo cabe a cada um alcançar seu diploma e crescer na área profissional. Terminar o ensino médio indica uma perspectiva em que a escola pode ser garantia para uns de inserção no mercado de trabalho com uma garantia de direitos reservados perante a contratação, para outros uma forma de melhorar seus empregos, com reconhecimento e crescimento de cargo. Visto que eles/as salientam que :

“Tenho chances de crescer na empresa que eu trabalho e , vou falar a verdade eu dei sorte na vida. Eu hoje estou retribuindo duplicando meu esforço.Uma pessoa que aprendeu a ler depois dos 13 anos, trabalhar num lugar bom? O salario mínimo nesse país não é grande coisa, principalmente se você é pai de família [...]” (D)
“Mas até para a Alma Viva e ser gari você precisa ter nível médio! É muito ruim trabalhar e estudar. Você chega morta! Mas tudo depende de mim, “tô” me esforçando, vou conseguir.” (G)

O trabalho apresenta um conceito importante na condição juvenil. Existe também uma exposição ao trabalho mercantil as expectativas geram em torno de trabalhos que promovem ocupação em cargos no comércio e assalariados. Por isso a relação como trabalho e escola estaria estreitamente vinculada ao discurso de melhorias na vida dos sujeitos.

Todas as passagens intermediárias entre as etapas da escolaridade são pensadas e avaliadas em relação a uma finalidade. A escola de ensino médio contém , sobretudo, a promessa de um futuro melhor: integração , inclusão no mercado de trabalho, promessa de autonomia individual etc. (KRAWCZYK, 2011, p 764)

Porém estes discursos são frágeis.. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) no último ano as taxas de desemprego para as juventudes tinha como previsão ser a

maior desde 1991¹². Existe uma tendência disseminada sobre o fato que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente diante do nível de escolarização, porém esta não traz asseguração de emprego.

As juventudes constroem suas experiências em que marcam suas particularidades, aspirações, signos, conceitos e incertezas ambos frente suas realidades e seus anseios futuros. A escolarização é uma categoria que marca suas vidas, por isso continuarei as reflexões delineando sobre as juventudes, o *espaçotempo* escolar e as ideias que os/as mesmos/as têm sobre a relação que estabeleceram com a escolarização.

3.2 Sentidos da escola e os estudos

O objetivo dessa subseção foi identificar como estes/as os/as jovens estudantes atribuíam sentidos a escola e os saberes nela disseminados visto que nos primeiros dados elencados, por meio dos questionários, as dificuldades de aprendizagem e/ou desinteresse pelos estudos foram apontados por eles/as como a segunda maior causa de sua retenção escolar. Como os dois grupos pesquisados tinham histórico de “repetência escolar” significativo, busquei reconhecer quais os mobilizadores eram evidenciados por eles/as para que em meio as experiências de retenção e desafios sociais escolhessem permanecer na escola e finalizar sua educação básica.

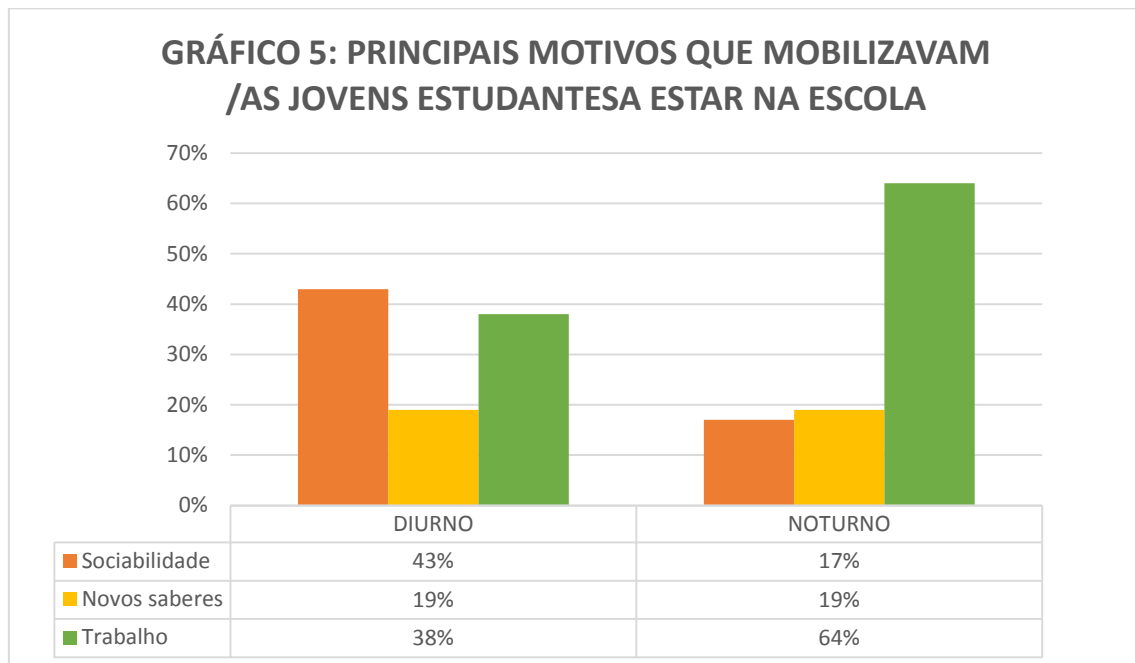
Almejei compreender aspectos do cotidiano educacional, presentes entre esses/as jovens estudantes, dos quais atrelados a condição juvenil propiciaram-me uma aproximação dos sentidos que a escolarização tinha para o grupo. Uma vez que os significados, imagens e representatividade eram difundidos por eles/as em diferentes dimensões sejam estas simbólica, política, histórica e materiais. (ABRAMO, 2005).

Quando questionados/as sobre como era a escola surgiram falas consecutivas e reincidentes sobre a importância que este *espaçotempo* possuía em suas vidas e como construíram uma relação significativa que foi evidenciada em suas falas e histórias compartilhadas. A seguir destaquei os aspectos que foram relacionados e delineados pelos grupos de pesquisa nos questionários.

¹²No site das NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL existe um artigo que analisa a realidade de desemprego e as juventudes, nesta há o acesso aos relatórios da OIT. Acesse em « <https://nacoesunidas.org/oit-desemprego-entre-jovens-brasileiros-deve-atingir-30-em-2017-maior-taxa-desde-1991/> »

3.2.1 O que apresentavam os questionários

Durante a fase de análise dos questionários e sistematização dos dados coletados foi evidenciado como exposto no gráfico III que uma parcela significativa dos/as jovens estudantes apontava dificuldades e/ou desinteresse pelos saberes disseminados na escola como causas/justificativa de suas experiências com a “repetência escolar”. Entretanto, no mesmo questionário também foi proposto que elencassem quais eram os elementos que os/as mobilizavam a decidir continuar a frequentar a escola. Foram citados a aquisição de novos conhecimentos, amigos, trabalho, merenda e esportes. Entre as principais categorias evidenciadas a aquisição dos saberes apareceu como um dos principais mobilizadores, o que a priori me sugeriu no mínimo uma inquietação visto que ao mesmo também foi citado porém sendo a causa setenciadora das retenções. Elenquei abaixo os três principais motivos pontuados por eles/as como mobilizadores para estarem na escola.



Fonte: A autora

Entre meus objetivos tinha a pretensão de identificar os sentidos que eles/as construíram sobre a escola e os saberes escolares, portanto observei que a categoria trabalho apareceu novamente, mas considerei que esta temática foi bem articulada na seção anterior demonstrando as expectativas que os grupos possuíam em conquistar o diploma de nível básico na esperança de inserção no mercado de trabalho ou em melhores condições de emprego, acesso ao ensino superior e impacto na qualidade de vida. Sendo assim fixei nesta seção de análises os aspectos de sociabilidade e a relação presente com os saberes, pois estas

nas etapas seguintes, quando discutidas, foram demonstrando significados pertinentes a maneira como eles/as reconheciam a escola e os sentidos atribuídos a seus saberes escolares.

A escola é vista como lugar de saberes e apesar das relações pessoais serem enfáticas em seu cotidiano ela não perde sob seus olhares uma essência alicerçada como um lugar determinado a aquisição, domínio de conhecimentos e a relação estabelecida entre eles/as, uma vez que o saber é relação. (CHARLOT, 2000).

Constatei que os/as jovens estudantes caracterizavam importância a apropriação dos saberes, então quis identificar como estes concebiam esta relação. Tais alegações apresentaram imagens sobre a escola, a relação com a prática pedagógica e os saberes.

3.2.2 O que os jovens disseram nas rodas de conversa

Foi interessante perceber mediante o questionário como os/as jovens estudantes poderiam descrever a escola. Eles/as apresentaram falas significativas referente a esta ser um *espaçotempo* de socialização e legitimidade mediante os saberes e possibilidade de ascensão social. Certamente contrapontos surgiram nas rodas de conversa até mesmo, porque não há como ser singular nos sentidos da escola e os saberes, eles são múltiplos. Mas sistematizei os aspectos que foram expostos com maior incidência pelos grupos.

Existem diferentes lógicas no aprender. Aqueles/as que não entram nestas lógicas escolares da aprendizagem acabam se afastando da relação com o aprender/saber que o *espaçotempo* escolar exige. Charlot (2000) cita que eu me torno humana quando relaciono-me com o mundo, existe uma reciprocidade que originam trocas e constituem saberes. Desta maneira o aprender dar-se na construção do saber mediante as relações que se estabelecem. Freire (1996) reafirma esta ideia quando cita que o saber não pode ser algo transferível, pois eu não posso tirar o conhecimento de alguém e dar a outra pessoa. As experiências vão ocorrendo na vida de cada jovem estudante em que cotidianamente se defrontam com diferentes pessoas, lugares e objetos dos quais juntos produzem saber. Logicamente esta realidade impacta como vivenciam as atividades da escola.

As situações do dia a dia despertavam reflexões sobre os sentidos desta relação pelos sujeitos da pesquisa. A instituição escolar, para muitos/as, deveria buscar atender a todos/as da mesma forma, com a mesma organização do trabalho, mesma grade e currículo. À homogeneização dos indivíduos como estudantes entra em conflito com o ideal múltiplo dos sujeitos. Nas falas compreendi que os/as jovens estudantes estavam entoando não apenas

impressões sobre a escola, mas sobre sua escolarização. Os sentidos sobre ser escolarizado confundia-se com ponderações sobre o tempo, saberes e resultados.

A questão da relação com o saber pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem estar dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender. Outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo (CHARLOT, 2001, p. 15).

Fui levada a dialogar com as ideias de Charlot (2005; 2001; 2000) pois considerei importante no trilhar desta pesquisa “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido a sua experiência e especialmente a sua experiência escolar [...] como o sujeito apreende o mundo e como isso se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p 41). Não há como buscar compreender os sentidos atribuídos por eles/as a escola e os saberes sem que haja uma aproximação com a relação que se estabelece com seu percurso..

a) Diurno

Um dos aspectos de análise da relação com o aprender para o grupo diurno foi a obrigatoriedade em que os sujeitos foram submetidos ao aprender/saber e como enxergam este processo de apreensão e experiências na escolarização. Destaquei um trecho elencado na segunda roda de conversa com o grupo que realçava as ideias que eram apontadas por eles/as. Neste momento dialogávamos sobre o porquê da escolha destes conteúdos trabalhados na escola, e se eles/as encontravam sentidos nestes:

— *Eu acho que é necessário tudo que bota lá pra aprender, porque a gente tem que ter o conhecimento dessas coisas e se eles passam é necessário. Não necessariamente você precisa se aprofundar naquele assunto ou naquela área “pra” ter um certo conhecimento, mas acho necessário! Se alguém de lá de cima falou que tem que aprender é porque tem que aprender! Tem o Enem! Uma hora serve pra alguma coisa. (G)*

— *Algumas pessoas dizem “Ah, mas eu não quero fazer nada quando terminar o ensino médio”, mas pode surgir algum concurso que você se interesse, e aí você lembra do conteúdo que você aprendeu no seu ensino fundamental e no médio, aí você passa e arruma um emprego. É importante sim, eu acho que vai do interesse de cada um. (P)*

— *“Pra” ser sincero eu vejo que aprendi na escola quando era pequeno. Aqui no médio tem coisa de história, filosofia a sociologia que faz a gente pensar na vida, isso é f...! Mas “tô “aquí pensando na matriz da matemática que não sei pra que aquilo! Vai servi pra mim em nada! (P)*

— *Eu vou falar! Cala a boca ai vocês! Tem que ver tudo isso porque como eu vou saber qual a minha área, “tá “entendendo? E só sei que não vou fazer matemática porque eu vi que é ruim pra c... isso! Mas eu tive que passar por isso. Pra decidir as*

coisas aí da vida você tem que experimentar! Dá pra entender? Eu falo enrolado!
(M)
— *Isso vem do governo! Sei lá quanto tempo tem que o povo estuda isso, meus pais nunca viram o que eu vi. Mas, também não chegaram onde eu cheguei! O governo vem e escolhe pra gente estudar o que a gente precisa porque uma hora vai ser importante, por isso estudar é importante e obrigatório.*(R)

As vivências escolares e a relação que estabelece com os saberes são constituídos na escola. Os/as jovens estudantes foram questionados no intuito de identificar quais os sentidos eles/as construíram, pude compreender que este culmina em diferentes relações que se envolve aos sentidos, mobilizações desejos e valores. A importância atribuída aos conhecimentos da escola tem valor de mobilização pela conquista de algo que será importante em seu futuro, como um concurso e o Enem. Charlot (2000) explica que o sujeito nasce em um mundo que já existe e para entrar nesse mundo precisa aprender. O nascer lhe confere a condição de aprender, em que, a história da experiência singular está inscrita em uma história maior a nível social. Assim os sujeitos ocupam um lugar no mundo que adiante lhe cobrarão a execução de atividades.

Por isso nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para constituir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem/mulher), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem/mulher) de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando seu lugar nela). Aprender para viver com outros homens/mulheres com quem o mundo é compartilhado, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. (CHARLOT, 2000, p 53)

Porém em diferentes espaços sociais existem lógicas de aprendizagens também diferentes e a escola pode valorizar uma determinada forma de aprender. A relação estabelecida no processo de aprendizagem e o que lhe é proposto interfere diretamente na maneira como os/as jovens estudantes percebem a escolarização, suas histórias de “repetência escolar” e a si mesmos/as enquanto imersos/as nesse fenômeno. Esta configuração ocorre em um sistema de movimento e elaboração constante do qual somos constituídos e constituímos os outros.

Na fala: — *O governo vem e escolhe pra gente estudar o que a gente precisa porque uma hora vai ser importante, por isso estudar é importante e obrigatório.*(R)

O jovem estudante conceitua os conhecimentos formais como algo importante, não para o presente, mas que seu real valor será percebido no futuro. O sentido com o aprender estaria portanto na mobilização evidenciada por um desejo de conquistas futuras como passar em um vestibular para ingressar em uma faculdade. Esta relação revela a própria produção

eles/as na escola, suas perspectivas e desejos que os/as mobilizaram a prosseguir com sua escolarização.

Quando o/a próprio/a estudante não reconhece em seu tempo presentes motivos para o que está aprendendo sua relação pode torna-se penosa, entretanto eles/as demonstraram ver sentido neste trajeto visto que mesmo tendo os históricos de “repetência” eles/as não desistiram, mas prosseguiram com sua escolarização. Neste instante não identifiquei uma busca direta pelo saber, tido como a base do ensino escolar que reflete toda uma construção e perspectiva da sociedade, esta relação aproxima-se de forma mais indireta em um saber, conteúdo intelectual, do qual não seria um fim em si, entretanto um meio para conquista um desejo e um meta.

Algo comumente construído nesta relação que foi evidenciado é a figura relacional do aprender/saber que se amolda de forma intersubjetiva na maneira que se constroem a imagem de si, ou seja, seu desenvolvimento pessoal diante a relação com o outro em que “toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo (idem, p 72). Assim, elas também ocorrem na relação da identidade e o saber em que os sentidos são atribuídos ao aprender/saber quando estes têm referência histórica, as expectativas que se originam e a forma como querem se apresentar aos sujeitos.

A ação reflexiva diante do saber, a exemplo temos novamente Abrantes (2008) em que o tornar-se alguém dar-se pelo domínio de uma aprendizagem. Este fator é importante pois, são agentes no valor e concepção que atribuem as aulas, professores/as, organização curricular e metodológica, logo impacta nos resultados da aprendizagem e como os/as estudantes comportam-se diante desta escolarização. Poderia citar, a existência de um abismo, pois na lógica de quem estuda realizar todos os exercícios e ter momentos de estudos deveria ser suficiente para suas promoções e bons resultados escolares, contudo não é assim que acontece.

Mas as falas nas rodas de conversa avançam para mais uma questão. Escolhi este trecho como síntese da ideia geral apresentada pelo grupo.

[...]

— *Eu acho que o ensino médio em si precisa ser mais incentivado pelo governo, porque, como a (L) falou, ela não vai sentir falta [escola], e muita gente quer terminar logo o ensino médio porque sabe que tem pessoas que por exemplo, aprende hoje aqui e amanhã esquece, então eu acho que a gente poderia muito bem mudar o sentido do ensino médio, não só do ensino médio, mas da hora da aula. Como eu falei uma vez pra professora(K), eu falei que se eu perguntar a alguém aqui “o que você aprendeu no ensino médio?” a base vai ser quase nada, porque a gente aprende hoje e amanhã esquece, e isso não vai adiantar. Eu “tô” falando*

mais sobre os conteúdos, e eu acho que em vez de ser aulas normais, como hoje está sendo, poderia ser mais aulas práticas, porque a gente iria praticar aquilo e a gente iria aprender. Hoje a base do ensino médio “tá” assim, a gente aprende hoje e amanhã esquece, e mesmo quando terminar a escola, não vai levar tudo que aprendeu, então eu acho que seria uma mudança na parte dos conteúdos, isso seria interessante.(R)

— *Tu já viu não mulher quanta aula tem na semana. Vai gravar como as coisas? A gente vai fazendo e vai aprendendo, mas veja se o laboratório “ta” aberto, se as coisas tão montadas? Tem até telescópio aqui! Pôr a mão na massa me atrai e a aula fica legal! Não é? (T)*

— *Eu não curto isso de história. (P)*

— *Aqui no médio tem coisa de história, filosofia a sociologia que faz a gente pensar na vida, isso é f...! Mas “tô” aqui pensando na matriz da matemática que não sei pra que aquilo! Vai servi pra mim em nada!*

— *Física não deu. Primeiro o professor que tinha era horrível, um mal educado, não gostava de repetir a explicação não. Falava grosso. Depois ele saiu e ficamos meses sem ter professor. Depois chegou um que ficou um mês. Depois veio outro que esta até agora, mas quem aprende assim, arrumei coisa mais interessante pra fazer nessa hora. Física é pra gente doida! Eu sou zen demais ou tonta para não conseguir aprender aquilo (L)*

— *Vou sentir falta do professor de Geografia que é um palhaço e eu gosto dele, do de Matemática, da de História, da de Português, “A Querida” (J)*

As relações com os saberes são entoadas pelas relações com os/as professores/as e consigo diante de gostos pessoais que imbricam simultaneamente. O conceito de mundo (lugar de vivências e relações) entrecruza com o eu (nesta pesquisa o/a jovem estudantes com desencontros e rupturas no trajeto escolar) e o outro (pais/mães, professores/as e comunidade que conferem encargos para o *locus* da pesquisa). Esta última dimensão nos esclarece o valor das histórias sociais diante dos sujeitos que respondem não prioritariamente a posição social, mas reconheço que há deslocamentos e que o aprender/saber embate na forma de apropriação de mundo e não apenas no acesso e posição no mundo. Mas além do contexto da aquisição de conhecimentos a turma vespertina, cita como principal ponte para a frequência e valor atrelado a escola a relação estabelecida com seus amigos e sujeitos deste *espaçotempo*. A sociabilidade nos espaços estudantis ocorriam e foram retratadas de maneira valiosa na construção dos sentidos sobre a escola.

O que pretendemos na nossa análise é, precisamente, reenviar as interações de sociabilidade estudantil para o seu contexto mais imediato (os cenários escolares) sem, no entanto, perdermos de vista outras escalas, outros espaços sociais, outras instituições, no fundo, as potencialidades explicativas e integradoras resultantes da conciliação com abordagens estruturais/relacionais. Esta será a única forma de escapar às visões demasiado otimistas (quando não, românticas) sobre a sociabilidade estudantil, sem, ao mesmo tempo, por não caberem nos cânones comuns da “amizade”, esquecermos a importância socializadora dessas redes de sociabilidade nos próprios processos psicológicos que também contribuem para estruturar as rotinas dos agentes estudantis. [...] A recusa de visões simplistas (pelo seu otimismo demasiado crente nas capacidades democratizadoras do convívio estudantil, pelo seu pendor psicologizante, idealista e romanesco) é um estímulo para interpretações mais ousadas e significativas, ao invés do que possa aparentar, uma real apresentação para as redes de sociabilidade nos cenários escolares, tanto

mais que é inquestionável o seu papel na construção da identidade e da autonomia (LOPES, 1996, p. 136)

Destaquei um trecho do diálogo que caracteriza as aspirações do grupo diurno. Estas ocorreram quando questionados/as sobre como poderiam descrever a escola e suas ações no dia a dia. Eles/as trouxeram a seguinte questão inicialmente:

— Bem, gostaria de entender como é a escola para vocês. Não falo apenas desta, mas certamente vocês já frequentaram outros espaços escolares. Como você poderia descrever a escola? (Entrevistadora)

— Olha isso aqui! Isso é vida! Olha essa gente, amigo é coisa séria! Nossa vida desde que a gente se entende como gente é dentro da escola e como vai ser fora dela? Tudo isso aqui é importante, nossos amigos estão aqui! É corria “prum” lado, prova “pra” outro, festa, saídas.(T)

Neste instante uma colega interrompe e cita:

— Eu acho que a escola é um momento onde a gente pode fazer amizades e pode aprender! Ela não é só curtidão T..., mas é impossível sobreviver aqui sem fazer um amigo. Você não passa anos na escola sem ter as amigas. Tem muita coisa: trabalho em grupo, feiras, prova em dupla, debate. Tudo isso faz você ficar chegado de alguém. (P)

— O que você quer dizer com sobreviver aqui? (Entrevistadora)

— Sei lá. Só um jeito de dizer que não tem como “tá” aqui e não ter amigo. Mas tô falando não é só ter amigo. Tem que fazer as provas, tem as notas, mas seriam muito ruim vim e ficar calado o dia inteiro sem conhecer ninguém. Você tá aqui todo dia, vai conhecer alguém. (P)

— Me sentia muito só. Quando cheguei na escola, no início, ninguém falava comigo, depois algumas meninas se aproximaram e vimos que tínhamos muita coisa em comum. Hoje são as bests! (B)

— Vou sentir falta dos amigos que eu fiz. Porque todo ano, quando a gente “tá” estudando, primeiro, segundo e terceiro ano, a gente vai fazendo amizades novas, e esse ano eu fiz amizade com pessoas maravilhosas, que sinceramente quando eu sair daqui do colégio eu vou sentir bastante falta! A porteira, de alguns professores, não todos né! Vou sentir falta do professor de Geografia que é um palhaço e eu gosto dele, da de Português, “A Querida”(J)

[...]

— Foi assim que encontrei meu namorado. Pronto! O melhor da escola foi o meu namorado! Tá aí, vou levar “pra” vida esse presentinho (M)

— Aqui tem muita coisa top. Música as sextas, gincana, jogos, participamos de muitos projetos teve o das Olimpíadas que foi muito bom. Usamos as redes sociais! Nós não ganhamos, mas foi “massa”! Competimos com muitas escolas e quase viajamos para o Rio de Janeiro. (C)

Este retrato me remeteu a Abrantes (2003) quando cita:

Uma questão fundamental é a da formação dos grupos e das sociabilidades dentro do espaço escolar. Um inquérito recente mostra que a maioria dos jovens conheceu o seu grupo de amigos na escola, o que aponta para a extrema importância que a convivialidade ocupa na escola e vice-versa (ABRANTES, 2003, p. 19).

A sociabilidade é um aspecto marcante para a permanência dos/as estudantes na escola, pois as relações pessoais são próprias do dia a dia escolar e na vida juvenil. Soam congruente as ideias de Abrantes (2003) e Lopes (1996) ao refletirem esta relação da sociabilidade juvenil na escola ponderando as interações sociais que nela se estabelecem. É

evidente que eles não sintetizam as juventudes apresentando uma ideia ingênua que suas relações só se estabelecem na escola, claramente destacam que não, entretanto é enfatizado a importância desta e como são próprias na construção do eu e do outro, das quais também ocorrem no *espaçotempo* escolar atribuindo sentido sobre ele.

Por fim retrato este momento diálogo:

[...]

— *A sala de aula é massa. Nossa turma é boa, a galera é unida. A gente gosta da resenha! Rola paquera e muita brincadeira de malandragem lá. (P)*

— *Mas, nada se compara com o pátio ,a gente se diverte lá! Têm grupos, que cantam , dá 'pra "ter papo com os meninos e umas amigas das outras turmas. Dá para curtir a noite aqui, dançar[...](M)*

— *E as festas e feira de cultura? Sempre tem apresentações com danças, teatro, viajamos. Isso motiva sabe! Dá vontade de você vim "praca". A gente tem contato com muita coisa, muita gente. Já fomos até para a câmara municipal. A gente já falou até com o prefeito sobre os problemas de violência aqui na escola. (R)*

— *Refeitório[pátio], porque lá os meninos dançam, a gente se diverte. É o lugar mais animado do colégio [...]achei interessante a criação do grêmio estudantil, que eu tive o prazer de participar e foi ótimo, eu adorei, estive na reunião com os prefeitos de Maceió, e as melhorias que vão acontecer no colégio, vão ter passeios, e muitas coisas boas que aconteceram no grêmio aqui do colégio.temos um espaço que é nosso e deu "pra"fazermuita coisa.(T)*

Tais imagens construídas no próprio cotidiano escolar reafirma múltiplos sentidos. A construção dos sentidos e signos nessa pesquisa reconhece o sujeito como múltiplo, advindo de uma perspectiva multicultural, do qual estes/as jovens possuem uma face estudantil, ele/as incluem a escolarização em sua regimentação, entretanto ser estudante não sucumbi suas juventudes. Atrelando esta amplitude sobre os sentidos do ser compreendi o sentido do fazer cotidiano, perante as novas demarcações e definições, por isso Dayrell (1996) saliente que “os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade” (p147).

No espaço centralizador da escola, a sala de aula,percebi que esta passa a ser lugar com símbolo de brincadeiras da *malandragem e paquera*, enquanto institucionalmente seria um campo formal de escolarização; o pátio é lugar para bater papo,cantar ,dançar e não apenas para o lanche, como o próprio pé de jambo que se torna local de namoro e paquera. As dimensões das culturas juvenis trazem para o contexto símbolos delineadores de suas identidades e a sociabilidade é uma linguagem forte no cotidiano escolar dos/as quais eles/as afirmam aquilo que foi compreendido como suas marcas, grupos, raízes, conceitos e reflexos. Deparei-me com a relação entre as identidades juvenis e as dinâmicas escolares porque no cotidiano temos a complexidade em que os sujeitos se constroem, o fluxo do percurso escolar e suas performances.

O grupo noturno se assemelhar ao diurno mesmo que em escala de valores diferentes apoio dos amigos e as reflexões sobre os saberes partilhados na escola também somam a uma perspectiva que nos leva a refletir os sentidos e propósitos do ensino médio.

b) Noturno

Início com uma fala que retrata bem o contexto pelo qual o grupo de jovens estudantes do noturno representaram em sua relação com os sujeitos inseridos no contexto escolar.

[...]

— *Muito bom chegar do trabalho e ter um papo com os colegas, dá para extravasar o cansaço com eles. O porteiro e os professores são gente fina. A gente rir, “tira uma onda”. É bom estar com eles!* (F)

— *Eu também gosto disso, você se sente muito desmotivado pelo cansaço, e a vida é muito corrida, então mesmo tendo aula direto, sem pausa para lanche ou algo desse tipo, sempre dá para conversar um pouco, rir. Quem trabalha no pesado sabe que lá no trabalho quase não sobre tempo, o patrão fica de olho, fim de semana as vezes se você folga que é descansar e ficar em casa, isso porque geralmente não sobra dinheiro para essas coisas. Aqui posso dizer que tenho amigos, não saio com eles, mas a gente se ajuda nos trabalhos conversa sobre um jogo e assim vai.* (V)

— *Se não fosse essa aqui eu não estava terminando o terceiro ano, ela me ajuda muito, é amiga mesmo, porque amigo de verdade está do seu lado ajudando na dificuldade.* (F)

— *Às vezes eu estou tão estressado do dia, venho para a escola, mas assim eu também nem entro na sala logo, como algo e fico aqui com o cara do portão o ... jogo um papo, sento na cadeira lá, descanso e depois venho para sala* (V)

— *E dos professores? Como é a relação de vocês com eles?* (Entrevistadoras)

— *Isso vai de cada um. O geral é boa e muito respeitosa. Acho que ele podia melhorar as aulas para ser mais animada e dinâmica porque não falta sono aqui. Mas às vezes têm uns professores que chegam perguntam como estamos, nos ajuda sempre fazendo atividade na sala, não preciso levar nada para casa de pesquisa. Tem a sala que passa vídeo, já fica uma coisa diferente, faz debate, respeita a nossa opinião. Gosto desses professores.* (V)

A sociabilidade é um ponto importante na caracterização da escola, pois ela é constituída também como *espaçotempo* de relacionamentos. Mediante a isto a temática sociabilidade é intrica quando refletirmos sobre juventudes e escola. Reis (2012) realizou um estudo sobre os sentidos que os/as jovens do ensino médio conferem a este contexto e a escolarização, dentre eles a demarcação sobre o como reconhecimento de si e do outro influenciam sobre as práticas e a apropriação dos saberes. Os grupos são formados por códigos de interesses que se materializam com marcas nos trajés, formas de comportamentos gostos e expressões. Marcas presentes no cotidiano da escola frente as relações construídas.

Tal parte da experiência escolar consome boa parcela da energia desses jovens, ocupando um grande espaço de suas preocupações, em detrimento do investimento que seria necessário para a apreensão dos saberes escolares. Eles estão muito envolvidos com a necessidade de serem aceitos em determinado grupo, ou com o sofrimento causado em razão do sentimento de exclusão. (2012, p 643)

A vida social que o cotidiano escolar proporciona cria um nível de importância significativo entre os/as jovens estudantes. Aparentemente eles/as se identificam e demonstram construir suas próprias culturas, atrelando novas características e configurações ao *espaçotempo* escolar. Ele/as são estudantes, porém também assumem o papel de melhores amigos/as, confidentes, namorados/as. Charlot (2000, p 55) afirma que “uma grande parte dos alunos ama ir à escola para encontrar os colegas” denotando que para os/as jovens estudantes a escola também possui o sentido primordial para as relações e sociabilidade entre os/as colegas. Nos diálogos, independente dos turnos, foi possível perceber como há de suas partes a interpretação das relações construídas na escola como algo sacramental em sua vivência cotidiana na escolarização. As relações são importantes e as atividades extraclasse também geram sentidos e mobilização para continuidade do percurso escolar. Estes/as criam a própria personificação de seus grupos identitários ao compartilhar suas realidades. Por isso ao início deste trabalho falamos sobre juventudes no plural, pois eles/as em contraponto possuem linguagens de múltiplas vivências e códigos que expressam suas diversidades. Estas corroboram com a construção coletiva e individual dos sujeitos.

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico. (DAYRELL, 1992, p.2)

Cito as ideias de Nilda Alves e Garcia (2000) quando realizam uma crítica a ideia reducionista da escola da qual a simplificam por desconhecerem as relações frente as subjetividades, socialização e, como as autoras retratam os encontros e desencontros que acontecem dia a dia. Pois além da realidade educativa eles/as estão submersos a uma multiplicidade experiências de convivência que em suas interações estabelecem trocas, gerando ao que remeto nesta pesquisa com a construção da identidade móvel do sujeito, que incessantemente modifica-se pela ação do outro em si e de si no outro.

A vida juvenil acaba por promulgar uma dinâmica que orienta sua organização e cultura. Abramo (2005) reafirma esta compreensão por reconhecer que as juventudes são tendenciosas a vida em grupo, e são estes relacionamentos que também criam seus sentidos e símbolos, pois nomeiam as maneiras de viver sua condição juvenil dentre os *espaçotempos*.

É o conjunto das experiências que eles/as se constroem e expressam neste processo ativo e contínuo que ocorre em todos os seus âmbitos cotidianos. As cenas escolares perpassam pelos diferentes locais da escola e são incrementados pelos/as jovens estudantes,

funcionários e a comunidade, isto lhes agregam uma polissemia, facetas sociais imersas a símbolos e as relações que marcam suas identidades e modos.

A priori destacamos a sociabilidade e sentidos atribuídos aos lugares e atividades que os/as jovens estudantes apresentam do *espaçotempo* escolar, porque este foi um porto enfático na pesquisa diante dos diálogos e observações que apresentavam impacto nas construções dos sentidos dos/as mesmos e como vivenciavam seus signos sobre sua escolarização e “repetência”.

O grupo noturno também contribui com sua perspectiva quando aos saberes e conhecimentos compartilhados e construídos no *espaçotempo* escolar. A relação estabelecida com o saber não pode vincular-se como objeto apenas de acumulação de conteúdo, mas com a forma que se relaciona com o mundo atribuindo teor epistemológico em sua constituição. É válido ressaltar que está composição demanda influentes como as condições de tempo, o momento histórico cultural, o local.

Assim destaco o seguinte recorte do diálogo:

[...]

— *Eu acredito que as coisas poderiam ser mais acessíveis. Eu digo acessível porque tem coisa que a gente não entende. Veja uma aula de química é difícil você entender algumas coisas quando você não visualiza. Por exemplo uma célula. O professor podia levar para o laboratório, passar vídeo. (F)*

— *Sim você diz que ele podia preparar uma metodologia, uma forma de ensinar que fosse mais fácil para você aprender. É isso? (Entrevistadora)*

— *Sim! Isso faz diferença! (F)*

— *E vocês? (Entrevistadora)*

— *Eu acho que deviam reduzir mais os conteúdos porque a gente poderia aprender coisas mais gerais e quem quiser faz um curso técnico ou faculdade e aprende de um jeito mais ... eu não sei como dizer! (V)*

— *Mais denso? (Entrevistadora)*

— *Mais profundo, mais difícil! Isso, porque não serve muita coisa!(V)*

— *Vocês concordam que durante estes anos vocês aprenderam coisas que não acharam necessárias? (Entrevistadora)*

— *Eu nem lembro as coisas que aprendi! (F)*

A turma neste momento começa a rir e perco certo controle do momento, as falas ficam incompreensíveis pois muitos falam ao mesmo tempo e uns com os outros sem atenção ao compartilhar de alguém específico. Tento retomar a fala

— *Um momento gente, eu preciso muito entender este momento. Você o que pensa sobre o assunto? (Entrevistadora)*

— *Eu não gosto de dizer que uma matéria é mais importante que a outra, mas eu vejo, é o meu jeito de pensar, meu, certo gente! Eu acho que toda matéria tem coisa que não precisa e a gente perde tempo. E temo é valioso, a gente podia tá praticando uma coisa mais útil.*

O termo “útil” e “não serve” me reportaram os sentidos das aprendizagens que movem o/a jovem estudante na escola. Algo inquietante sobre esta realidade é que não há como neste momento como mensurar até que ponto sua experiência com a “repetência escolar” teve quantitativamente impacto mediante este abismo na relação com as aprendizagens valorizadas

pela escola. Mas qualitativamente, eles/as parecem descontentes com os conhecimentos que lhes são proporcionados na escola.

Ressaltei mais um dos pontos de destaque referente a como percebiam e representavam seus nuances frente as experiências como os tempos que lhes são distintos, a exemplo como apreendem a relação entre suas moratórias e a própria escolarização.

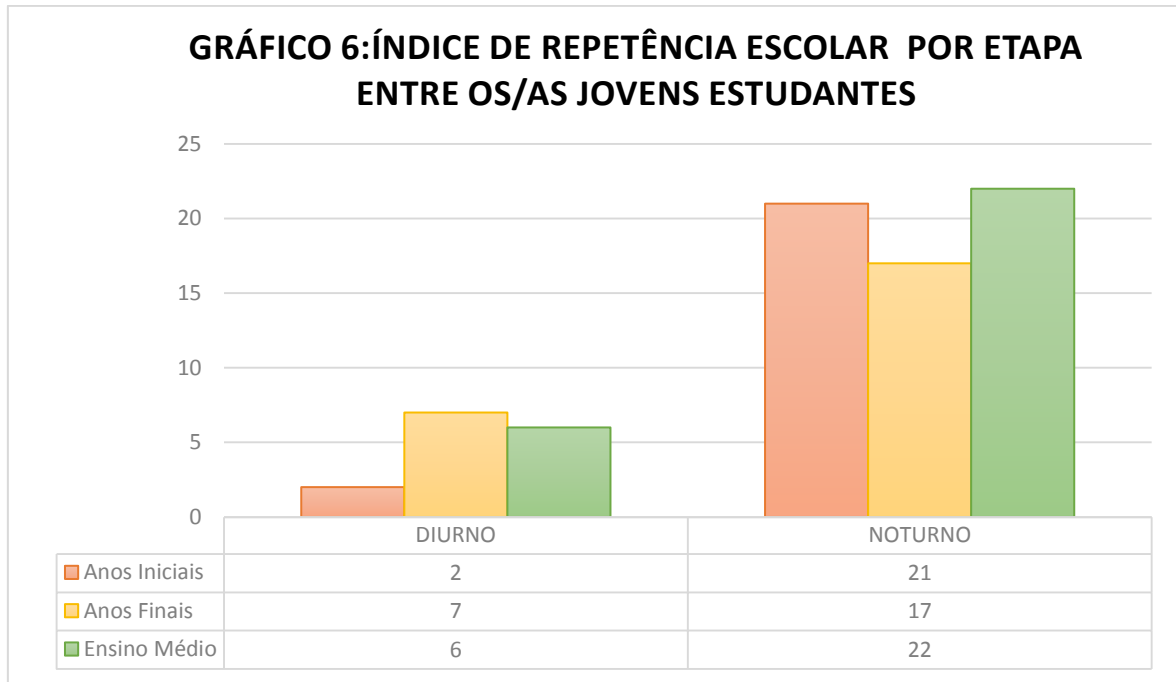
3.3 O que é ser “repetente?”

Após compreender como estes/as jovens estudantes significavam a escola mediante suas experiências e condição juvenil, propus nessa última subseção reconhecer como os/as grupos entrevistados descreviam suas experiências com o fenômeno da “repetência” e percebiam o ‘ ser repetente’. Reconheci que o mesmo é algo complexo com dimensões voltadas a políticas escolares e o resultado da conjuntura socioeconômica-cultural, por isso considereei que esta pesquisa é um recorte do qual tive como intuito elencar os sentidos construídos em sua trajetória por aqueles/as que experimentaram a presente realidade, enquanto estudantes que passaram pelo fenômeno da “repetência” e suas possíveis consequências.

As próprias Diretrizes de Base Educacionais remetem ao fato que os/as jovens estudantes são sujeitos ativos em sua escolarização. Reconhecer suas impressões e sentidos sobre seu percurso só é possível quando existe uma aproximação sobre quem são e como enxergam suas experiências (DAYRELL, CARRANO, 2014). Quando trouxe nesta pesquisa sobre a realidade nos aspectos de trabalho, suas experiências, relação com o saber e sociabilidade no *espaçotempo* escolar, fiz por acreditar que junto a condição juvenil, estes são propulsores dos sentidos que os/as pesquisados/as constroem, o que ocasionaria mais propriedade nas reflexões acerca dos sentidos referentes ao fenômeno de “repetência”. Os sentidos, a seguir evidenciados são resultado da junção destas construções pessoais e coletivas dos/as jovens estudantes.

3.3.1 O que disseram os questionários

Almejei identificar o tempo de defasagem escolar que os/as jovens estudantes se encontravam e em quais etapas da educação básica este índice de “repetência” era mais incidente. Considerei imprescindível não apenas identificar quem eram os sujeitos que tinham histórico de “repetência” escolar, mas desejei compreender como vivenciaram esse fenômeno. Foi constatado que:



Fonte: A autora

Os Anos Iniciais e Ensino Médio acarretaram maior incidência nos dados de reprovação com as turmas. O que difere sutilmente da realidade apresentada com base no cenário alagoano em que seus estudantes são reprovados no início de sua escolarização com um percentual médio de 5,6%, nos anos finais com 9,6% e no e Ensino médio com 7,8%. Em Alagoas, a prevalência da retenção escolar é mais atenuada nos anos finais, realidade vista com o grupo diurno, entretanto no grupo noturno houve uma estimativa quase que coincidente e mais expressiva entre os anos iniciais e médio.

Entre meus objetivos nesta pesquisa tinha como foco reconhecer como eles/as percebiam a si e o outro nesta trajetória escolar, opondo-me a ideia de analisar a retenção como um fenômeno exclusivamente isolado. Foram nas rodas de conversas que iniciei as tentativas de me aproximar das realidades para compreender como entendiam estas experiências.

3.3.2 O que os/as jovens disseram na roda de conversa

Quando iniciei essa etapa na pesquisa percebi que após alguns diálogos e temáticas abordadas o ambiente parecia estar propício para que os/as jovens estudantes falassem sobre suas experiências com a “repetência”. Procurei trazer algumas reflexões sobre os signos de quem seria este/a jovem estudante, existiria algum culpado? Como eles enxergam esse fenômeno?

a) Diurno

Ao começarmos a falar sobre as rotinas escolares como disciplinas, conteúdos e avaliações na escola os/as jovens estudantes começaram a citar perspectivas importantes sobre a forma como categorizavam suas experiências escolares com a “repetência”. Escolhi o seguinte recorte no diálogo por compreendê-lo como representativo das ideias que foram também percorridas durante as entrevistas. A conversa neste ponto pareceu-me rica nas análises, pois fluiu delineando aspectos importantes dos quais os/as participantes trouxeram suas perspectivas sobre como foi a repercussão a nível pessoal e familiar quando receberam a notícia que haviam repetido de ano e a forma como naquele momento a escola apresentava a dependência escolar como alternativa para diminuição nos índices de retenção.

[...]

— *Quando você pega a notícia que repetiu! Meu irmão isso dói! E quando você fala pra mãe!” Lascou!” Mas, só pensei em desistir nesse dia. Na segunda vez foi normal. (P)*

— *Eu tenho dificuldade para aprender algumas coisas, não entra na cabeça. Antes eu achava que tinha preguiça de estudar, mas vi que não era isso, era porque eu não conseguia algumas coisas que as outras “tavam” lá fazendo. (C)*

— *Eu chorei, eu chorei muito! Fiquei super triste. (L)*

— *Você acostuma sabe!?! E também foi só duas vezes no fundamental. Eu era pirralho e não sabia das coisas da vida. A culpa foi minha porque eu era desinteressado. Hoje a dependência aqui já ajuda. Chato vim no horário da noite ter aula, mas é melhor que repetir. (P)*

— *O meu caso eu fiquei doente sabe. Depois não consegui acompanhar os assuntos. Tinha perdido muita coisa. Eu fiquei só um pouco mal, porque a culpa não foi minha foi da doença. Isso pode acontecer com qualquer um! (R)*

— *Eu não contei para a minha família, não! E agora aqui no médio foi que ela (mãe) descobriu que eu tinha perdido dois anos. Ai, falou porque não contei. Eu tive medo da reação, né todo mundo que é calmo e aceita não. (C)*

— *Na época da minha segunda vez, quando repeti, eu tinha um amigo chamado Tiago, pra amenizar as coisas ele disse “chore não, eu também tô reprovado”! A gente repetiu junto. Na outra turma tava de boa porque tinha ele lá. Foi desinteresse meu em estudar (P)*

— *Porque assim, a minha família é só eu, minha mãe e minha irmã. Ai minha mãe só disse assim “da próxima vez você leva uma pisa”. Mas foi tranquilo! E aqui, no médio eu já fiz a dependência e passei normal, né! Mas eu aprendi que nunca mais eu vou gasear aula por causa de menino na minha vida. Não vou mais! (L)*

— *Eu passei por isso, mas tipo, meio que foi minha mãe que me reprovou no fundamental, porque a professora me aprovou, mas minha mãe disse “eu não quero, porque acho que ela não tá preparada”, mas no final eu vi que foi até melhor, porque eu realmente não estava preparada!(C)*

— *Você lembra a série? E porque você não se achou preparada? (Entrevistadora)*

— *Foi 3ª série, eu tinha passado pra 4ª, aí ela disse, “você não vai (passar de ano) a gente vai mudar de cidade e lá você repete”. Ai eu falei “mãe, mas todo mundo vai saber”, aí ela disse “não, que ninguém te conhece”. Ai foi bom porque ninguém sabia, eu vim pra Maceió e não passei a vergonha de todo mundo na outra série e eu ter ficado na 3ª. Muita vergonha! O povo era inteligente e eu não, eles sabiam mais que eu, minha nota passava, mas era baixa e dos outros maiores. Eu tinha que repeti mesmo. Quando repeti fui aprender tudo de novo já sabia de umas coisas lá, aí fiquei a espertinha da turma. Eu repeti por falta de interesse meu. (C)*

- *Vocês já se sentiram constrangidos /as na escola ou em outro espaço devido ter repetido a escola? (Entrevistadora)*
- *Na época sim! Mas, os professores foram ótimos comigo, eles me apoiaram, nos outros anos eu consegui aprender o que antes não conseguia! Devo isso aos professores! Sei que a gente reclama da escola, mas aqui tem muito professor bom, viu! (L)*
- *Eu era muito criança e não liguei muito para isso! Hoje a gente só pensa assim “ah, era pra eu ter terminado já a escola!”. Fora isso, não tive problemas! (C)*
- *Acho que ninguém sabe, só vocês daqui dessa pesquisa. Nem os professores sabem! Então não tem como me tratarem diferente. (R)*
- *Eu não! Ter repetido não faz ninguém melhor ou pior que eu não! Eu tô aqui e isso já ta valendo! (P)*
- *Mas eu acho assim: você repetir uma vez é normal, até duas se for o caso como o Rodrigo, por doença, mas passando disso o aluno só pode ser burro! Só pode (risos)!!! ele não vai querer nada com a vida, como você repete e não aprende a lição e depois fica repetindo várias vezes! Isso não existe. (L)*
- *Eu meio que concordo. Porque se você erra uma vez isso é normal, mas ficar no mesmo erro? As pessoas precisam levar a sério o que elas fazem. Você quer ser alguém na vida tem que estudar. Tu acha que vai conquistar as coisas como? (R)*
- *Depende porque a pessoa pode ter dificuldade pra aprender e o professor não saber explicar bem! (C)*
- *Mas, você pode falar com os amigos para explicar o assunto. Tem que se dedicar. Se você sabe que tem dificuldade se dedique. Só não pode ficar parada. (L)*

Primeiramente ficou evidenciado que apesar de qualquer contralto que a experiência com a “repetência escolar” por ter causado para estas juventudes, considere válido ressaltar que inicialmente nas falas não há uma diferença entre os/as estudantes que nunca repetiram e eles/as. Na citação: “*Ter repetido não faz ninguém melhor ou pior que eu não! Eu tô aqui e isso já ta valendo!*” (P) e “*Eu era muito criança e não liguei muito para isso! Hoje a gente só pensa assim “ah, era pra eu ter terminado já a escola!”. Fora isso, não tive problemas*”! (C) compreendi que não existia a princípio mal-estar ou comparativos entre estes/as estudantes.

A experiência da notícia e as causas que levaram a uma “repetência escolar”, segundo o olhar dos/as participantes, revelou como este fenômeno foi vivenciado pelo grupo e as pessoas ao seu entorno.

- *Quando você pega a notícia que repetiu! Meu irmão isso doí! E quando você fala pra mãe!” Lascou”! Mas, só pensei em desistir nesse dia. [...]. (P)*
- *Eu chorei, eu chorei muito! Fiquei super triste. (L)*
- *[...] Pra amenizar as coisas ele disse “chore não, eu também tô reprovado”! [...]. (P)*
- *[...] eu vim pra Maceió e não passei a vergonha de todo mundo passar na outra série e eu ter ficado na 3°. Muita vergonha! [...] (C)*
- *Eu não contei para a minha família, não! E agora aqui no médio foi que ela (mãe) descobriu que eu tinha perdido dois anos. Ai, falou porque não contei. Eu tive medo da reação. Né todo mundo que é calmo e aceita não. (C)*

Neste ponto do diálogo, algo me despertou a ponderar sobre o aspecto de que ser reprovado sugere uma causalidade e consequência segundo a fala de cada jovem estudante.

Não seguir a engrenagem da escola seria tão inadequado que se precisa encontrar um culpado e para tal, deve-se saber que haveria consequências.

Não houve na pesquisa nenhum/a jovem estudante que mencionou não ter se importado com a repercussão da “repetência” em suas vidas. Apenas um estudante a priori, cita que por sua primeira experiência ter ocorrido quando era muito novo, este não compreendeu exatamente seu significado, hoje ele reflete sobre o impacto em seu trajeto escolar.

Inicialmente identifiquei que a “repetência” se apresentou ao grupo como algo estigmatizante mediante reação à notícia sobre repetir o ano levito, o que lhes provocou sentimento de tristeza, vergonha e medo pela reação familiar. Citei estigmatizante, porque pude perceber que estes sentimentos se repercutiam não porque eles/as haveriam de estudar novamente o mesmo ano revendo os mesmos conteúdos, mas por apresentarem falas depreciativas sobre si com aspectos de culpabilização.

Quando citavam suas experiências logo se remetiam a uma culpa individualizada. Identifiquei que no geral para este grupo a culpa sugere uma responsabilidade quase que exclusiva ao/a próprio/a estudante. Eles/as começaram a apresentar uma imagem sobre que é o/a estudante repetente do qual atribuem estigma de preguiçosos/as, como se lhes faltasse inteligência, desinteressados/as ou que não conquistar o resultado esperando significava não levar a vida a sério. Destaquei este trecho da conversa a fim de reafirma esta ideia:

— [...] *O povo era inteligente e eu não, eles sabiam mais que eu, minha nota passava, mas era baixa e dos outros maior. Eu tinha que repeti mesmo.* (C)

[...]

— *Mas eu acho assim: você repetir uma vez é normal, até duas se for o caso como o (R), por doença, mas passando disso o aluno só pode ser burro! Só pode (risos)!!!Ele não vai querer nada com a vida, como você repete e não aprende a lição e depois fica repetindo várias vezes! Isso não existe.* (L)

— *Eu meio que concordo. Porque se você erra uma vez isso é normal, mas ficar no mesmo erro? As pessoas precisam levar a sério o que elas fazem. Você quer ser alguém na vida tem que estudar. Tu acha que vai conquistar as coisas como?* (R)

Considerarei o fardo da retenção e seus custos humanos produzidos nestes/as jovens estudantes. Este tema de custeio me surgiu nas leituras de Arroyo (2014a) quando cita sobre o “tributo irreversível pagos pelos milhares de retidos, defasados, separados de seus pares, desrespeitados em seu direito a viver em normalidade seus tempos humanos de aprendizagem e formação. (ARROYO, 2014, p 373). Reconheci que há um custo alto, enquanto ponderava sobre as práticas de desrespeito aos tempos dos estudantes, suas identidades e socialização, ambos fatores que transitam em sua formação humana.

Nas falas, fica claro que existe um julgamento com enfoque nos resultados que marcam o desempenho dos estudantes. Para os/as jovens estudantes do turno diurno a escolarização resumiria-se no produto final que seria a quantificação de seu desempenho caracterizada como resultado de parâmetro para saber se passaram ou não de ano escolar, se adquiriram êxito em sua trajetória.

Logo, aqueles/as que não alcançaram este status de êxito teriam por merecimento experienciar a “repetência”: “*Eu tinha que repeti mesmo*”. (C); “*Como você repete e não aprende a lição.*”. (L) Ter a experiência de reprovação atrela ao/a jovem estudante a culpa por não ter a dedicação e esforço necessário para alcançar a aprovação. Sendo assim, a reprovação seria um ato justo de execução, ousaria dizer como uma punição necessária, segundo os /as pesquisados/as, pois seria sinônimo de correção, uma consequência meritocrática na escolarização que reafirma uma cultura de classificação nas lógicas da escola e de práticas de exclusão (BOURDIEI, 1999, DUBET, 1997,2003, ARROYO, 2014b)

A escolarização tornou-se crucial nas vidas dos sujeitos porque ele é um certificado de existência e legitimidade para a sociedade. Esta luta por lugares de produção de existência que Arroyo (2014) cita é atrelado a escola porque é na produção da existência que se orientam as lutas e produção social, pontos centrais de legitimação. Assim, a função social da escola compreendida nesta pesquisa transpõe uma aferência a conteúdos e competências e tem como foco a conquista de um *espaçotempo* de direito a dignidade e viver, as relações e sentidos estabelecidos com os saberes e os custos de vidas que demandam .

O ato de avaliação por rendimento, como umas das práticas e a cultura escolar estão fortemente vinculadas a classificação dos/as estudantes, logo ser estudante é aprender a ser classificado (ARROYO,2014). A palavra classificação no dicionário significa “colocar numa dada ordem; ordenar; atribuir uma nota a; qualificar”, esta sistematização e estigma em qualificar e agregar sigmas sobre os/as jovens estudantes que repetiram justifica-se exatamente pela práxis de categorizar estes sujeitos de modo a uniformizar estes/as entre os/as exemplares ou irregulares, ou os bons estudantes ou ruins. O problema é exatamente a existência destes estigmas fechados, moldes intangíveis e irrealis. Não há como reduzir o/as jovens estudantes a apenas uma face, assim como reconheço que não há apenas uma juventude, mas juventudes, pois não existe uma maneira de singularizar o ser estudante, há uma complexa rede que constroem o ser estudante, a exemplo citamos nas seções anteriores a sua relação com o saber , o que os/as mobilizam a frequentar a escola, os sentidos que constroem sobre estar neste *espaçotempo* e sua própria condição juvenil. São inúmeros fatores internos e não menos importantes os externos que agem diretamente na escolarização.

Porém esta classificação e estigma ocorre como algo naturalizado, até mesmo entre os/as próprios/as jovens estudantes no cotidiano escolar, sendo difícil até mesmo perceber como na cultura e organização escolar tem enlaces fortes que apesar de viverem as marcas da “repetência” o grupo pesquisado não traz em sua fala aspectos da política ou reflexões sobre o contexto que embarcaram as suas histórias. É tanto natural quanto legítimo para eles/as esta polarização social.

Sergio Ribeiro (1991) cita a existência de uma pedagogia da “repetência” como naturalizada no âmbito escolar, pois as práticas de escolarização, esta no contexto brasileiro, julga em primeiro plano o/a estudante como culpado de seu rendimento, por vezes também atribuindo responsabilidade aos familiares ou as políticas. É difícil, segundo o autor, ocorrer uma reflexão sobre a estrutura organizacional e cultura interna da escola revendo suas práticas de escolarização. Desta maneira, Sergio Ribeiro (1991) afirma que as práticas classificatórias se reproduzem na escola como algo comum porque sempre ocorreu desta maneira uma vez que não há problematizações de suas práxis.

Quando me aproximei desta realidade e percebi os sujeitos compreendendo suas histórias, seus contextos sociais considerei que a cada fala fica evidenciado que o impacto no fenômeno da “repetência” por eles/as vivenciados/as permeava não apenas a perda de um ano escolar, mas agregava a eles/as marcas sobre quem eram. As falas citavam aspectos relativos à questões com base em critérios morais sobre imagem de quem são os/as jovens estudantes “repetente”. Por isso os estes/as podiam ser considerados/as desleixados/as por não levar a sério seus estudos, visto que este é sua passagem para um bom futuro, pois se: — *“Você quer ser alguém na vida tem que estudar. Tu acha que vai conquistar as coisas como? (R)”*

Ou mesmo podemos citar a referência de que estes não se dedicam como deveriam, não seriam estudiosos, disciplinados a superar suas dificuldades uma vez que: — *“[...] Antes eu achava que tinha preguiça de estudar [...] (C)”, “[...] como você repete e não aprende a lição e depois fica repetindo várias vezes? Isso não existe. (L)”*

Realizei mais um recorte do momento das rodas de conversa que podem reafirma esta ideia.

- *Mas vocês acham que existe um culpado? (Entrevistadora)*
- *Eu sou responsável por mim, ele é por ele. Se tem problema, tem que resolver. Aqui não tem criança. (L)*
- *Mas tem gente que repetiu quando era novo (L) . Né assim não! A escola tem que ajudar, o cara tem dificuldade e aí? Se vire só? (P)*
- *Quando você repete quando é criança é uma coisa, mas já adulto é outra coisa. A criança não sabe bem o que tá acontecendo, o que é uma escola direito. Mas a gente? A gente sabe o que quer da vida e o tempo de brincar acabou. Você tá no 7º ano, já tá bom, a vida começa a ficar séria e no ensino médio nem se fala. Tem que pensar no futuro. Ter imprevisto é uma coisa, não estudar é outra. É vacilo. (R)*

- *Eu gosto de estudar! (C)*
- *E vocês? O que acham? (Entrevistadora)*
- *Sei lá! Tem a questão que falta professor e aqui tem uns projetos bem interessante. fica tipo no meio a meio. Acho que todo mundo é culpado porque o aluno vê que tem problema e não faz nada, daí repete, e tem a escola que ajuda com umas coisas, mas não resolve tudo, aí fica. aí sei lá! Não dá pra saber tem aluno que é preguiçoso, não gosta de estudar esse aí deve repetir um monte de vez, se não pescar, porque ele é desinteressado! (P)*
- *Se você não der a sorte de pegar um professor ruim a culpa é sua. A gente só tem essa responsabilidade. Assim, a gente só faz isso: Estudar! Eu acordo de manhã ajudo minha mãe, coisas de casa sabe, e venho estudar. Ai ainda repetir 3, 4, 5 vezes já pensou?!? Minha mãe surtava! (M)*
- *Olha gente só sei que repetir não é bom! (P)*
- *Alguém acredita que ter repetido trouxe algum aspecto positivo para a caminhada de vocês? (Entrevistadora)*
- *De bom nada, né! Mas negativo com certeza é o atraso de vida! E a sensação de ser incapaz ou que deu um vacilo muito grande. Pronto de bom pode ser o que eu aprendi com isso! (P)*
- *Eu aprendi a dar o meu melhor! De ruim só a tristeza da gente -*
- *Mais alguém quer falar? (Entrevistadora)*
- *Eu acho que é isso aí que as meninas falaram! (R)*
- *Diante do que vocês refletiram sobre a reprovação vocês se colocariam a favor ou contra ela nas escolas? (Entrevistadora)*
- *Contra! (R)*
- *Contra, a dependência é bem melhor! pra que estudar novamente tudo o que aprendeu? Na dependência você estuda o que não aprendeu e só. (M)*
- *A favor! Ajuda a gente a ter jeito na vida. Lá fora as coisas não são fáceis, só perdendo que a gente aprende! (L)*
- *Oxe, contra! Lá fora que é duro então que a gente viva lá a dureza da vida. Ninguém merece repetir, é triste demais! Eu era da particular (escola) sabia, mas como repeti meu pai disse que vinha para a pública. E eu tô aqui! Não é ruim, mas é bem diferente. (P)*
- *Não sei! Tem quem merece e outros não! (P)*
- *Quando é vacilo do aluno merece, quando é dificuldade não! (C)*
- *Sou contra sempre! Dependência já resolve. (J)*
- *Mas é possível a escola saber quando é vacilo do aluno ou dificuldade? (Entrevistadora)*
- *Dá sim, faltar que só é vacilo, não estudar, não trazer caderno, não fazer trabalho, gasear, tudo é vacilo! Dificuldade é fazer tudo certinho e não ter 50 pontos! (C)*
- *Verdade! (R)*
- [...]

Mais uma vez os/as jovens estudantes apresentavam que a culpa da “repetência” escolar é do próprio estudante, poucos apontaram também para as dificuldades referentes a falta de professor/a e aprendizagem. Foi incômodo, enquanto pesquisadora, o fato que na perspectiva geral a tendência das falas foi uma culpabilização que não supera o discurso de esforço pessoal, do qual possa ser também associada a estrutura organizacional da escola, a questões de política educacional, o currículo e a própria base de segregação que existe na sociedade, que diretamente interfere na orientação atitudinal da escola.

A essência da sociedade delibera a forma como a escola se porta e conduz suas práxis. A cultura social e política de uma comunidade tem ação direta em sua forma de educar:

O substrato ideológico da classificação não foi inventado pela escola, nem por seus mestres, forma parte da consciência cultural de nossa sociedade ver a humanidade escalonada em tipos de superiores e inferiores, mais capazes e menos capazes, mais éticos e menos éticos. Ideologia recriada em pseudocientíficas teorias de aprendizagens. Sem demonstrar esse substrato ideológico será difícil demonstrar práticas arraigadas na cultura escolar e docente, como avaliação, classificação e os sempre renovados dualismos hierárquicos com que catalogamos os educandos. Falta-nos pesquisas que revelem as nuances escolares desse substrato ideológico. (ARROYO, 2014a, p 357)

A realidade da “repetência” escolar não se explica por si mesma, ela é muito complexa para simplesmente resumir a falta de dedicação do/a estudante ou de um/a professor/a. Não citei estas palavras retirando a responsabilidade do ato de aprender/ensinar destes/as personagens, mas compreendi que esta responsabilização não pode ser resumida a eles/as unicamente. (PATTO, 1990; TORRES, 2004; ARROYO, 2014a; 2014b) É fundamentalmente primordial superar esta tendência, altamente disseminada em nossa sociedade, pois esta ideia dificulta uma reflexão e efetivação de ações de enfrentamento desta realidade nas pesquisas, análises de dados oficiais e no cotidiano da escola. Pois ela nos conduz a pensá-la como substancial e única possibilidade de desfecho para aos/as que não alcançaram os rendimentos quantitativos esperados no fim do ano letivo.

A “repetência escolar” é uma expressão de nossa organização social, sendo problemática e tão desafiadora quanto os problemas e desafios sociais que as comunidades enfrentam. Ela é resumida a uma “solução” interna da escola para equilibrar as turmas na escolarização, uma vez que ela é aceita como um mecanismo de regularização. Este mecanismo também se apresenta como punitivo, pois a mesma é tida nas falas dos/as jovens estudantes como algo necessário uma vez que eles/as não alcançaram por meios de seus esforços pessoais os resultados pretendidos para passar de ano. Visto que o/a estudante repetente é *incapaz, desinteressado, preguiçoso* e tem atitudes de *vacilo*.

Estas imagens tiveram como base os baixos índices que eles/as atrelaram aos seus esforços pessoais na aprendizagem. Existia também uma certa intolerância aos/as que repetiram mais de uma vez, em especial nos anos finais da escolarização. É aceita a realidade de situações externas como doenças ou que a mesma ocorra em fase de faixa etária menor. Aparentemente para o grupo quando a “repetência” ocorre nos anos iniciais ela é mais aceita por se considerar que o/a estudante não tem maturidade para lidar com os percursos de sua escolarização, contudo quando chegam a uma etapa da vida, cito aqui a juventude, ter experiências repetidas de retenção escolar sugerem signos de classificação moral com uma ideia deste/as ser indisciplinado, mal estudante e sem futuro. Nesta concepção a maioria do

grupo considera que nestas condições o/a jovem estudante “repetente” é aquele/a que merece com penalidade de ser retido/a na escola.

Entretanto, emblematicamente ao final do último diálogo de roda de conversa a maioria cita ser contra a “repetência escolar”, visto que a escola pode adotar o sistema de dependência, sendo uma contradição, quando anteriormente defendem a “repetência” como resultado de uma equação meritocrática da trajetória escolar, pois: *“Tem quem merece e outros não! (P) A escola passa a ter que identificar quem seriam estes/as “merecedores” pelo olhar dos/as jovens estudantes. Este trabalho sob sua perspectiva seria aparentemente simples:*

[...]

— *Mas é possível a escola saber quando é vacilo do aluno ou dificuldade? (Entrevistadora)*

— *Dá sim, faltar que só é vacilo, não estudar, não trazer caderno, não fazer trabalho, gasear, tudo é vacilo! Dificuldade é fazer tudo certinho e não ter 50 pontos! (C)*

Não existe um caminho fácil a ser trilhado e soluções instantâneas para os problemas geracionais da “repetência” escolar, considere neste ponto ser imprescindível pensar em propostas embasadas em ações sejam elas preventivas e corretivas, das quais não reconheçam a “repetência” como ação punitiva e necessária aos/as jovens estudantes. A sociedade, família, a individualidade dos/as estudantes (cognitivo, emocional e motivacional), o ensino em sala de aula, as escolas e sistema educacional estão estritamente relacionados ao fenômeno da “repetência”, por este motivo não é coerente medidas atitudinais isoladas ou unidimensionais como base para ações corretoras. (MARCHESI, PERES, 2004).

Algo interessante nas rodas de conversa com o grupo diurno foi pela constante mudanças de falas que ocorriam quando os olhares voltavam para si. Eles/as eram, de modo geral, bem enfáticos em retratar signos disseminados na sociedade, talvez um vício na linguagem que delineava o sujeito repetente e a condição de baixo rendimento subsequente com algo inaceitável, por isso sua prática seria necessária. Isto foi uma corroborativa da fala de Torres (2004) quando cita que “a sociedade, pode inclusive, chegar a ver a “repetência” como uma bênção, como uma complacente segunda oportunidade que é oferecida àqueles que não são aptos ou não estão maduros para aprender “(p 38).

Entretanto busquei trazer para o centro da reflexão suas histórias e neste instante outras perspectivas emergiram. Este exercício necessitou ser constante em cada encontro. Assim, o que inicialmente foi exposto como algo de penalidade ao final foi considerado como algo ruim se visto na perspectiva pessoal destes/as. Por mais que todos/as jovens estudantes que participaram das rodas de conversa e entrevistas terem histórico de “repetência”, era

comum perceber como eles/as se afastavam da ideia de que eram repetentes e me parecia que durante os diálogos estava em meio a um grupo formado por jovens estudantes que analisavam sobre outros jovens que teriam repetido a escola. Foi contínua a necessidade de trazer os grupos para se sentir parte desta realidade, por isso que por vezes demonstravam não uma perspectiva pessoal da situação, porém mais geral sobre o tema. Quando questionados/as sobre se apoiavam a prática da “repetência” após estas construções reflexivas e este olhar mais pessoal a suas histórias de “repetência” eles/as apontaram, em maioria, que outras ferramentas seriam prioritariamente melhores.

Por fim, considerei oportuno destacar a fala de uma jovem estudante da qual além de reconhecer a “repetência” como ação punitiva sobre si referente os resultados que eram esperados e dos quais não foram alcançados, a mesma teve da família como penalidade ir para a escola pública. Este ponto não poderia passar despercebido nestas análises mediante o descaso e discriminação agregado ao ensino público.

— [...] *Eu era da particular, sabia? Mas como repeti meu pai disse que vinha para a pública. E eu tô aqui! Não é ruim, mas é bem diferente. (P)*

Ao mesmo tempo realço a fala de outra jovem estudante:

— [...] *Mas, os professores foram ótimos comigo, eles me apoiaram, nos outros anos eu consegui aprender o que antes não conseguia! Devo isso aos professores! Sei que a gente reclama da escola, mas aqui tem muito professor bom, viu! (L)*

A fala da estudante (L) vem como um embate e reafirmação a importância que a rede de apoio que a escola pública com ênfase na ação pedagógica lhe proporcionou quando repetiu o ano escolar. Porém ficou evidenciado que ainda existe um preconceito sobre o ensino público. A escolha da família em tirar a estudante (P) do ensino particular sugeriu que a mesma quando repetiu de ano pela primeira vez foi vista como alguém que deveria ir para um espaço do qual, segundo o olhar da família, configurava-se com uma qualidade de ensino inferior, a mudança de escola foi ação punitiva exercida pelo meio familiar. Existe uma ideia que o ensino público estaria a quem da rede particular de ensino, entretanto a realidade da educação brasileira, em sua história, passa por grandes conflitos em seu sistema de ensino desde sua qualidade, acesso e permanência. A precariedade ainda está nos embates de metas que deveriam ter sido superadas no século XIX sejam estes na rede pública ou privada. (BITTAR, BITTAR, 2012; FRELLER, CROCHIK, KORATSU, 2013).

b) Noturno

Com o grupo noturno alguns pontos se assemelharam as impressões que o grupo diurno apresentou. Como os/as participantes da roda de conversa tinham índices de “repetência” maior que a turma vespertina, aspectos como o impacto de “repetência escolar” ficaram mais evidenciados nas falas. Escolhi o seguinte trecho como representativo das ideias do grupo:

[...]

— *Esse tipo de notícia abala qualquer um. Você se dedica da maneira que pode para tentar tirar a nota mínima para passar. Todo mundo sabe que essa é a chance de mudar a situação que vive. Quando eu era mais novo os pais não eram como os de hoje que tem até a lei da palmada. Era na surra mesmo que se resolvia, não tinha isso de conversar! Eu já sou diferente com meus filhos. Mas antes ou se passava ou era tabica nas canela. Isso era motivo de vergonha para gente, mas também era um sinal de desesperança, porque se você não ia bem na escola onde você podia ir bem? Quando a gente é mais novo não pensa no futuro e eu acho que é por isso que a gente não se dedica como deveria quando é mais novo. (D)*

— *Isso é verdade! Tanto que a gente para de estudar! (B)*

— *Como assim? Eu não entendi. (Entrevistadora)*

— *Você sofre. Você sofre com a família que espera em você a chance de mudança, você sofre por ver que tenta e não consegue, o professor está lá todo dia e porque a gente não aprendeu? (B)*

— *Eu, para ser verdadeira não lembro como foi a notícia. Mas você vim de uma família de 14 irmãos, você já sabe que as coisas não eram fáceis. Meus pais sabiam o básico, escrever o nome e só. Hoje a escola é uma chance de ter um bom trabalho. Mas eles (os pais) só cobravam boas notas e você tem que se virar. Quando eu tomei meu rumo na vida a escola teve que esperar. Mas eu tô aqui hoje já terminando tudo e isso é muito bom! Eu estou animada. (T2)*

— *Como assim tomou seu rumo na vida? (Entrevistadora)*

— *Eu sai de casa e fui fazer a minha vida. (T2)*

— *Mais alguém gostaria de falar? (Entrevistadora)*

— *Tristeza, porque ninguém fica feliz com isso! Você perdeu um ano de vida e quando se repete várias vezes (risos) você só depois nota como perdeu muito tempo, aí você para e pensa que já era para tá vivendo outras coisas. Tem um vizinho que tem minha idade e já terminou a faculdade e eu aqui vindo a noite. Trabalhando pelo dia, mas eu consigo trabalhar e estudar aqui, mas eu podia já não tá mais estudando. Aí você vê que perdeu tempo. (J2)*

— *Pensei em desistir várias vezes! Minha maior dificuldade sempre me seguiu na escola, ano atrás de ano! Tem coisa que a gente devia não precisar fazer, tem conteúdo que é difícil. E quem estuda a noite é porque tem uma vida difícil, conturbada, cheia de responsabilidade. (V)*

— *Eu acho que quando eu repeti no primeiro ano do ensino médio por duas vezes essa foi uma experiência péssima. Foi pior que na terceira série (ensino fundamental). A gente se esforça muito para estar aqui e mesmo o povo dizendo que a noite é mais fácil, não é não! Você precisa vencer o seu leão todo dia! Cansaço, preguiça! Você precisa ser interessado mesmo! Tudo depende de você.*

Não foi surpresa identificar que a repercussão sobre a experiência de “repetência escolar” não é positiva para o grupo. Sentimento de tristeza, desistências, vergonha, sofrimento e punições nos aspectos físicos, assim como nos relatos do grupo diurno, também são presentes na história de vidas do grupo noturno. É evidente perceber que após um ano de

estudo, nos casos citados, repetidas vezes, os esforços do grupo em conciliar trabalhos, escola e os encargos por serem chefes/as de famílias por vezes não foram suficientes para lhes garantir promoção para as turmas seguintes na escola.

Também foi comum a ideia de melhor aceitação da “repetência”, se é possível citar desta forma, quando esta ocorre nos anos iniciais, apesar de existir falas de culpabilização pessoal, o grupo evidencia que esta ocorre talvez por uma falta de maturidade e entendimento sobre o que seria o real propósito de se estar na escola e conquistar seu diploma. Este ponto assemelha-se ao grupo diurno. — *“Quando a gente é mais novo não pensa no futuro e eu acho que é por isso que a gente não se dedica como deveria quando é mais novo. (D)”*

Em um momento mais adiante no diálogo algumas falas confirmam esta ideia:

— *“Eu vejo que é diferente quando repete, quando é criança e quando é adulto. Vejo meu filho, ele vai pra escola para brincar, ver os amigos. Eu que falo que a escola é para ele ser alguém na vida, se tornar um advogado ou médico. Mas ele só vai entender isso quando crescer. (F)”*

— *“Quando a gente começa a estudar as coisas que a gente aprende são sempre bem fáceis. A gente perdeu o ano porque nem entendia o que tava fazendo ali. Ai a gente chega no ensino médio com um monte de disciplina e fica sem saber para onde ir. Ai junta todos os problemas que a gente tem e dá nisso!” (V)”*

— *“Acho que só quando a gente cresce é que vê na escola uma chance nova! [...] Isso faz a gente querer voltar pra cá e terminar os estudos!” (G)”*

Compreendi que para o grupo a “repetência” na infância era justificada como algo de dimensão mais pessoal “A gente perdeu o ano porque nem entendia o que tava fazendo ali. (V)” O/a estudante “repetente” nos anos iniciais seria imaturo para compreender “os reais” motivos de sua ida a escola, pois sua frequência estaria, segundo o grupo, mais atrelada a escola como espaçotempo de socialização “ele vai para a escola para brincar, ver os amigos (F)”.

Mas a maioria destes /as jovens estudantes pesquisados tem ao menos um histórico de “repetência” nos anos iniciais. Isso certamente não seria uma coincidência. Apesar das falas sobre a fase de escolarização na infância ser voltada para um período mais fácil, dados do Inep (2016) retratam que neste ano existiram 905.063 reprovações além de 145.721 “abandono” escolar, isto significa 6,8% das matrículas da rede pública e privada. Segundo o Inep¹³ são diversas as razões que levam a estes índices, mas para os anos iniciais eles destacam como os principais motivos a falta de interesse dos estudantes, causas como doenças e a distância para chegar a escola. Este quadro muda quando analisam as causas da “repetência” escolar no ensino médio que se atrelam a dificuldade em conciliar os estudos e o

¹³ Para maior aprofundamento sobre os motivos que tem repercutido no rendimento na vida escolar dos estudantes sugiro o acesso ao site :<http://www.infoescola.com/educacao/evasao-escolar/>.

trabalho, e a necessidade de apoio a família nas atividades cotidianas sejam estas voltadas para o sustento familiar ou rotinas diárias.

Resolvi questionar mais diretamente sobre as experiências mais atuais que eles/as passaram com a “repetência” para compreender melhor suas impressões sobre o tema. Questionei sobre quem seriam o/os culpado/os, se é que existiria algum, o grupo apresentou impressões significativas acerca da organização escolar e a maneira como são reconhecidos neste *espaçotempo*. Suas expectativas com a escola estava em serem reconhecidos/as em seus percursos reais de vida, uma vez que suas formas de viver a própria juventude, mudou ao longo de suas histórias, impactando como se comportavam e significavam a escola. Certamente era um ambiente diferente quando existe um comparativo na rotina ad fluxo diurno escolar. Eles/as esperavam abordagens mais sugestivas as suas realidades.

“Pensei em desistir várias vezes! Minha maior dificuldade sempre me seguiu na escola, ano atrás de ano! Tem coisa que a gente devia não precisar fazer, tem conteúdo que é difícil. E quem estuda a noite é porque tem uma vida difícil, conturbada, cheia de responsabilidade. (V)”

Outro trecho do diálogo confirma este relato:

— *Todos têm direito a educação. Ninguém é burro ou escolhe estar na escola uma hora dessa por achar divertido (eram quase 10h da noite). Esse papo que aluno não quer nada com a vida pode ser para filho de papai que tem tudo na vida. Pode ser para aquele que dorme o dia todo, tem pai e mãe para sustentar e só tem que estar aqui na hora certa para estudar. Mas e quando o pai e mãe é você, tudo muda. A gente carrega muita coisa. (G)*

— *O ensino médio foi o pior! Recomecei a estudar no 6º ano e não parei mais. Já repeti sim, e foi devastador a notícia depois de toda coragem em retornar à escola. Mas, a vida seguiu e eu resolvi não desistir, † eu tinha um ideal. Eu tenho, né?!? Mas aqui a gente tem muita dificuldade, vem de um dia puxado e quando chega aqui não tem professor, ou ele faltou, ou resolveram liberar mais cedo por algum motivo, antes eu pensava: Beleza, vou chegar cedo em casa, mas agora eu penso como vou aprender? O Enem chegando e os conteúdos? Tem a questão também da forma como o professor dá a aula, porque será que tanta gente aqui repetiu? É só olhar a minha turma pelo rosto e você já sabe quem já era para ter terminando o médio, mas ainda tá aqui. E isso é o que? Só culpa do aluno? Não mesmo. Tem alguma coisa errada no sistema, na escola, no ensino, nos livros que não chegam. Se é para ter um culpado eu diria a vida e esse sistema de ensino. Querem tanto que eu aprenda umas coisas que não tem sentido e eu fico aqui repetindo, repetindo e meu filho em casa me esperando. Minha vida não pode se resumir a escola, mas também depende dela, depende do meu certificado no fim deste ano. E eu posso ter falhado antes por não estudar direito como deveria, mas cada um sabe a cruz que leva. [houve dificuldades em compreender a continuidade da fala neste momento para transcrição] (S)*

— *Eu sei que eu não me sinto sozinho nessa não. Eu não consegui aprovação. Faltava muito, chegava atrasado na escola e tinha professor que estava nem aí porque eu trabalhava. Até aqui a noite, tem professor que sabe que você vem direto do trabalho, mas ele não quer saber do porquê você não fez exercício e você perde ponto. As provas! Quem consegue estudar para duas provas num dia só? Eu tenho tempo pra isso não. Eu não sei como eu já cheguei aqui. (F)*
[...]

— *Acho que a escola tem uma ideia que a gente tem falta de interesse, mas não é verdade é dificuldade em gravar todo o assunto das aulas e fazer boas provas. Acho que esse é o problema!* (P2)

— *É eu também acho isso! Não é falta de interesse é dificuldade em administrar tudo isso. Eu sei que a escola não tem nada a ver com a nossa vida, se a gente tem filho, se trabalha e larga quase na hora que as aulas começam aqui. Mas ela podia pensar em dar uma forcinha. Entender que a gente é pelo menos esforçado para aprender, pode não ter um nerd aqui, até porque nem taria estudando atrasado, mas pelo menos a escola podia ver a situação da gente, tá entendendo?* (G)

O/a jovem estudante “repetente” do ensino médio noturno foi representado como aquele/a que tem grandes responsabilidades em seu dia a dia, com uma rotina cansativa e difícil, ele/a é “*esforçado*”, que “*trabalha*”, não é “*burro*”, sua dificuldade está retratada não simplesmente na aprendizagem, mas se refere a um contexto desafiador:

“E quem estuda a noite é porque tem uma vida difícil, conturbada, cheia de responsabilidade.” (V)

“-A gente carrega muita coisa”. (G)

“Mas aqui a gente tem muita dificuldade, vem de um dia puxado[...], mas cada um sabe a cruz que leva” (S)

“Não é falta de interesse é dificuldade em administrar tudo isso”. (G)

A escola que avalia seu/a estudante de modo unilateral, sem reconhecer suas realidades e mediante a isto não dialoga com elas evidencia a possibilidade desta assumir que o esforço pessoal é a chave para a permanência e ascensão escolar. É possível ver os esforços dos/as jovens estudantes em formar-se. Cada um/a demonstrou experimentar a “repetência” escolar de maneiras particulares em suas histórias de vida, mas não se pode negar que existe uma interiorização do julgamento da escola em que eles/as sintetizam quando defendem que a situação não pode ser pensada de maneira simplistas como apenas “*falta de interesse*”, as trajetórias escolares e de vida deles/as são complexa . (PERRENOUD,2000; ARROYO, 2014a; CHAUI, 1980;2016)

Foi valioso este momento nas análises porque os/as jovens estudantes realizaram uma crítica ao sistema de ensino e as políticas educacionais, pois pensar em uma escola que amplia seu acesso, mas não cria estratégias ou problematiza suas práticas com base na permanência de seu/as estudante é incoerente. Se tratando deste grupo, aos dados apresentados na categorização de seu perfil, é evidente o percentual que 55% deles/as tiveram uma pausa em sua escolarização, além da “repetência” escolar, as causas já foram apontadas anteriormente referentes a suas realidades que em suma refere-se a dificuldade em conciliar a vida pessoal, trabalho e estudos.

Embora apresentem uma fala realista sobre seus empenhos nos estudos eles/as não são tendenciosos a unicamente atribuir para si a responsabilidade pela “repetência”, as limitações

da escola em suas lógicas organizativas e seriadas repercutem no percurso dos/as estudantes. Estes/as apresentaram um olhar que Dayrell e Carrano (2013) citam como superação do “jogo dos culpados” em que a crise na qualidade do processo de ensino aprendizagem apresenta um discurso em que o /a professor/a, o /a estudante e gestão escolar se culpam mutuamente. Para os autores:

Diante desta realidade, torna-se necessário aprofundar a reflexão para não cairmos na resposta fácil e no beco sem saída do jogo de culpados sobre o qual nos referimos ao iniciarmos este texto. Responsabilizar o jovem estudante pelo desinteresse manifesto, ou a sua família, ou mesmo a sua pobreza, costuma produzir análises superficiais de pouca serventia para enfrentar o fenômeno da crise de realização da escola. Da mesma forma, pouco adianta pensar que somente o professor é capaz de dar conta de um processo sistêmico em que a própria instituição escolar se vê desprestigiada na vida social. (DAYRELL, CARRANO, 2013, p 55)

A soluções que vem sendo ofertadas para a problemática da “repetência” geralmente trazem um viés remediador e não sistêmico e preventivo. Elencar medidas que reduzam os índices e não os erradiquem é um mecanismo frustrado com base em ações compensatórias, com iniciativas de formações de salas de reforço, aumento de hora aula e apoio educacional, porém estas têm em sua essência a problematização do/a estudante e não o sistema educacional como o todo. Pouca ênfase é ofertada aos mecanismos de formação de currículo, métodos de ensino, objetivos de aprendizagem e os critérios das avaliações.

Compreendi no trilha desta pesquisa que há diferenças fundamentais entre a melhoria do ensino e garantia da aprendizagem. Certamente, estas dialogam entre si, mas não são sinônimos de resolutivas para a problemática apresentada neste escrito. A escola brasileira é regida por uma concepção de sociedade da qual ela está imersa e amolda-se. Ferraro (2004) aponta para algo essencial que é a exclusão que ocorre *na* escola. Muitas ações estão voltadas para a exclusão *da* escola, como a expansão progressiva das matrículas. Contudo a escola ainda se submete a lógica classificatória e de exclusão da sociedade

Heloisa Nora do Rosário (2002) realizou uma pesquisa em uma escola pública para compreender melhor essa prática de exclusão mediante a “repetência escolar”, citou ela tem sido produzida culturalmente de uma maneira que o estudante acredita ser uma prática correta e até mesmo boa, ela é vista como benéfica com possibilidades de ajudar e auxiliar o/a estudante para uma futura promoção. A autora enfatiza que a existência da cultura da “repetência” que é vista como algo comum ao na escolarização devido a frequência em que ocorre. Apesar disso o fenômeno da “repetência” não deveria ser visto como algo natural, pois existe um perigo eminente nessa concepção, uma vez que citá-lo como resultado orgânico é eximir a ação da sociedade, anulando a perspectiva que ele é produto dos sujeitos. Esta

naturalidade conduz a ilusão de que ninguém a produz. (FERRARO, 2004; ROSÁRIO, 2002; ROVIRA, 2004; SOLER, 2004).

Esta afirmação incube em reconhecer que existem lógicas perversas que as ações pedagógicas e sociedade deveriam opor-se e comprometer-se em repensa-las. É evidente que a complexidade da repetência traz em si uma causalidade complexa quando ocorre a pretensão de problematizar, prevenir, amenizar e sanar requer ações múltiplas e bem coordenadas (ROVIRA, 2004). Os índices do INEP Censo, IDEB, todos historicamente apresentam resultados quantitativamente preocupantes sobre esta realidade, a repetência escolar não se instaurou no Brasil repentinamente, ela se constituiu e sempre esteve entrelaçada nas próprias lógicas e práticas pedagógicas. Assim tais ações devem ser pautadas e bem articuladas. Rovira (2004) cita ser necessário trazer a noção de responsabilidade, realinhar o trabalho pedagógico e suas diretrizes e lógicas de ação em concordância com toda a equipe e a ação crítica as políticas e culturas educacional que são disseminadas.

Não há a concretização de uma escolarização mais eficaz sem que seja ponderado sobre as construções dos vínculos entre as experiências dos/as estudantes, os valores e saberes escolares e a própria condição juvenil que juntas colaboram com a construção dos sentidos em estar na escola e concluir suas etapas de formação. Nas entrevistas busquei compreender melhor este ponto.

3.3.3 O que os/as jovens dizem nas entrevistas

Perrenoud (2000) não acredita que a escola ignore a realidade conflitante que muitos/as de seus/as estudantes passam, entretanto é evidente que ela pode estar perplexa perante este cenário. Os conflitos sociais, as divisões de classes e a exclusão social, a cultura da “repetência”, temáticas que permeiam a realidade destes/as jovens estudantes, são contradições da própria sociedade que produzem e certamente impactam a ação pedagógica. Os/as estudantes têm uma existência real e concreta que está imersa a estes conflitos, certamente a escola precisa ponderar sobre suas ações que não pode estar paralisada mediante a complexidade da existência de seus/os estudantes. As imagens destes/as jovens estudantes ‘repetentes’ necessitam ser reconhecidas como reais, porque elas são ‘chocantes, multifacetadas, de contravalores, de sombras, mas também de valores, de luzes e de resistência’ (ARROYO,2014a p15). Seria exatamente a fala inicial deste escrito que frisa e apoia a ideia de superação de uma imagem do/a estudante perfeito, sem conflitos e sem barreiras sociais que entravam sua escolarização. Compreendo que não seria a escola que

solitariamente propiciaria a superação destes embates, contudo ela tem papel categórico e primordial na problematização deste cenário.

A história de vida destes/as jovens estudantes, descritas nos pontos anteriores, falam muito sobre como a escolarização é valiosa para os grupos pesquisados. Ela atua como uma esperança para uma vida melhor, uma ideia que vale como ressalva, nasce dos preceitos de uma escola libertadora. Entretanto é importante questionar as condições que encontram-se mediante ingresso, permanência e conclusão deste processo de educação básica. Em entrevista com uma estudante do turno diurno, mas uma vez, apesar de apresentar uma percepção realista das dificuldades do sistema educacional de ensino e as próprias limitações da escola, a estudante tente se culpabilizar individualmente pelos resultados na escola.

Busquei nas entrevistas entender melhor esta culpabilização individualizada que os/as jovens estudantes do turno diurno, em maioria, apresentava sobre aqueles/as que tinham histórico consecutivo de “repetência” escolar e como ao final eles/as se percebiam nessa trajetória. Mais uma vez pergunto a jovem estudante (L) sobre sua experiência com a “repetência” em relação a como recebeu pela primeira vez a notícia e quais os possíveis impactos que ela vivenciou.

[...]

— *Você lembra que falei que repeti por causa de um namorado. Eu conheci ele na escola e as coisas foram acontecendo. O namoro era escondido e eu faltava bastante a aula para ficar em uns canto da escola que dava pra gente ficar. Aí eu fui acumulando falta e mais falta depois na prova não sabia mais fazer nada. Tinha que repetir mesmo. (L)*

— *Mas no seu questionário você também cita outra experiência. Como isso aconteceu? (Entrevistador)*

— *Foi, mas eu não conto não, por que era do 3º ano. (L)*

— *Terceiro ano do fundamental? (L)*

— *Sim! (L)*

— *E você lembra como foi? (L)*

— *Eu repeti, não aprendi nada e repeti! (L)*

— *Entendi (Entrevistadora)*

— *Você é nova! Isso faz tempo. Eu mesmo não lembro como foi isso. Mas assim, eu não estudei, devia ser lenta e aí eu não consegui passar. Mas no outro ano passei. Já aqui no médio, quando vim para o [...] os professores daqui eram legais, me ajudavam a aprender, teve professor que até me deu um livro que era dele e eu me senti muito feliz. Aqui tem a dependência e isso salva vidas. (risos) (L)*

— *Como assim salva vidas? (Entrevistadora)*

— *Porque você não perde o ano mais, você vai estudar só a matéria que perdeu em outra sala. Eu faço dependência. Se não fosse isso eu tava repetindo, contando com essa quando era criancinha, três vezes. (L)*

— *Você acha isso bom ou ruim ? (Entrevistadora)*

— *Bom pra mim agora, eu ia atrasar mais, mulher! Mas ruim porque a gente se acostuma e acha que pode sempre fazer a dependência e pronto tudo se resolve! (L)*

— *E essa vez que você perdeu a matéria foi por falta também? (Entrevistadora)*

— *Não! Eu fiquei em um monte de matéria: matemática, física, química, história e português. Recuperei algumas matérias e outras eu não passei na final. (L)*

— *Entendi (Entrevistadora)*

- *Deixa eu contar como foi! A segunda vez devido as faltas lá eu fiquei em cinco matérias e fiz a recuperação, mas não passei, minha mãe não deixou eu ir para final, porque se durante o ano inteiro eu tive nota baixa e não consegui na recuperação ela achou que eu não conseguiria na final e tinha que estudar tudo de novo, se não ia me ferrar no Enem. Eu fiquei muito mal. Fui para um psicólogo e tudo. Mudando de escola teve essa ajuda aí da dependência se não repetia de novo.* (L)
- *Foram nas mesmas matérias?* (Entrevistadora)
- *Sim, quase todas iguais.* (L)
- *Você pediu ajuda durante ano a alguém para estudar as disciplinas?* (Entrevistadora)
- *Os amigos se juntaram para estudar, mas tu sabe como é: estuda pouco, conversa mais. Os professores não tenho do que reclamar. Eu sou lenta mesmo. Eu não aprendo mesmo, vai tudo pela pesca.* (L)
- *Você considera que se esforçou para passar nas disciplinas?* (Entrevistadora)
- *Sim, quando repeti por falta eu aprendi a lição. Tentei! Tentei mesmo, pode acreditar. Mas não deu, é tudo difícil!* (L)
- *Teria mais alguma coisa que você acredita que poderia ter te ajudado a passar de ano?* (Entrevistadora)
- *O que é pra acontecer com a gente acontece! Eu estava marcada para viver isso. Se alguém passou eu também deveria poder passar, se eu não consegui, paciência eu tenho que estudar mais. O que eu achava que estudava era suficiente, mas não é, né?!? Só depende de mim este ano passar em tudo e na dependência que eu tô de novo. Tem hora que eu acho que eu sou bem inteligente outras eu duvido. Eu acho que é porque uns tem jeito para umas matérias e outros para outras. Aí é isso! (L)*
[...]

Na entrevista com a estudante (L) busquei trazer algumas perguntas com base em falas que ela trouxe nas rodas de conversa. Minha tentativa era compreender melhor quando a mesma citava que *“Eu sou responsável por mim, ele é por ele. Se tem problema, tem que resolver. Aqui não tem criança.”*, mais uma fala afirmativa é destacada sobre seu posicionamento referente a prática de retenção escolar quando apresentou a seguinte afirmação *“A favor! Ajuda a gente a ter jeito na vida. Lá fora as coisas não são fáceis, só perdendo que a gente aprende!”*. Estas falas me pareciam contraditória visto que a mesma declarou: *-Aqui tem a dependência e isso salva vidas.*

Os/as jovens estudantes do turno diurno no início das rodas de conversas e entrevistas não se identificavam como “repetentes” ou mesmo não citavam as vezes que esta realidade foi consecutiva em suas vidas. Foi necessário ser mais diretiva nestas questões para compreender suas perspectivas. Em momentos como este, retratado acima, eles/as me levaram a perceber que existia uma ideia diferente quando citavam suas histórias de vidas e quando expunham suas imagens e sentidos do/a estudante “repetente”.

A estudante (L) nas rodas de conversa ocultou do grupo o fato de que repetiu mais de uma vez e que isto poderia ter ocorrido novamente se não houvesse a dependência, sua “salvação”. Prossigo em diálogo com ela para que estas impressões pudessem ser constatadas ou contrapostas.

[...]

— *Estou dizendo tentei muito! Passei noites em claro, chorei tanto que a escola em alguns momentos parecia um terror. Não queria que as pessoas da minha família soubessem que mais uma vez isso ia acontecer. Eu tenho primos eles têm a minha idade e eles terminam e eu? Fica estampado para a família que eu repeti. (L)*

Ela pausa a fala, aguardo mais um instante e ela continua.

— *Eles não entendem que está difícil. (L)*

— *Que bom que você pode fazer a dependência, então! (Entrevistadora)*

— *Foi ótimo! (L)*

— *Porque você acha que é tão difícil? (Entrevistadora)*

— *Eu não sei. Mas eu sei que depois que vivi isso pela segunda vez eu aprendi, eu acordei, e fiz o que podia. E estou fazendo, né!? Porque eu ainda tô estudando. Com o mesmo professor e tô me arrastando. (risos) Eu ainda tenho nota baixa., mas vou recuperar. (L)*

— *E você acha que seus colegas que também já repetiram passaram por algo semelhante como você? Eles têm tentado? (Entrevistadora)*

— *Tem aluno que é doideira! Eles não querem nada com a vida, vem e não estudam por isso repetem tanto, é tanta disciplina que nem dependência podem fazer. Tem uns aqui que até drogas usam, mas fique na sua! Tu achas que eles querem o quê? Eu me esforço, eu sou uma exceção. (L)*

Esta fala voltada para ser uma “exceção” começa a trazer algumas clarezas sobre o que antes eu reporteí a contradição que encontrei em algumas falas. Resolvi apresentar outros momentos que esta ideia foi percebida. Reescrevo o diálogo que tive em entrevista com o jovem estudante (P) que se colocou contra a “repetência”, mas em roda de conversa apresentou falas que a indicava como algo indicativo de mérito. Busquei na entrevista compreender qual o sentido deste merecimento que ele citava nas rodas de conversas.

[...]

— *Uns merecem viver isso, mas a vida é injusta e tem quem não merece e vive. (P)*

— *Eu não entendi. Você não mereceu isso, porque você cita esta fala? Porque você viveu esta injustiça? (Entrevistadora)*

— *É injusto, porque eu só quero viver. Eu não escolhi isso pra mim. Eu tenho uma vida normal e me acho um aluno normal. Não fico gaseando aula o tempo todo, pergunto o professor umas coisas. Não faço todos os trabalhos, mas a maioria, estudo pra prova. Diga se eu não sou um bom aluno? Eu faço o que todo aluno faz. Mas tem quem não faz aí, posso fazer nada, esse aí pediu para ser reprovada! (P)*

— *Quem não faz no caso as tarefas, trabalhos da escola? (Entrevistador)*

— *Isso! Tem quem não faz. Aí, tá aqui pra quê? Se não consegue vim pra escola e fazer as coisas, não merece tá aqui, na verdade não quer está aqui! (P)*

Esta fala foi um momento de profunda reflexão, inicialmente porque a condição de merecer é algo muito delicado. Quando vi a realidade de jovens estudantes da própria escola, como estudantes do noturno que não conseguem uma linearidade em seu trajeto escolar, pela sua rotina de trabalho e/ou familiar, percebi que os esforços para estar todos os dias na escola, eles/as chegavam atrasados, ou mesmo não concluíam seus trabalhos alegando estas dificuldades, é difícil citar que estes merecem tal penalidade. Isto me faz reconhecer que a condição de estudante na sua complexidade relaciona-se com os direitos fundamentais de

humanidade, a educação não se exime disto. Seu desenvolvimento pleno é constituinte na luta pelos direitos ideais e justo que garantem uma permanência significativa e contínua na escolarização.

Este entendimento da “repetência” como ação punitiva e por merecimento questiona a ideia que os/as entrevistados/as têm quanto ao ofício do ser estudante. Perrenoud (1995) cita estes encargos sobre a condição do/a jovem que são desenvolvidas no cotidiano escolar. É possível identificar ofícios deste/a estudante visto que ele/a segue regras, possui trabalho e deveres, apresenta seminários, estuda para provas, por fim ele/a tem uma lista de ações que vem a delinear seu papel no meio educacional em suas práxis. Segundo o jovem estudante (P) ser um bom aluno é seguir disciplinarmente estes ofícios e sua execução lhe eximiria de qualquer “merecimento” de práticas relacionadas a retenção escolar. Tabela estas práxis, a priori, transcendia em suas falas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, as perspectivas de avaliação, a garantia de permanência na escola, os sentidos da aprendizagem e questões sociais. Este pensamento de culpabilização do/a estudante não é algo novo, pelo contrário é amplamente discutido e evidenciado nos estudos sobre a temática dos quais a escola e sociedade são isentas. (RIBEIRO, 1991; PATTO 1993; ABRANCHES, 2003; ABRAMOWICZ, 2000)

Quando os/as entrevistados/as do turno diurno retrataram o/a estudante “repetente” desde a roda de conversa até as entrevistas alguns termos são presentes como a preguiça ou a falta de interesse, as palavras desta vez podiam não aparecer diretamente, mas os sentidos que elas representaram se repetiram nas falas retratadas neste momento. Porém quando os/as mesmo jovens estudantes trazem para si ponderações sobre suas histórias e estes/as se veem na condição de jovem estudante repetente o discurso sobre quem é este/a estudante sofre alteração porque eles/as ampliam a perspectiva de análise, outras categorias entram na fala com suas histórias de vidas e estes/as justificam suas vivências. Logo, citaram não ser este/a estudante estigmatizado que foi retratado por eles/as.

É neste momento que houve uma construção nos diálogos que levou a considerar que a “repetência escolar” é muito mais complexa do que eles pensaram, cada estudante que passou pela retenção também carrega uma história, assim como eles/as. Não tive como pretensão justificar as causas que levaram todos/as estudantes a repetir o ano escolar apenas busquei inquietá-los/as junto ao meu eu pesquisadora a compreender que esta realidade é mais complexa do que imaginávamos. Existem retratos disseminados sobre o sujeito que repetiu que precisa ser ultrapassado e isto ocorre quando nomeamos e damos voz a estes sujeitos,

conhecermos suas histórias, suas impressões e experiências com a escolarização. (PERRENOUD, 1995; CORTI, 2014; ARROYO, 2014b)

Estes retratos difundidos e desconstituídos de contextos e problematizações que ultrapassem o conceito de um único culpado, transgrediram o ser estudante e evidenciam uma cultura da “repetência” que ecoa no viés político, cultural e social como forma de violência discriminatória, sendo este, um problema legítimo a sociedade e não apenas a comunidade escolar. Este sentenciamento é lógica seletiva da mesma e não apenas lógica pedagógica. Entretanto também considere que se torna tarefa pedagógica da escola trazer para a sociedade a reflexão dos efeitos desta seleção e que está sob aqueles/as que foram sentenciados por ela.

Ao assumir o papel de democracia é de contradição inoportuna a mesma praticar a retenção, defasagem e seletividade. Isto me induziu a um ponderamento sobre a negação ao direito democrático à educação com base nos princípios igualitários. Respeitar os tempos de vida, de aprendizagem e desenvolvimento deveria ser pré-condição ao ato de escolarização. Reter o/a estudante é puramente um desvio ao direito de aprender.

Nesta perspectiva no grupo noturno as entrevistas revelaram uma continuidade ao discurso reflexivo sobre a “repetência escolar”. Um dos jovens estudantes destacava-se nas rodas de conversa por trazer algumas inquietações para o grupo que levava os/as demais participantes a repensarem falas e posicionamento. Na entrevista isto se repetiu e foi bastante enriquecedor.

[...]

- Minha querida isto é um ciclo que no final para em nós. Tem falta de professor aqui, eu podia listar pra você um monte de coisa, mas no final sou eu. Eu preciso pular cada degrau, eu luto por mim e pelo futuro de toda a minha família. Não é o professor que luta por mim, sou eu. (F)

- Você acha que o professor deveria ter mais participação para ajudar nesse processo? (Entrevistadora)

- Não entendi, processo...? Faça de novo aí a pergunta(F)

- Você acha que podiam ajudar mais cada estudante para que eles não repitam de ano? (Entrevistadora)

- Isso é muito difícil. tem professor que não vive, recebe pouco. A vida devia ser mais fácil para todos, mas quem nasce pobre luta para viver. Eu não digo quem podia fazer alguma coisa, mas eu sei o que eu devo fazer e o que eu posso. A gente vai levando dessa forma. Mas uma coisa eu digo isso não é um problema daqui do [cita o nome da escola] isso é em todo lugar, a escola pública que não for assim está difícil de encontrar. Ela podia facilitar mais as coisas, mas veja facilitar sem

isso ser passar de qualquer jeito. Apesar que eu tô aceitando passar de qualquer jeito, estou cansado. (F)

Outra estudante (G) realizou pontuações interessantes. Nas rodas de conversa ela trouxe falas sobre o estigma do/a estudante “repetente” que por vezes é visto/a como desinteressado. Ela também refletiu sobre as condições de ensino aprendizagem referente a presença de professoras/as e a possibilidade da escola refletir as sobre as realidades que seus/as estudantes possuem.

[...]

— Eu estou aqui para realizar um sonho! Não é fácil, dou meu suor e valorizo cada esforço que tive aqui. (G)

— Daqui a pouco tempo você está finalizando o ensino médio, como avalia essa sua história aqui? (Entrevistadora)

— Foi muito bom, mostrei que sou capaz! Falo de novo não foi fácil. (G)

— Você poderia dizer o que foi mais difícil nesta conquista e o que mais gostou neste período que estudou? (Entrevistadora)

— Gostei de tudo que aprendi. As aulas de literatura eram lindas, as de artes gosto muito. Difícil adaptar a sua vida para poder estar aqui. A escola poderia ser mais aberta para isso, ajudar mais, passar mais trabalho e menos prova, não dá falta quando a gente atrasa, os livros podiam chegar logo. As aulas aos sábados que são pelo dia, impossível estar aqui. Tudo devia ser trabalho dentro da sala de aula, nada para fazer em casa, porque a gente não para. (G)

A ação de aprendizagem não é eximida do/a estudante, mas não se limita a ele/a. Os/as entrevistados/as citam como componentes nas reflexões a ação da escola, as realidades sociais, metodologias de avaliação, entre outras categorias que estão inseridas em seus cotidianos escolares. Marchesi e Lucena (2004) realizaram um estudo sobre as construções sociais contidas em experiências de “repetência e abandono” escolar. Os autores citam que em suas pesquisas existe uma tendência dos/as estudantes apontarem causas internas para a “repetência”, atribuindo-lhe culpa, entretanto afirmam que a escola não deixar de ser pontuada, porém em menor intensidade no comparativo a primeira causa elencada.

A justificativa apresentada é que o fenômeno da “repetência” escolar historicamente é reconhecido como natural, onde os sistemas escolares baseiam sua prática em uma ideia de aprendizagem em ambientes homogêneos, logo a “repetência” seria uma ação necessária para esta adequação. Apesar do contexto histórico os autores posicionam-se contra esta ideia, pois salientam a importância de atribuir a responsabilidade também a sociedade e governantes. Por fim, foi compreendido que a escola assume papel importante na aquisição de saberes e expectativas de ascensão social. O reconhecimento do saber agrega-se ao direito a viver em que Arroyo (2015) vê a escola como canal para a realização dos sonhos, sendo necessária ênfase em sua materialidade e papel formador. Entretanto, a vida destes/as jovens estudantes não se reduz aos signos que anteriormente foram apresentados e associados a sua vida escolar

e sua imagem enquanto jovem estudantes. O que queria dizer é que mediante as histórias e falas sobre si e sobre quem é este/a estudante “repetente” não prevalece na vida pessoal destes/as.

As dificuldades enfrentadas no âmbito de sua escolarização não são generalizadas para a forma como se reconhecem. Eles/as também ressaltam falas importantes sobre si. Ser repetente não os/as fez agregar a si menor valor em relação aos/as outros/as estudantes da sala. Trouxe o seguinte recorte para compreendermos esta colocação, perante a fala de um jovem estudante do turno diurno:

[...]

— *Para você existe alguma coisa diferente na forma como você é tratado na escola por ter repetido? Você se sente diferente dos outros colegas da sala? (Entrevistadora)*

— *Não, nunca percebi isso! Eu sou igual a todo mundo não tem essa de diferença. Se senti diferente? Participo de tudo na escola, das feiras de cultura, esporte, aulas, passeios. Não vejo diferença, até porque muitos nem sabem. Sou como qualquer um aqui.*

Jovens estudantes do noturno também reafirmam esta perspectiva.

[...]

— *Se for ter diferença é saber que a gente é mais velho, mas as provas são as mesmas, as atividades, tudo que fazem é igual. Acho que eu senti de forma que me atrapalhou na vida, podia estar mais longe, mas ter repetido não me faz pior que ninguém, também não sou melhor! Eu atrasei no tempo, a questão é tempo. Sou capaz como qualquer um da minha sala. E tem matéria que tiro nota até maior que uns alunos mais novos do que eu. Converso com todos, a gente tira onda na sala as vezes. Mas tudo com respeito, eu respeito o professor. (V)*

— *Então você não percebe nenhuma prática, por ter tido repetido, que te faça se sentir excluído do grupo ou algo semelhante? (Entrevistadora)*

— *Não, sou feliz em estar aqui no [nome da escola]. (V)*

Outra estudante na entrevista cita sobre as expectativas futuras, algo também evidenciado nas rodas de conversa:

[...]

- *Tenho um futuro pela frente, que venham as conquistas. Já está perto nossa formatura, falta pouco. Eu quero dar os próximos passos. (G)*

- *Quais são os próximos passos para melhorar a vida? (Entrevistadora)*

- *Ir para uma faculdade. Ninguém me segura!!!! (risos) Estou feliz por tudo que vivi aqui, já chorei umas vezes por pensar que estarei indo embora daqui a alguns dias, mas isso faz parte. Mas, eu tenho muita coisa legal para lembrar daqui, do que vivi. A escola me ajudou a reconhecer coisas em mim que não imaginei. Descobri minha área, já sei por onde começar a tentar na faculdade. Sei que vim de uma escola pública deixa as coisas mais difíceis, mas eu passei por tudo isso, estou terminando o médio. Isso só mostra o quanto eu sou capaz, decidida e luto pelo meu objetivo. (G)*

A escola demonstrou estar inserida na vida destes/as jovens estudantes como um degrau para a realização de seus projetos de vida, de sonhos e anseios. Eles/as se reconhecem

como qualquer estudante de sua turma, com expectativas semelhantes como a de qualquer jovem que está terminando o ensino básico e visa seus próximos passos. Passos estes que tem impacto social, visto que a maior parte ressalva que quer melhorar a qualidade de vida de suas famílias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras impressões e um mergulho nessa realidade pesquisada me geraram a necessidade de um movimento de ir e vir que refletiram na forma como articulei a investigação e realizei esse escrito. O ponto norteador da pesquisa foi realizar um comparativo dos sentidos apropriados por dois grupos de jovens estudantes em relação ao fenômeno da “repetência escolar” que eles/as vivenciaram em sua trajetória na escolarização.

Reconhecer quem eram estes/as jovens estudantes foi imprescindível, pois era nítido nas vivências de cada grupo, diurno e noturno, como suas realidades impactavam a forma que atribuíam significados, por hora eram semelhantes sobre a escolarização e suas trajetórias escolares outrora divergentes. Minha apropriação sobre a categoria juventudes, termo utilizado no plural, incentivou o entendimento que há diversas maneiras de ser jovem, de viver diversas experiências, entre elas a da escolarização. Um aspecto que os/as categorizava, neste caso ser um/a jovem que passou por retenção escolar, não era suficiente para homogeniza-los/as, as singularidades de cada grupo e cada sujeito eram reais.

O conceito de condição juvenil fez parte dessa de análise porque influenciou nesta pluralidade de realidades e vivências. A sociabilidade, o trabalho, as responsabilidades e as especificidades presentes nas histórias e construções de sentidos de cada jovem estudante colaborou para que o retorno desta pesquisa contribuísse com uma reflexão referente a necessidade de pensarmos em uma pedagogia que tem em foco o ato de conhecer as juventudes em uma perspectiva mais complexa e menos unilateral reconhecendo-a como uma construção social e histórica. (BOURDIEU,1999)

O ser estudante também embasou as análises uma vez que Arroyo (2014 a,b) ressaltou a importância de vê-lo/a como um ser real, complexo, sem utopias de perfeição e ideal. Este/as não devem ser, segundo o autor romantizado. A imagem sobre quem seria o estudante ideal é um dos maiores emblemas que a pedagogia enfrenta em sua prática cotidiana. O olhar sobre os/as estudantes requer o reconhecimento que eles/as são sujeitos de direitos, assim a aproximação com suas trajetórias é um passo necessário, uma vez que constituem e constantemente reconstruem os sentidos do estar na escola e as relações que ali se estabelecem.

Entre os objetivos dessa pesquisa almejei identificar quais eram os mobilizadores que exerciam influência na permanência e no modo como os/as jovens estudantes criavam expectativas em frequentarem a escola. Os dois grupos apresentaram mobilizadores em comum, evidenciaram que a educação escolar seria o meio pelo qual poderiam alcançar sua

ascensão social e melhoria em sua qualidade de vida. Além disto, essas juventudes estavam na escola, nos diferentes turnos, apresentando a sociabilidade, a aquisição de novos saberes e empregabilidade como as principais mobilizações para sua frequência na escola. Apesar de existir diferenças sutis entre os grupos na ordem de valor destas três categorias foi quase unânime que esses eram os mobilizadores pelos quais não abandonavam sua trajetória escolar independente dos percalços e índices de “repetência”.

O segundo objetivo referiu-se a perceber como a condição juvenil poderia ter impactado suas trajetórias na escola e “repetência escolar”. Foi constatado que a condição juvenil entre os/as jovens estudantes era vivenciada de maneiras diferentes entre os grupos, enquanto o diurno foi composto por estudantes que, em maioria, não haviam iniciado atividades empregatícias, eram sustentados por seus pais e eram solteiros/as e não possuíam filhos/as. Eles/as tinham na escola a esperança de finalizar o ensino básico e esse oportunizar sua inserção no mercado de trabalho para em seguida arcarem com os custos de uma faculdade particular; Em contra partida o grupo noturno, formado por pais e mães, eram os principais mantenedores de suas famílias e trabalhadores. Esses/as possuía em suas expectativas para finalizar sua escolarização básica melhorias na sua qualidade de vida que seria proporcionada por uma mudança de emprego ou promoção, pois a maioria iniciou suas atividades trabalhistas de forma prematura, informal e precária. Eles/as alegaram as dificuldades que tinham em equilibrar as demandas que o trabalho e a escola lhes agregavam sendo esta a principal causa da “repetência” entre o grupo noturno.

E o último objetivo almejava reconhecer como os grupos descreviam suas experiências, atribuíam sentido ao fenômeno da “repetência” e percebiam-se enquanto ‘repetentes’. Conclui a partir da investigação que as perspectivas entre os dois grupos divergiam nesse ponto das análises. Entre os/as jovens estudantes diurno havia um estigma disseminado por uma ideia de quem é o estudante “repetente”. Para esse grupo, eram considerados como preguiçosos/as, desinteressados/as, burros/as ou mesmo sujeitos sem de perspectivas de futuro. A culpabilização evidenciada nas falas referia-se sempre ao próprio/a estudante e questões como as políticas públicas, a existência de uma pedagogia e cultura da “repetência” nas escolas brasileiras, a organização escolar, currículo, condições de ensino/aprendizagem quase não aparecem nas falas desse grupo trazendo uma culpabilização individualizada pela “repetência”.

O grupo noturno diverge dessa perspectiva. Nos encontros houve problematizações sobre as dificuldades em permanecer na escola, críticas as realidades sociais e como por vezes a escola manteve-se inerte a estes contextos. O grupo refletiu sobre como a rotina escola

podia apresentar-se exaustiva após as atividades que tinham pelo dia, como suas realidades sociais impactavam o estar na escola, por vezes necessitavam escolher entre ir assistir aulas ou cuidar dos filhos e/ou realizar uma atividade informal de trabalho que lhes garantisse o sustento do lar. Para o grupo ser ‘repetente’ não lhes configurava uma condição individual, mas complexa e reflexo de um sistema educacional falho e distante das realidades e demandas de seus grupos estudantis.

Nos sentidos construídos por esses/as jovens estudantes sobre o fenômeno de “repetência” foi evidenciado que existia um sofrimento que os/as jovens estudantes relatam ter passado quando vivenciaram a notícia que haviam repetido, existiram falas que denotavam aos custos humanos que esta lógica escolar acarretou para estes/as jovens estudantes.

Mesmo o grupo diurno apresentando o fenômeno como algo natural na escolarização e consequência de um estudante que não interessa-se por sua formação acadêmica, algo também interessante ocorreu à medida em que ocorriam cada encontro de roda de conversa eu focava em refletir suas experiências, quando trazia para discussão suas histórias, houve na fala de alguns/as estudantes superação de um discurso antes mais generalista sobre o/a “repetente” oportunizando um ambiente mais sensível e problematizador sobre esta realidade.

A pesquisa será partilhada com a escola em que foi realizada e os sujeitos *locus*. Propiciar um convite a toda comunidade escolar para juntos debatermos esses resultados auxiliará em uma possível consideração sobre as singularidades desses/as jovens estudantes sujeitos de suas próprias vidas, reconhecendo que a escola precisa rever seus valores, repensar suas práticas e lógicas de organização de maneira que possibilite aos/as jovens permanecer de forma qualitativa na escolarização, legitimando seu direito a educação. A escola precisa repensar a naturalização de suas práticas, aqui problematizada o fenômeno escolar, revendo possíveis caminhos junto à sociedade para uma escola mais próxima das realidades juvenis, pensar em novas práticas e meios de ensino que reconheça sua condição e a complexidade que a escolarização compele aos sujeitos .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. **Condição Juvenil no Brasil contemporâneo**. In: ABRAMO, H.W. , BRANCO, P. M. Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Ed Fundação Perseu Abramo, 2008, p 37-71.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n. 5/6, 1997

AGAMBEN, Giorgio. O que é contemporâneo? In: **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Vinícius Nicastro Honesko (Trad.). Chapecó, SC: Argos, 2009, p. 55- 73.

ALMEIDA, Jane; BAÍA, Angélica. **REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DA ESCOLARIZAÇÃO**: evidências sobre a produção da identidade do ‘aluno distorcido’. Maceió: UFAL, 2012. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia-Licenciatura). Centro de Educação da Universidade federal de Alagoas, 2012.

ALVES, Nilda. **A narrativa como método na história do cotidiano escolar**. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Educação no Brasil: história e historiografia. 6 a 9 de novembro de 2000. Anais... Disponível em:

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/124_nilda_alves.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23 http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/Educacao-MII/2SF/Cultura_e_Cotidiano.pdf

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 53-62. 2001. Editora da UFPR2.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de.(orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes e saberes. Petrópolis: DPetAlli, 2008.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. **Juventudes, moratória social e gênero**: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. *Educ. rev.* [online]. 2014, n.spe-1, pp.85-99. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36463>. Acesso em 12 set 2018.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, Vozes, 2ª. Edição, 2014 a.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas, trajetórias e tempos de alunos e mestres**, Petrópolis, Vozes, 8ª. Edição, 2014b.

BARRERE, A; SEMBEL, N. Escola e aprendizagem. In: **Sociologia da escola**. São Paulo: Edições Loyolas, 2006, p 69-94.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 21, núm. 1, 2008, pp. 33-58 Universidade do Minho Braga, Portugal.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos./ Daniel Bertaux; Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Deise Maria Gurgel Lavallée; Revisão científica Maria da conceição Passaggi, Márcio Venício- Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, Paulo, 2010

BITTAR, Marisa; BITTAR Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education** Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso: 11 set 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura/ Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron; tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1223-1240, out.-dez.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129 p. 1223-1240, out.-dez, 2014 **OS SENTIDOS DA PRESENÇA DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA EM TRÊS FILMES DE ESTUDANTES**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01223.pdf>>Acesso em: 15 set 2018.

CAMB I, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CHARLOT, B; REIS, R. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, N(org.) **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p 63-92.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez.2002 Disponível: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10237/9476>> Acesso em:02 abr 2015

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUI , Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Pesqui. Educ** vol.42 n 1 São Paulo Jan./Mar. 2016 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022016000100245. Acesso em : 11 set 2018.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23 p 36-61.

DAYRELL , Juarez. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. **Salto para o futuro**. boletim 18 - Novembro/2009 2009 p 1-41.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ.Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio cultural. In: _____ (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136-159.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº. 24, 40-53, set./dez, 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio** : sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014. p 101 – 129.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Revista Brasileira de Educação. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf >. Acesso em 16 mar. 2012. ANPED. São Paulo, maio/jun./jul./ago. nº 5, set./out./nov./dez., nº 6, 1997, p. 222-231

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (orgs). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 159-177.

FEIXA, Carles. Del reloj de arena al reloj digital juvenes, **Revista de Estudios sobre Juventud**Edición: ano 7, n 19 México, DF, jul-dez 2003, p. 6-27.

GALVÃO, Izabel; SPOSITO, Marília. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: a indisciplina, a violência e o conhecimento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

GARCIA, R. L. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: _____. **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-36.

GIDDENS, Antony. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter; Reproduzindo a reprodução: A política de seleção. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**/ Henry Giroux; trad. Daniel Bueno- Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 223-232.

GROPPO , Luís Antonio; SOUSA, Janice turelle Pontes de. (Org)Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo .Florianópolis: UFSC, 2011.

GROPPO, Luís Antonio . **Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis**. Tese, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2015v12n1p4> Acesso em 17 set 2018.

GUALTIERI, R. E.; LUGLI, R. G. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, Stuart. “The work of representation”. In: HALL, Stuart (org.) Representation. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais** / Stuart Hall; Organizacao Liv Sovik; Traducaoadelaine La Guardia Resende et all. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasilia: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico** MEC/INEP/DAES–,2014.Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> Acesso em 10 out 2016.

INEP. **Glossário** .MEC/INEP/DAES. Brasília : O Instituto. Disponível em<portal.inep.gov.br/inepdata/glossario> Acesso em 10 out 2016.

INEP.**Taxas de distorção idade-série Escolar na Educação Básica.** Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>>

Acesso em: 10 ago 2016

INEP. **Resumo Técnico** : Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 66 p

JACOMINI, Márcia Aparecida. **A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo.** *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, 2004.

KLEIN, Ruben. **Como está a educação no Brasil? O que fazer? Ensaio:** Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**, São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad. Pesquisa.** vol.41 n°.144, São Paulo set-dez. 2011.

LEAO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio and REIS, Juliana Batista dos.**Jovens olhares sobre a escola do ensino médio.** Cad. CEDES [online]. 2011, vol.31, n.84, pp.253-273. ISSN 0101-3262. . Disponível em<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622011000200006>> Acesso em 20 out 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola.** Teoria e prática. 5a ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARGULIS, M. Juventude o juventudes? . **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 297-324. Entrevista concedida a Olga Celestina da Silva Durand. 2014.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La construcción social de la condición de juventud**. In: LAVERDE TOSCANO, M. C. (Org). “Viviendo a toda”. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santa Fe de Bogotá, SiglodelHombre Editores, 1998.

MARGULIS, M.; URRESTI, M.. **La Juventud es más que una Palabra**In: Laura Ariovich (et al) La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventude. Editorial Biblos, 1996.

MARIETTO, Marcio Luiz. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**. Disponível em: <http://revistaiberoamericana.org/ojs/index.php/ibero/article/view/2717/pdf> Acesso em 12 set 2018.

MESQUITA, M; MARQUES, G; SIMÕES, A. A Juventude Brasileira e a Educação. **A Juventude Brasileira**. 2012. Disponível em <http://cemj.org.br/revistasPDF/Revista_Juventude_dezembro_2012_p4.pdf> Acesso em 10 jan 2016.

MOURA, Elisabete Martins; SILVA, JC da. **Reprovação escolar: discutindo mitos e realidade**. 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/370-2.pdf> . Acesso em: 15 jan. 2018.

MORTADA, Samir Pérez. **Psicologia & Sociedade**; 21 (3): 373-382, 2009 DE JOVEM A ESTUDANTE: APONTAMENTOS CRÍTICOS. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a11v21n3.pdf>> Acesso em: 10 nov 2018

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, Vol. 25, No. 105-106, pp. 139-165. 1990.

PARENTE, Marta M. de Alencar; LÜCK, Heloísa. **Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental**. Brasília: IPEA, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1867/1/TD_1032.pdf > Acesso em: 08 maio 2018.

PATTO, Maria Helena. A produção do Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n. 5/6, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995

RELLER, Cintia Copit; CROCHÍK, José Leon; KOHATSU, Lineu Norio; DIAS, Marian Ávila de Lima e; CASCO, Ricardo. **Inclusão e Discriminação na Educação Escolar**. Campinas: Alínea, 2013.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados, São Paulo, n.12, v.5, p.7-21, 1991.

ROCHA, José Cláudio. **A Reinvenção Solidária e Participativa da Universidade**: Um Estudo sobre Redes de Extensão Universitária. EDUNEB: Salvador, 2008.

ROMANELLI, Otaísa. **História da Educação no Brasil**. 29ª Edição, Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 1978.

SACRISTÁN, J. G. O adulto constrói o menor e o aluno. In: SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p 11-24

SILVA, Mônica Ribeiro; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves (org.). **Juventude e ensino médio**: sentidos e significados da experiência escolar / [organizadoras Monica Ribeiro da Silva, Rosângela Gonçalves de Oliveira]. - Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2016

SHIROMA, Eneida Oto. (Org.). **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

TEIXEIRA, A. **Educação Não é Privilégio**. 6ª edição / comentada por CASSIM, M. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

VEIGA NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In J. Larrosa & C. Skliar (Orgs.), **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

XAVIER, Libânia. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005. 390 pg.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3a ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1

PERFIL DOS INTEGRANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Turma _____ Idade: _____ Estado Civil : _____

Sexo: Fem () Mas ()

Mora no bairro do Benedito Bentes? Sim () Não () Se não, qual o bairro?

Com quantas pessoas mora? _____ Destas quantas trabalham? _____

Você trabalha: Sim () Não ()

Você é o principal mantenedor financeiro de sua família? () sim () não

Se sim, qual a profissão? Que idade começou a trabalhar?

Já repetiu de ano alguma vez? Sim () Não () Se sim, quantas vezes? _____

Qual o motivo e séries escolares?

Já precisou abandonar a escola alguma vez? Sim () Não () Se sim, quantas vezes? _____

Qual o motivo?

Quais os motivos que te trazem a escola?

Qual a sua expectativa ao terminar o ensino médio? O que você planeja para o seu futuro?

Obrigada pela participação e por responder a este questionário. Abraços, Angélica Baía

Contato e dúvidas : (82) 988434062

Obs: Todas as informações serão tratadas com sigilo, preservando o anonimato dos pesquisados/a

APÊNDICE B – RODA DE CONVERSA 1

- 1- O que a escola significa na vida de vocês?
- 2- Qual a melhor lembrança que vocês têm da escola? O que mais gostam neste espaço?
- 3- Quais os principais desafios que vocês conseguiram superar na escola? Provas, relacionamentos, deslocamento para chegar na instituição...
- 4- Como foi sua experiência de “repetência” escolar? Você consegue compreender os motivos que levaram a sua reprovação?
- 5- Como você se sentiu com isso? Como reagiu?
- 7- O fato de você ser repetente te faz se sentir diferente dos outros aluno/as? Explique.
- 8- Você acredita que a “repetência” trouxe alguma consequência em sua vida escolar/pessoal ou ela não fez diferença?
- 9- Você já passou por alguma experiência em que se sentiu exposto ou constrangido por ter repetido alguma série escolar? Se sim, você gostaria de compartilhar com o grupo?
- 10- Qual a imagem acredita que as pessoas têm quando elas são questionadas sobre o que leva um aluno a repetir? O que você acredita que passa na mente dos professores? E dos familiares?

APÊNDICE C – RODA DE CONVERSA II ¹⁴

QUESTÕES GERAIS APRESENTADAS AOS GRUPOS GAROTAS E GAROTOS

- 1) Seus pais ou responsáveis acompanhavam seu desenvolvimento na escola? Iam as reuniões? Eram presentes na instituição escolar?
- 2) A reprovação serviu como incentivo onde você consegue perceber traços positivos ou lhe trouxe aspectos negativos em sua caminhada escolar?
- 3) Você acredita que a reprovação escolar é algo que as escolas devem continuar exercendo? Vocês se colocariam contra ou a favor da reprovação escolar? Porquê?
- 4) Vocês percebem diferença no tratamento entre meninas e meninos na escola, da parte dos funcionários, professores?
- 5) O que se espera em relação ao comportamento em sala de aula, as notas e empenho nos estudos de uma aluna e de um aluno? Você poderia falar um pouco sobre isso? Você acha que existe diferença entre eles?
- 6) Vocês concordam com estas falas? Vamos conversar sobre elas:
 - Meninas levam a escola mais a sério que os meninos!
 - Os meninos são bagunceiros!
 - As notas das meninas são melhores em português e os meninos em matemática.

¹⁴ Os diálogos continuarão tendo como base a roda de conversa anterior e permaneceram sendo flexíveis aos diálogos estabelecido no momentos. Parte dos questionários se destinará especificamente a meninas e meninos na busca de perceber se existem diferenças nas experiências de vida destes/as diante das exigências escolares que tiveram durante seu trilha escolar e se o fato a experiência de repetência é vivida de forma diferentes por estes /as alunos/as Nesta roda de conversa os grupos foram divididos entre garotos e garotas.

7) Como você percebe a relação entre os/as professores com vocês na escola? Como você acredita que é visto/ reconhecido? O fato de ser um/a aluno/a repetente faz diferença nessa impressão? E o fato de ser um menino ou um menina , traz alguma influência sobre esse esteriótipo?

8) Você se sente apoiado/a na escola diante de qualquer dificuldade que tenha sobre alguma matéria? Ou sente estimulado e continuar seus estudos após terminar o ensino básico?

9) Como para vocês ser um/a jovem estudante nesta escola? Como é estudar aqui?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1- Falamos no nosso último encontro sobre a relação da sua família com seus estudos. Você poderia nos contar como foi para a sua família receber essa notícia? Como eles reagiram? Como você se sentiu?
- 2- Hoje sua ideia de reprovação e os sentimentos que teve na hora em que soube que foi reprovado são as mesmas? Algo mudou? Como você se sente hoje em ter repetido?
- 3- Após ter repetido de ano você continuou a estudar na mesma instituição escolar? Sua relação com os estudos mudou após a experiência de “repetência”?
- 4- Qual a sua impressão sobre os assuntos estudados na escola? Quais matérias você mais gosta? Alguma não desperta seu interesse? Você poderia nos explicar porque?
- 6- Para você o que é mais prazeroso na escola?
- 7- O que mais te motiva a estar aqui?
- 8- Como são suas experiências nas avaliações da escola?
- 9- Para você como seria um/a “aluno/a exemplar”? Você se considera este/a aluno/a? O que te leva a crer nisso? Explique.

APÊNDICE E – PERFIL DOS INTEGRANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Turma _____ Idade: _____ Estado Civil : _____

Sexo: Fem () Mas ()

Mora no bairro do Benedito Bentes? Sim () Não () Se não, qual o bairro? _____

Com quantas pessoas mora? _____

Destas quantas trabalham? _____

Você trabalha: Sim () Não ()

Se sim, qual a profissão? Que idade começou a trabalhar?

Você é o principal mantenedor financeiro de sua família? () sim () não

Já repetiu de ano alguma vez? Sim () Não () Se sim, quantas vezes? _____

Qual o motivo e séries escolares?

Já precisou abandonar a escola alguma vez? Sim () Não () Se sim, quantas vezes?

Qual o motivo?

Quais os motivos que te trazem a escola?



Qual a sua expectativa ao terminar o ensino médio? O que você planeja para o seu futuro?

Obrigada pela participação e por responder a este questionário. Abraços, Angélica Baía
Contato e dúvidas : (82) 988434062

Obs: Todas as informações serão tratadas com sigilo, preservando o anonimato dos pesquisados/a

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES DO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: EVIDÊNCIAS
SOBRE A PRODUÇÃO DA IDENTIDADE DO 'ALUNO
DISTORCIDO'

Pesquisador: Maria Angélica Correia Baía

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57364615.0.0000.5013

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER**Número do Parecer:** 1.753.502**Apresentação do Projeto:**

Desenho:

Para este projeto buscamos suporte na etnografia em uma abordagem qualitativa. Compondo este caminho metodológico teremos no primeiro momento a realização de uma pesquisa bibliográfica e documental do qual será realizado um levantamento de publicações acadêmicas, análises de dados estatísticos, relatórios e documentos oficiais dos quais serão imprescindíveis a esta pesquisa, logo que necessitaremos reconhecer a atual condição dos(as) jovens em distorção idade /série escolar em nosso estado e as análises mais recentes publicadas pela Secretaria de Educação e o) da instituição pesquisada. Após, iniciaremos o processo da observação participante sendo primeiramente um contato mais primário com a instituição e os sujeitos que a ela geram vida e significado. Neste será utilizado diário de pesquisa para registro das observações. À priori o olhar será direcionado para o espaço/tempo escolar e seus atores, tendo uma visão mais ampla do contexto estudado, para então, podermos nos dirigir a pontos específicos desta pesquisa. Envolvendo e integrando-nos ao cotidiano dos/ as jovens de ensino médio que se encontram nesta escola em distorção idade /série. Em seguida teremos momentos de diálogos, com rodas de conversas com o grupo pesquisado, utilizando gravadores para registro dos momentos, trazendo para discussão suas experiências, marcos e significados atribuídos em sua trajetória escolar. Será

Continuação do Parecer: 1.753.502

realizada uma roda de conversa com todo o grupo e posteriormente mais um encontro subdividindo-o entre meninos e meninas, para que estes possam ter mais espaço para colocar suas opiniões e aprofundarmos mais as discussões por estarem em número menor. De acordo com os resultados das conversações com os/as jovens estudantes, alguns/as alunos/as serão selecionados/as, dos quais apresentaram experiências mais marcantes e/ou posicionamento instigantes diante de suas narrativas quanto ao processo de escolarização e seus marcos identitários. Com estes/as jovens será realizada uma entrevista semi estruturada no intuito de colher dados mais ponderantes

sobre o problema de pesquisa para as análises posteriores. Após será realizado o desenvolvimento de transcrição das entrevistas e diálogos com a organização dos dados para iniciarmos as reflexões a cerca das narrativas dos alunos, pontos semelhantes e divergentes dando início a produção da dissertação e reflexão quanto a hipótese inicialmente elencada nesta pesquisa

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as representações sobre a escolarização provenientes das narrativas de estudantes em situação de distorção idade/ano escolar de uma escola pública de Maceió, e as relações dessas representações na produção de suas identidades estudantis.

Objetivo Secundário:

- Identificar as representações dos/as jovens e sobre os/as jovens e a escolarização;
- Analisar as narrativas sobre suas experiências escolares DE REPETENCIA;
- Identificar a relação destes/as jovens com os saberes escolares e não escolares;
- Analisar se o veredicto escolar de “não sucesso” na escolarização têm impactos na produção identitária dos/das jovens estudantes em distorção idade/série.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O sujeito poderá sentir desconforto em no momento de entrevista, roda de conversa ou na observação participante, logo que esta busca colher informações pessoais ou mesmo confidenciais. Contudo será deixado claro no desenvolvimento da pesquisa que os mesmo não são obrigados a aceder nenhuma informação caso isto lhe gere desconforto.

Continuação do Parecer: 1.753.502

Benefícios:

Busca-se nesta pesquisa gerar no meio escolar um diálogo quanto a atual situação do aluno em distorção idade série, como estes são reconhecidos neste meio, levando-nos a refletir sobre sua presença e seus nuances no cotidiano da escola. Também desta-se em trazer para este grupo pesquisado debates e aspirações de levá-los a refletir sobre sua

atual condição de distorção escolar , compreender se tal realidade implica em impasses de construção identitária e/ou suas impressões quanto a trajetória escolar e os obstáculos de sua concretização , sejam esses sociais, culturais, geográficos e pessoais .

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ok

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Parecer fundamentado nos seguintes documentos:

Projeto detalhado, folha de rosto, TCLE.

Recomendações:

Recomendamos atualizar o cronograma à realização da pesquisa, no PROJETO e no TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram resolvidas. O Projeto se encontra de conformidade com a Resolução 466/12.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_599473.pdf	12/09/2016 17:29:34		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/09/2016 17:25:31	Maria Angélica Correia Baía	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	12/09/2016 17:25:14	Maria Angélica Correia Baía	Aceito
Outros	CARTadeAPRESENTACAO.pdf	28/06/2016 03:13:50	Maria Angélica Corria Baía	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/06/2016 03:11:12	Maria Angélica Corria Baía	Aceito
Outros	Anuencia.pdf	28/06/2016	Maria Angélica	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Outros	Anuencia.pdf	03:02:39	Corria Baía	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	28/06/2016 02:56:18	Maria Angélica Correia Baía	Aceito

Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	29/09/2015 11:04:31	Maria Angélica Corria Baía	Aceito
----------------	-----------------	------------------------	-------------------------------	--------

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

