



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



Carla Gillyane Santos Nascimento

**QUE ESCOLA É ESSA? NARRATIVAS SOBRE A ESCOLA PELOS JOVENS ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO**

Maceió

2014

Carla Gillyane Santos Nascimento

**QUE ESCOLA É ESSA? NARRATIVAS SOBRE A ESCOLA PELOS JOVENS ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire Reis

Maceió

2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

N244q Nascimento, Carla Gillyane Santos.
Que escola é essa? Narrativas sobre a escola pelos jovens alunos do ensino médio
/ Carla Gillyane Santos Nascimento. – 2014.
133 f.

Orientadora: Rosemeire Reis.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió,
2014.

Bibliografia: f. 121-126.
Apêndices: f. 127-133.

1. Estudantes do ensino médio - Percepção. 2. Estudantes do ensino médio –
Identidade. 3. Estudantes do ensino médio – Sociabilidade. 4. Escola. 5. Juventude.
6. Cultura. I. Título.

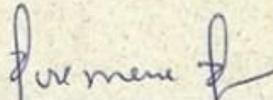
CDU: 37.015.4

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

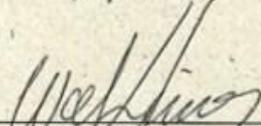
CARLA GILLYANE SANTOS NASCIMENTO

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 06 de junho de de 2014.

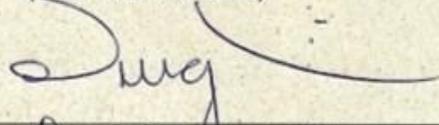
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Rosemeire Reis da Silva (PPGE-UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE-UFAL)
(Examinador Interno)



Profa. Dra. Elizabete Maria Garbin (UFRGS)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Angelica Silvana Pereira (CEDU-UFAL)
(Examinadora Externa)

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

Ítalo Calvino

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me deu base para sonhar o que a priori era quase impossível. Conforme sua vontade convencionou mais um grande sonho na mais pura realidade. A Ele sou grata por tudo que fez e, pelo mais que fará em minha vida.

Aos meus pais José Carlos do Nascimento, Gilvânia Maria dos Santos e também à minha “segunda mãe” Maria de Fátima por terem acreditado neste sonho me dando todo suporte necessário para nem pensar em desistir.

Minhas amadas irmãs Cássia Gillânia, Jórcia Maria e Roberta Kélia que compartilharam desta etapa tão nova e fascinante da minha vida e meus primos pela torcida e carinho. Aos meus tios e tias que vivenciaram esta caminhada e também meus padrinhos José Cícero e Josedira Braga, amo vocês!

A minha orientadora professora Dra. Rosemeire Reis pela confiança e paciência. Pegando o gancho não posso deixar de agradecer aos componentes do Grupo Juventudes, Culturas e Formação pelos momentos de diálogo e de aprendizagem.

Agradeço a professora Dra. Angélica Silvana Pereira que é mais que especial em minha vida. Uma pessoa que admiro e que jamais deixarei de ser grata, pois a cada conquista minha, sei que você fez parte, Amo você!!!

Meus sinceros agradecimentos aos professores: Dra. Elisabete Maria Garbin, Dra. Angélica Silvana Pereira e Dr. Walter Matias Lima por terem aceitado participar da banca com muita presteza e responsabilidade.

Aos docentes do Programa de Pós-Gaduação em Educação obrigada pelos conhecimentos compartilhados na sala de aula. Como também, os colegas do mestrado por este tempo de convivência.

A FAPEAL (Fundação de Amparo À Pesquisa no Estado de Alagoas) pelo financiamento, o qual fez com que eu tivesse mais tempo dedicado ao estudo acarretando na qualidade da pesquisa.

A minha amiga Camila Ferreira que sempre me surpreende com parceria e carinho. Cada etapa da minha formação tem o seu “toque”. A você flor que sempre está presente nos bons e complicados momentos um obrigado é pouco, te gosto viu!!.

Aos meus *Bests*: Edgleide, Fabson, Rodrigo e Manuella pelo companheirismo e trocas de experiências e alegria que promoveram mais “cor” ao espaço de conhecimento que é a universidade!

Aos meus (minhas) irmãos (ãs) da fé em comum aos quais não tenho palavras, obrigado por fazerem parte da minha vida!!! Como tem sido maravilhoso estar com vocês!!! Amo-os muitão!!!

À Bruna Rafaella pela contribuição em detalhes neste trabalho e carinho! Amo você!

Aos jovens que participaram da pesquisa para a realização deste trabalho e a escola na qual realizei a pela presteza em colaborar com meu trabalho.

Definitivamente agradeço a todos que participaram direta ou indiretamente desta minha conquista.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as narrativas de jovens alunos do ensino médio de uma escola pública de Maceió sobre a instituição escolar. No intuito de compreender a maneira que estes a representam. Isso porque, as representações constituem o modo como enxergam a si e o outro. O trabalho lança mão de um olhar sociológico, como também incursa no campo dos Estudos Culturais com ênfase nas análises em educação e em algumas discussões contemporâneas sobre juventudes e sobre as culturas. As análises de alguns autores serviram como referência para este trabalho, dentre eles estão Stuart Hall, Kathryn Woodward, Tomaz Tadeu da Silva, Juarez Dayrell, Veiga-Neto e Marisa Vorraber Costa. A metodologia construída para as incursões do campo de pesquisa se basearam na pesquisa qualitativa, um estudo de caso que consistiu na composição de grupo de discussão e na produção de imagens fotográficas para analisar as representações de escola referidas pelos jovens alunos. As análises mostraram que a escola tem se configurado em um turbilhão de coisas para os jovens e que a motivação maior de estar nela não consiste nos saberes que dissemina formalmente, mas o estar com os amigos. A sociabilidade ganha uma proporção não quantificada no espaço escolar e sua importância não pode ser calculada. Desse modo, os jovens alunos atribuem sentido à escola quando esta dialoga ou se envolve com o que eles são, ou seja, jovens e não simplesmente alunos. Assim, constatou-se que os jovens alunos esperam mais da escola. Desse modo, estas representações destoam à concepção da escola moderna.

Palavras-chave: Narrativas. Juventudes. Sociabilidades. Identidades. Escola. Culturas.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the narratives of young high school students of a public school in Maceio on school institution. In order to understand the way they represent it. This is because the representations are the way they see themselves and others. The work makes use of a sociological look , but also incursa in Cultural Studies with an emphasis on analysis in education and in some contemporary discussions about youth and about cultures . The analyzes of some authors served as reference for this work , among them are Stuart Hall , Kathyn Woodward , Tomaz Tadeu da Silva , Juarez Dayrell , Alfredo Veiga-Neto and Marisa Costa Vorraber . The methodology built to the incursions of the field research was based on qualitative research , a case study consisting of the composition of group discussion and production of photographic images to analyze the representations of the school referred to by the young students . Analyses showed that the school has set up in a whirlwind of things for young people and that the greatest motivation to be in it does not consist in the knowledge that formally disseminated , but being with friends . Sociability wins a proportion not quantified within the school and its importance can not be calculated . Thus , the young students attribute meaning to school when this dialogue or engage with what they are , ie , young and not just students . Thus , it was found that young students expect more from the school. Thus, these representations clash with the design of the modern school.

Key words: Narratives. Youths. Sociabilities. Identities. School. Cultures.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: <i>Dançamos swingueira ai!</i>	91
IMAGEM 2: <i>Meu lugar preferido!</i>	93
IMAGEM 3: <i>Em pleno sol!</i>	94
IMAGEM 4: <i>Altos papos!</i>	94
IMAGEM 5: <i>É o nosso cantinho! (D)</i>	100
IMAGEM 6: <i>Todo organizadinho!</i>	106
IMAGEM 7: <i>A história da escola da gente!</i>	114
IMAGEM 8: <i>Cultura Esportiva!</i>	116
IMAGEM 9: <i>Cadê a horta?</i>	117
IMAGEM 10: <i>Muito mato!</i>	118
IMAGEM 11: <i>Higiene hein!</i>	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: “Perfil” dos jovens alunos da Turma “D”71

Quadro 2: Perfil dos jovens alunos da Turma “B”71

SUMÁRIO

UM INÍCIO DE CONVERSA	16
1 A construção da “escola” e do e do “aluno”	20
1.1 Princípios da instituição escolar conforme o modelo sociocultural da modernidade.....	22
1.2 A naturalização do jovem estudante como “aluno”	30
1.3 A escola mutante.....	33
2 Escola e culturas em debate.....	41
2.1 As juventudes em foco!.....	41
2.2 Relações entre escola e juventudes.....	47
2.3 Pensando em culturas na escola.....	52
3 Os caminhos da pesquisa.....	58
3.1 A validade do perguntar.....	58
3.2 Narrativas em cena.....	59
3.3 As contribuições dos Estudos Culturais.....	64
3.4 A pesquisa em questão.....	67
3.4.1 Os dizeres do grupo de discussão.....	73
3.4.2 Olha o flash!.....	76
4 Os sentidos da escola.....	83
4.1 A escola como espaço sociocultural.....	84
4.2 A escola que “eu” gostaria de ter.....	99
REFLEXÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE	127
Perfil dos jovens alunos	
Documentos relativos ao processo no Comitê de Ética	
Roteiro de perguntas do Grupo de Discussão	

UM INÍCIO DE CONVERSA

Na metade da minha graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas fui me envolvendo com a temática *juventude*, especificamente dentro do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação que tem como líder a professora doutora Rosemeire Reis. Participei como estudante de iniciação científica de um projeto de pesquisa maior¹, no qual meu plano de trabalho visava problematizar as concepções de juventudes, o que pensam, seus modos de sociabilidade. Neste projeto fiquei durante um ano e meio como aluna de iniciação científica, então a cada momento de estudo e discussão percebia o quanto este tema e outros relacionados me inquietavam, e avultavam em mim o desejo de descobrir mais. Acredito que seja esta sensação que mobiliza qualquer um aspirante a pesquisar.

Para dar continuidade ao meu percurso como pesquisadora² senti necessidade, depois deste trabalho, de analisar como os jovens narram a escola, o que têm a dizer sobre ela, as relações que estabelecem com esta instituição, como a representam, que é uma instituição inquietante, uma invenção da modernidade. Parto do pressuposto de que os jovens são sujeitos contemporâneos que, constantemente, se reformulam frente ao mundo globalizado e frenético. Perceber se há encontros, desencontros ou conversações sobre ajustes referentes à relação dos universos juvenis com o escolar foi o que me instigou, até porque, inevitavelmente, escola-jovem são de “épocas” diferentes, ou seja, a escola com raízes da modernidade e jovens se constituindo como sujeitos na contemporaneidade.

Diante das investigações realizadas na graduação, foi suscitada a seguinte inquietação que é lançada neste trabalho: **quais narrativas sobre escola os jovens do ensino médio de uma escola pública da cidade de Maceió produzem sobre a instituição escolar?** Este questionamento central dá margem para outras interrogações, tais como: Como os jovens olham/compreendem a escola? Quais os sentidos que os jovens atribuem às ações definidas neste espaço? O que os jovens esperam aprender? Eles se sentem contemplados pela instituição? A escola é ainda um lugar central para estes na contemporaneidade? A escola ainda tem um caráter homogêneo e uniforme diante da heterogeneidade dos jovens/alunos?

¹ O título do projeto maior que participei foi “Jovens da escola pública estadual do ensino médio em Maceió: Quem são, quais os sentidos que atribuem à escola e aos estudos, coordenado pela professora Rosemeire Reis.

² No meu trabalho de conclusão de curso sob o título “Representações de corpos belos nas narrativas de jovens estudantes do ensino médio de uma escola pública de Maceió”, fiz uso da tríade Estudos Culturais, Juventudes e Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Angélica Silvana Pereira, lançando mão do conceito de representação para compreender as interpelações da mídia na vida dos jovens e como eles configuravam o espaço escolar e seus modos de dar significado ao corpo, pois se percebe que questões exteriores têm invadido a escola e promovido transformações.

O que dizer desta relação é o que pretende este trabalho. Em geral, saber “que escola é essa?” Para tanto, delinheio os seguintes objetivos: identificar os sentidos que os jovens atribuem à escola e ao espaço escolar a partir de suas narrativas; analisar suas representações sobre a escola; analisar os sentidos que os jovens atribuem ao que se faz na escola; compreender se os jovens alunos se sentem contemplados pela instituição escolar.

A discussão sobre juventudes como uma categoria plural, nos novos ventos da contemporaneidade, é uma intencionalidade bastante pretensiosa porque desfigura toda concepção de juventudes como

[...] uma unidade social, um grupo dotado de interesses comuns, os quais se referem à determinada faixa etária. Nessa perspectiva a juventude assumiria um caráter universal e homogêneo, sendo igual em qualquer lugar, em qualquer escola ou turno (DAYRELL, 2009, p.16).

Dessa forma, entende-se que a escola precisa ser contemplada como um espaço sociocultural que aprimora o olhar da cultura ao considerar a dinâmica do cotidiano, até porque ela é um lugar onde culturas circulam e produzem negociações propiciando novas relações e funções. Portanto, na perspectiva da escola como espaço sociocultural não existe nada fechado, mas uma abertura para compreender as pessoas como autoras no ínterim do dinamismo social.

As pesquisas sobre juventudes como um conceito complexo tem ganhado um espaço de debate expressivo no cenário nacional entre os estudiosos. No Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira (1999-2006), apontou-se uma ampliação nas produções acadêmicas sobre juventudes e escola no Brasil nas seguintes áreas: educação, ciências sociais e serviço social. Entretanto, em nível nacional os trabalhos em geral atingem o total de 13, 17% de teses e dissertações que debatem nas três áreas a relação juventude e escola, quantificado em 188 produções, por isso, podemos considerar esta taxa incipiente (SPOSITO, 2009). É importante estreitar as temáticas juventudes e escola, pois aparenta que ambas apresentam linguagem diferenciada e nisto está o grande desafio. Portanto, mesmo sendo complicado, compreende-se que a tentativa de aproximar as temáticas nesta pesquisa constitui um exercício investigativo significativo.

Pesquisas sobre a relação escola e juventude tem se condensado e, estudiosos do cenário nacional de diversas áreas têm lançado o olhar para tal problemática e fornecido significativas contribuições³. Listo aqui alguns trabalhos apreciados: Gandolgo, 2005; Santos,

³ As pesquisas foram encontradas no banco de dados da CAPES, como também nos programas de pós-

2006; Barbosa, 2007; Acorsi, 2007; Andrade, 2008; Linck, 2009; Alves, 2010; Schnorr, 2011; Souza, 2013. Estes estudos percorrem os interstícios da escola originando discussões sobre as vivências dos jovens alunos do ensino médio, produções de identidades e pertencimento, os tempos e espaços da escola, os agrupamentos dos jovens alunos, entre outros debates que circundam a escola.

Compreende-se que esse olhar direcionado para esses sujeitos jovens que fazem parte desse espaço poderá contribuir no sentido de estreitar dois mundos que nos têm parecido distintos: o universo juvenil e a escola. Entretanto, reconhecemos que são grandes os desafios, diante de tamanhas pluralidades juvenis e perante as exigências que a multiplicidade impõe ao espaço escolar.

Nessa direção, torna-se importante pensar essas juventudes plurais dentro da instituição escolar e o que elas dizem sobre essa instituição, isso porque nela os sujeitos se constroem por meio de símbolos que manifestam modos de ser jovem que expressam mutações que são provocadas pelo processo de socialização (DAYRELL, 2007, p.1106). O que dizem estes jovens sobre a escola remete à questão das narrativas. Conforme Cunha (1997) as narrativas se referem diretamente às experiências, mas também provocam alterações na maneira como as pessoas compreendem a si mesmas, aos outros e as coisas, isso porque, por meio delas os sujeitos representam a realidade que é preenchida de significados e interpretações. Essas socializações no interior do espaço escolar produzem representações. A representação está relacionada às enunciações de uma fala que é carregada de significado, pois quando se pronuncia sobre algo, concomitantemente, se está fazendo uma representação a partir da posição do sujeito. Como também, ela pode ser entendida como a ideia que se tem sobre algum objeto ou indivíduos em suas dimensões estruturais que constroem identidades. Portanto, representar é dizer, nomear as colocações sociais com todo um instalar de suas práticas ao considerar que a linguagem é um dos pontos centrais de análises que permite pensar, identificar as condições de existência, e todo o sistema linguístico em sua amplitude contribui para reforçar.

Na perspectiva de desconstrução da juventude como categoria homogênea, torna-se imprescindível entender as representações que os jovens têm sobre a escola, o lugar no qual esses sujeitos passam grande parte de suas vidas. Mas também, pretende-se acrescentar outra dimensão neste estudo, que é investigar como narram, como representam tudo que fazem na escola. Diante do exposto, instala-se a necessidade de compreender as narrativas e

representações dos jovens sobre a escola, em outras palavras, quais os modos que eles nomeiam, discursam sobre a instituição, pautados em seus universos social e cultural.

A pesquisa foi realizada numa escola pública estadual na parte periférica da cidade de Maceió no turno vespertino que vincula os ensinos fundamental e médio, entretanto a investigação foi feita com os jovens alunos do ensino médio. Para apreender estes aspectos optei como metodologia o grupo de discussão, o qual possibilitou a escuta por meio das narrativas “[...] reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos” (WELLER, 2010, p.56) no primeiro momento da pesquisa. Com tal finalidade, para a segunda etapa escolhi pela produção de imagem fotográfica pelos jovens, isso porque esta ferramenta permite compreender o espaço pela ótica dos sujeitos participantes, como também é outro modo de perseguir a narrativa, pois assim é a imagem, enfatizando que depois da tiragem das fotografias os jovens diriam o porquê delas.

Na parte introdutória deste trabalho fiz uma discussão breve sobre a escola, bem como sobre as concepções, finalidades que permearam sua “invenção”. Seguindo esta problematização com o propósito de entender suas configurações, desenhos, arranjos até os nossos tempos, ou seja, que escola é essa? Para tal, tive como base os estudos de Canário (2001), Veiga-Neto (2000; 2003), Dubet (2011) e outros os quais ganharão espaço ao longo desta dissertação. Na segunda parte, iniciei a discussão sobre o conceito de juventudes procurando relacioná-lo com a instituição escolar fazendo referência a Dayrell (1996; 2001; 2003; 2005; 2007), Ramos do Ó (2007), Carrano (2008; 2011) e outros. Na parte seguinte, apresento os pressupostos e os percursos metodológicos, e a escola pesquisada. Na última parte desta dissertação estão as análises profícuas do grupo de discussão, das fotografias e das conversas sobre a produção fotográfica.

1. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA “ESCOLA” E DO “ALUNO”

É compreensível que as transformações provenientes do processo de democratização do acesso de sujeitos até então excluídos da educação básica, tenham levado às instituições escolares novas demandas e “realidades sociais”, por isso essas mudanças nos provocam a pensar seus papéis, suas formas de organização, suas práticas, pois novos desafios são postos diariamente para o trabalho pedagógico. Fato é que tais demandas têm exigido da escola o difícil exercício de colocar-se sob suspeita, ou seja, de colocar-se permanentemente numa posição inquiridora sobre si mesma, sobre suas práticas e sobre suas convicções. Esta experiência de questionar-se se torna fundamental para desconstruir algumas situações que são tidas como “naturais” ou como “dadas”, mas que são construídas nas tramas da cultura⁴.

Nunca foi fácil falar ou trazer alguma contribuição sobre a escola que não se torne mais uma diante de vastas discussões que se encontram e se enfrentam. Estes confrontos são gerados porque a escola é um objeto que inquieta e desafia qualquer pesquisador das ciências humanas e sociais. Entretanto, diante dos posicionamentos dos estudiosos uma questão no mínimo é comum entre eles: a importância atribuída ao espaço escolar. É complicado posicionar-se diante das ideias, discursos, concepções, estruturas, entre outras questões que historicamente foram construídas em relação a este espaço. Nesse sentido, concordo que a escola enquanto conceito demanda de inúmeros enfoques de análise, para tanto, nessa discussão lanço mão de um olhar espreito na ótica cultural e social porque penso que ele permite considerar as construções, as dinâmicas, as alterações, os objetivos da escola até os dias atuais, reconhecendo suas transformações.

Entender as mudanças e apontá-las no mínimo conduzirá a outras hipóteses, conjecturas, bem como nos forçará a penetrar mais intensamente o olhar de pesquisador. Sendo a escola o objeto central da discussão, enveredou-se nesta escrita por um caminho sobre os princípios norteadores da instituição escolar moderna; entendimentos que cercam a escola, a naturalização do sujeito como “aluno” e sobre questão da crise ou mutação da escola.

O ensino médio é a etapa de ensino possivelmente mais complexa de tratar, pois sua natureza e sentido fazem parte de um debate extenso. Os diversos meios midiáticos⁵ dizem que o ensino médio é o pior dos piores, os artigos acadêmicos o classificam de

⁴ Refiro-me as experimentações, vivências construídas num contexto, pois elas não simplesmente se apresentam, mas são produzidas dentro de um cenário cultural.

⁵ Tidos aqui como: Os jornais, telejornais, revistas, entre outros.

fracasso, crise, incoerência e controvérsias, e por fim o governo diz que as matrículas estão aumentando sem esclarecer o não cumprimento deste ensino para a maioria dos alunos que entra. Parece que não estão falando da mesma coisa, ao mesmo tempo em que compreendemos a “não definição” deste ensino. Para Krawczyk (2009) existe uma crise de sentido permanente – preparação para o ingresso do ensino superior, para o mercado de trabalho ou para o exercício da cidadania⁶, sem deixar de apontar que no interim desta dita crise o desempenho dos estudantes tem sido insatisfatório nos exames⁷ mesmo tendo caráter obrigatório e universal. Ainda, vale considerar que no território nacional esta etapa última de etapa da educação básica não é distribuída de forma igualitária e, portanto, o seu acesso é desigual. Segundo esta autora

As atuais deficiências do ensino médio em nosso país são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes conseqüências para toda a educação pública. (KRAWCZYK, 2009, p. 7)

A democratização do acesso trouxe ao ensino médio um novo público, pois antes somente os jovens/alunos pertencentes a uma elite econômica e de classe média em ascensão ingressavam nas escolas públicas de ensino médio regular. Nesse contexto, as instituições de ensino médio eram uma realidade bem distante para a maioria dos jovens. O público que antes era novo compõe hoje grande parte do ensino médio. Este processo de democratização, portanto, produziu um crescimento quantitativo bastante expressivo a nível médio, porém não foi acompanhado de uma qualidade devida, originando vários debates porque a escola não estava adaptada para tal público, como também é comprovado o alto índice de desistência e evasão escolar nesta etapa.

Para alguns setores sociais, cursar o ensino médio é algo tão natural quanto comer, tomar banho etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa (seja por parte dos pais ou pelo ingresso na universidade). A questão está naquele grupo social para o qual o ensino médio não faz parte nem de seu capital cultural nem de sua experiência familiar e, por isso, o jovem desse grupo, geralmente não é cobrado para continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola. (KRAWCZYK, 2009, p. 9)

⁶ Este trabalho não tem o objetivo de problematizar tal questão.

⁷ Refiro-me ao Sistema de Avaliação da Educação (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Conforme Sposito e Galvão (2004) no primeiro ano do ensino médio os jovens alunos entram motivados após ter superado o ensino fundamental, entretanto, com rapidez a motivação transforma-se em desencanto. Assim sendo, quando estes chegam ao terceiro ano pelo fato de estar mais próximo de uma nova etapa da vida, os jovens alunos se chocam com possibilidades frustrantes, pois o entrar na universidade não se desdobra na possibilidade para a maioria dos estudantes, como também o trabalho se torna uma experiência de difícil concretização.

As discussões são diversas sobre as sensações que o ensino médio produz nos jovens alunos. Entretanto, trato desta etapa do ensino no intuito de posicionar os sujeitos da pesquisa, e desse modo compreender a relação destes sujeitos com a escola é significativo para se pensar no compasso entre os dois universos: escolar e juvenil e a configuração que os jovens alunos trazem a esta instituição.

1.1 Princípios da instituição escolar conforme o modelo sociocultural da modernidade

Há muito se considera interessante perceber como a instituição tão reconhecida e notável chamada “escola da modernidade⁸” foi pensada. Essa questão é interessante e no mínimo provocadora, para que na contemporaneidade possamos analisá-la sem a pretensão de buscar verdades absolutas sobre ela e respostas exatas para as suas crises ou mutações e as suas dificuldades.

A dificuldade em debater sobre a escola estende-se desde seu conceito, sua “invenção na modernidade”, até hoje o que ela tem sido, o que querem que ela seja e promova na vida dos atores sociais, isto é, a mudança de posição social. Isso porque a escolarização a partir do século XIX era a maneira hegemônica de educação aqui no Ocidente. Esta instituição moderna tinha como princípio a modelagem dos sujeitos por meio da transmissão de conhecimentos cuidadosamente selecionados para a construção de uma civilidade, a qual distingue o ser humano do animal. Estes sujeitos eram preparados para serem objetos de inculcação e moralização pelo desempenho de múltiplas práticas educativas, ou seja, uma maneira de viver regulada por normas traçadas pela escola (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992). Assim sendo, toda dinâmica da escola, como por exemplo, a disciplina operada na sala de aula, a vigilância dos comportamentos, senso de obediência aos superiores, que neste caso são os professores, e a submissão à cultura “legítima” era pensada no sentido de não deixar

⁸ Equivale ao entendimento da Modernidade triunfante, na qual a Modernidade é vislumbrada no seu “apogeu” Touraine (2009), no livro “Crítica da Modernidade” aborda esse debate.

escapar nada que influenciasse o devido andamento dela. Os autores problematizam toda a configuração da escola em que

O espaço escolar, rigidamente ordenado e regulamentado, tratará de inculcar-lhes que o tempo é ouro e o trabalho disciplina e que para serem homens e mulheres de princípios e proveito, têm de renunciar seus hábitos de classe e, no melhor dos casos, envergonharem-se de pertencer a ela. [...] A autoridade pedagógica ver-se-á agora reforçada ao ser professor um funcionário público. Ao seu poder de representante do Estado soma-se a posse da “ciência pedagógica” adquiridas nas Escolas Normais. Todo um saber técnico de como manter a boa ordem e a disciplina em sala de aula: o mais importante continua sendo a educação da vontade; e todo um saber teórico, próximo à teologia e à metafísica acerca da educação e seus princípios, da criança e seus progressos, da instrução e suas formas (VARELA, E ALVAREZ-URIA, 1992, p.90).

Sobre esta questão, Veiga-Neto (2000) faz menção que a civilidade foi um objetivo perseguido pela escola moderna, por isso ela não abriu mão do poder disciplinar articulado por dois eixos que não se apartam jamais: o eixo do corpo e dos saberes. O poder exercido sobre o primeiro eixo

[...] nos permite enxergar as inúmeras práticas que acontecem no ambiente escolar como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é tanto alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades quanto imprimir-lhes o mais permanentemente possível determinadas disposições sociais (VEIGA-NETO, 2000, p.2).

Conforme este autor, o disciplinamento atua necessariamente dentro de um espaço e tempo definidos. Então, para que os sujeitos se conformem, o espaço deve ter uma configuração que não permita quase nenhuma circulação e os corpos devem ficar isolados, já o tempo segue uma hierarquia de ações. Veiga-Neto (2000) discorre que a submissão do corpo a um período de tempo, transforma-se em tempo subjetivado, ou seja, constitui-se internamente o que se deve pensar e agir durante o tempo que se estar neste espaço, e ainda aponta que

No âmbito escolar e microscópico, isso é feito de uma maneira muito eficiente pelos horários os quais, além da repartição, ainda possibilitam tanto o controle minucioso e sem desperdícios sobre as ações quanto à repetição cíclica dessas ações (VEIGA-NETO, 2000, p.5).

Sobre a relação do tempo e do espaço, Xavier (2003) argumenta que o corpo vai se adequando à fragmentação do tempo e ao enquadramento do espaço, como também

acrescenta que as práticas escolares – como a rotina ou o lugar de cada um na sala de aula – vão constituindo a categoria aluno, mas falaremos mais a frente desta questão.

Portanto, tanto Veiga-Neto (2000) como Xavier (2006) apontam que este disciplinamento, mesmo que de outras formas e estratégias, tem se estendido até nossos tempos pós-modernos⁹. Xavier (2006) questiona o discurso de autonomia veiculado pelas escolas na atualidade. Pergunta a autora:

As escolas hoje, pelo menos as comprometidas com propostas mais democráticas, não se veem como produtoras de sujeitos disciplinados/ordeiros, mas estão assumindo a construção de sujeitos autônomos e autodisciplinados, como supostamente seria o defensável? (XAVIER, 2006, p. 9).

Segundo ela, mesmo discursando sobre a importância dos estudantes serem autônomos, a instituição escolar, de maneira camuflada, continua com seu tom disciplinar pelo fato de considerá-lo importante. Por um longo período foi conferida à escola

[...] o quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar; por outro lado, a de contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança (CANÁRIO, 2001, p.144).

Esse argumento deixa evidente o pensamento que cercou esta instituição, colocando-a numa posição central para a obtenção de uma hegemonia gritante a ponto de privar outras referências exteriores, discursando assim sobre sua importância e emergência nos modos de vida dos sistemas modernos. Então a escola

[...] desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos Estados Nação (CANÁRIO, 2001, p.144).

Por muito tempo ela constituiu uma linguagem do tipo “superior” que compôs as práticas e os símbolos desse espaço de formação. A organização escolar que conhecemos historicamente corresponde a modos específicos de coordenação dos espaços, dos tempos e dos agrupamentos, que concomitantemente, determina o trabalho escolar.

⁹ A pós-modernidade ou modernidade tardia refere-se há um tempo no qual tudo é provisório e nada possui uma centralidade ou conceito fixo, porém contrariedades. Um tempo de mudanças frenéticas que não podem ser controladas (HALL, 1999).

Canário (2001) aponta que a escola é uma organização consciente que corresponde a uma ordem e estrutura racional resolvida pelo poder público, entretanto, ele entende que além de ser uma ordenação consciente a escola mais amplamente também decorre de uma existência enquanto grupo social. Pode-se compreender que as relações tramitadas na escola superam as previsões conscientes e racionais. (CANÁRIO, 2001, p.143-144).

Nesse ínterim, foi atribuído a essa organização escolar um caráter natural que contribuiu para a estabilidade desta instituição, resultando no condicionamento dos atores sociais. Foram postos ao espaço escolar conjuntos de valores estáveis que visavam “fabricar” os cidadãos no sentido de prevenir de qualquer desintegração da norma. Essa prevenção se concentrava na pretensão da formação para a autonomia, para a igualdade e para os valores de humanidade universais. Diante de tantas imposições, a escola foi concebida como um lugar preenchido de homogeneidade e uniformidade sendo ressaltado todo um modelo que os sujeitos deviam se adequar perfeitamente: todos que faziam parte da instituição estavam assujeitados a um discurso regulador e controlador.

Assim, a instituição escolar foi pensada por meio de análises macroestruturais que acabavam expondo os determinismos sociais e, dessa maneira, a “[...] escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos arquitetados há muito tempo, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade” (DAYRELL, 1996, p.139).

Desse modo, a legitimidade e hegemonia fundaram-na como um tipo de direito "natural" e constitucionalmente atribuído aos cidadãos. Segundo Dubet (2011) a concepção de cidadania de maneira irritante tem um teor encantado e, concomitantemente, impreciso. Isso porque ninguém em sã consciência contrariará os ideais de igualdade, autonomia e justiça discursada por ela, porém se obscurece as reais intenções pela falta de clareza, entretanto, por este ideário se evita análises sobre tal questão que forja a estrutura da sociedade, manipula o conceito de educação e de escola fundamentando princípios quase que inegáveis ou inevitáveis aos sujeitos. Para o autor a escola, nesta ótica, tem a finalidade de fabricar cidadãos. Enfim encobre o enfrentamento de uma educação “verídica” para a cidadania, no seu real sentido, que Dubet (2011, p.290) aponta “que a cidadania não é una, que ela muda segundo as épocas, os países e as tradições e, sobretudo, que ela não é homogênea, pois abrange várias dimensões mais ou menos contraditórias entre si”, e por isso que seu “[...] projeto de formação de uma consciência nacional não é verdadeiramente a democracia nem a

cidadania, mas é a base sobre a qual repousa o sentimento de pertencimento à comunidade dos iguais, dos cidadãos, dos nacionais” (DUBET, 2011, p.291).

O intuito de Dubet em problematizar o termo cidadania é compreender que a formação dela

[...] não é apenas uma questão de princípios e de valores, ela inscreve-se na própria forma de escolarização, na maneira de operar as aprendizagens, num sistema de disciplina, num conjunto de regras. Ela procede sobretudo de uma forma escolar (DUBET, 2011, p. 292).

Sobre esta questão Dayrell (2005) ressalta que

Sob o discurso da democratização da escola, da educação para a cidadania ou mesmo da escola única, essa perspectiva homogeneizante expressa um determinado construto, socialmente produzido, ligado à ideia do Estado-Nação. Nela, domina a ideologia do universalismo antidiferencialista, que nega os particularismos das especificidades culturais em nome de uma cidadania universal. Na escola, se traduz numa forma de conceber a educação, o ser humano e seus processos formativos, ou seja, traduz um projeto político pedagógico - a escola como espaço privilegiado de formação do "futuro" cidadão - que vai informar o conjunto das ações educativas, que ocorrem no seu interior (DAYRELL, 2005, p. 3).

Os governos e a população organizaram os sistemas educacionais por meio do modelo sociocultural da Modernidade, que afirmava a escola como um lugar privilegiado para mudar a vida dos sujeitos, da sociedade. Ela foi pensada no sentido de pôr ordem seguindo o lema da igualdade, justiça, parecido com o discurso da Revolução Francesa, então, para que a sociedade se desenvolvesse era necessário que fosse bem “educada”. Segundo Canário (2001, p. 143), “[...] não há dúvidas de que estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução, industrial e liberal, que baliza o início da Modernidade”.

Bourdieu (1992), a partir dos anos 1960, ganha a centralidade no debate acerca da educação porque ele rompeu com o estruturalismo, de um lado, e com as teorias “otimistas”, de outro. Assim, ele desvela o discurso meritocrático em torno da educação e demonstra, com base em pesquisas sobre o sistema escolar francês, como a escola tende a reproduzir a estrutura social de dominação simbólica mais ampla. Todos os pressupostos que vigoravam até o momento (mérito, igualdade, liberdade, etc.) na instituição escolar são colocados em xeque. Lanço mão deste entendimento porque a relação entre escola e capitalismo fica clara, bem como o modo como Bourdieu denuncia a falsa premissa da igualdade de oportunidades.

Indubitavelmente uma das maiores problemáticas da educação é sua função de transmissão cultural no interior do espaço escolar, que é o gargalo de confusões decisivas. Esta transmissão geralmente não é reconhecida por aqueles a quem o ensino se direciona e, para Forquin (1993, p.9) o valor do que se ensina faz parte de uma intenção específica que constitui o “projeto de comunicação formadora”. Assim sendo, aquilo que é passado pela escola corresponde a uma pertinência, utilidade, interesse, isto é, valores educativos e culturais fechados. É possível compreender que se é estipulado detalhadamente o que é válido, o que é necessário, então, aquilo que não se enquadra nas formulações é refutado, ignorado. Por isso que os objetivos da educação eram centrais, opondo-se a cultura dos sujeitos de certa forma e demais questões que na atualidade são postas em xeque. Portanto, para Forquin

[...] é preciso reconhecer que sempre, e por toda parte, a educação implica um esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições, que se têm por relativamente ou intrinsecamente desejáveis, e que para isto nem todos os comportamentos da cultura no sentido sociológico são de igual valor (FORQUIN, 1993, p.11).

Nesta mesma linha de discussão, o autor diz que “[...] falar de transmissão cultural supõe, então, sempre, em qualquer nível, a ideia de uma permanência (pelo menos relativa) e a ideia de um valor, ou de uma excelência” (FORQUIN, 1993, p.11) que deve ser atingido constantemente. Assim, se percebe que a escola faz um movimento unilateral. Conforme Forquin (1993), a instituição escolar precisa prestigiar mais as questões internas como os conteúdos e saberes escolares devendo selecionar os elementos da cultura que irá transmitir valorizando uns e esquecendo outros, e não fazer uso de relativismo algum, pois assim a instituição poderia perder seu caráter essencial e universal. Sobre esta questão, Varela e Alvarez-Uria (1992) problematizam a estratégia da universalidade e eternidade desta instituição, pois eles ratificam a “rentável ficção da condição natural da escola”, tornando quase que impensável questioná-la de alguma maneira porque as ocultações sobre as funções cumpridas pela escola na configuração social acabam que mascarando seu caráter “estrangeiro” que veio de fora, ou seja, de outros tempos e lugares, mas que tem a intenção de se perpetuar.

Nessa direção, compreende-se que a escola foi permeada de uma concepção reducionista que a definia simplesmente como espaço de instrução não se pensando em outras manifestações. Nesse sentido, Ramos do Ó (2007) afirma que

[...] o modelo secular que temos hoje é um modelo que foi criado no final do século XIX e que se baseia estruturalmente, digamos assim, na construção de grupos homogêneos de alunos que progridem por classes e onde existe sempre uma correlação entre a idade do aluno e o saber que lhe é fornecido (RAMOS do Ó, 2007, p. 110).

Por causa do modelo extremamente racionalista do século XIX, supõe-se com devida estabilidade uma ideia de sujeito, este sem sombra de dúvida todo padronizado o qual se pode facilmente encaixar num molde sem devidos riscos ou inquietações (RAMOS do Ó, 2007). O modelo escolar é baseado num princípio homogeneizante, que se encaminhou facilmente para a noção estereotipada de aluno, nesse sentido, os jovens eram classificados tanto pelo nível de escolaridade como pela origem social.

É válido sinalizar que a padronização pregada na modernidade pela generalização de um consenso penetrado pela lógica da razão, distribui socialmente um tipo de “detector” que tem o papel de desvalorizar fortemente os sujeitos que não se submetem ou se adéquam às rígidas normas sociais. É nesse contexto que os jovens são concebidos como estranhos, isso porque “o velho se impõe sobre o novo, o passado informa o futuro e essa definição cultural da ordem moderna define também as relações entre adultos e jovens, definindo o lugar no mundo de cada idade da vida” (PERALVA, 1997, p. 18). É obvio que os adultos depois de toda uma educação “moderna” ficaram conformados com a lógica da modernidade, porém, os jovens que fazem parte de uma “nova” geração na qual ainda não foi convencido por essa lógica é representado como desviante de todo padrão que as antigas gerações já internalizaram. Segundo Peralva (1997, p.21) enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir.

Diante de todo imperativo moderno, que se conserva na contemporaneidade, os jovens são aqueles que se integram “mal”, que resistem à ação socializadora, que se desviam em relação a certo padrão normativo, ou seja, toda anormalidade segundo esse discurso está relacionada à experiência juvenil (PERALVA, 1997, p 18).

Quintaneiro (2003) analisando o pensamento de Durkheim ajuda-nos a inferir sobre a organização da sociedade, no fato que o mundo se configurou no papel dos adultos diante da geração mais nova, e esta era ensinada a sobreviver em meio às estruturas conservadoras. Era o fenômeno do valor, do respeito excedente atribuído ao passado, ou seja, toda aprendizagem estava relacionada ao passado. Esta lógica social adentrou no espaço escolar, a qual produzia a perpetuação do empreendimento educativo bem como tudo que foi

pensado e vivido pela humanidade. Em geral, concebe-se a cristalização dos “[...] saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, os instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis” (FORQUIN, 1993, p.14). A presença de necessidades assistidas na formação familiar levam as crianças a sair do ambiente familiar que até então era a única referência de formação, para uma ampliação da cultura que está para além das estruturas formadas na sociedade “fora do mundo” que é arquitetada sob princípios universais, que independente de sua natureza possui teor homogeneizante aparentemente sagrado. Assim os sujeitos seriam iguais, rejeitando a diversidade, só que mesmo timidamente vai se percebendo que os muros da escola não eram estanques e, que um jogo de demandas sociais, econômicas por meio dos pais e culturais começa a penetrá-los.

Assim sendo, a escola traça classificações dos alunos. Afirma Dubet que “[...] o bom aluno adere à cultura escolar, o excelente aluno critica a cultura escolar e seus ritos em nome dos valores que os fundam” (DUBET, 2011, p. 296), ou seja, o bom aluno é aquele que interioriza os padrões de comportamentos estipulados pela escola no jogo de obscurecimento do que se é, pois durante o tempo que se estar nesta instituição é como se não tivesse uma percepção de si, de sujeito, mas somente do que é ser de fato um aluno.

Apoiando-se em Foucault, Dubet (2011) diz que o primordial da socialização escolar é a disciplina que libera uma crença contraditória por meio da obediência autorizada. Ainda para Dubet, a formação da cidadania não está enraizada num discurso nacional irreduzível, isso porque os sujeitos vivem cercados de infinitas culturas e sistemas de referências. Ao fazer uma análise significativa da relação entre democracia e educação francesa, o autor aponta desdobramentos dos conceitos e recorrências de ambas, e elenca no excerto de sua escrita que

[...] a escola republicana possuiu uma espécie de monopólio da formação da competência cidadã porque detinha o monopólio da grande cultura legítima e porque grande parte da informação passava por ela. Hoje, as competências cidadãs parecem extremamente complexas porque a vida política se divide entre vários níveis, o do município e o da região, o da nação e o da Europa. Ao mesmo tempo, a democracia levou a uma ampla expansão dos direitos culturais e sociais. Para fazer uma escolha política, o cidadão deve estar muito mais informado. Ele deve compreender a vida internacional, ele precisa saber um pouco de economia, ele deve conhecer alguns direitos sociais. É mais, pode-se considerar que o cidadão deva apresentar um senso de suas responsabilidades quando se trata da higiene, da sexualidade, ou do código de trânsito. Conseqüentemente, em todas as escolas, os programas de instrução cívica se tornaram mais pesados: educação sexual, educação do trânsito, aprendizagem da leitura da imprensa, rudimentos de direitos sociais vieram juntar-se à mera apresentação das instituições políticas (DUBET, 2011, p. 298).

Em suma fica evidente que a escola percorreu um modelo racionalista concebida como verdadeira instituição, segundo Dayrell (2005, p.8), “[...] o espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa”, mas que conforme Ramos do Ó (2007, p.110), “[...] esse modelo, eu julgo, a sociedade foi abandonando, sobretudo nas últimas décadas. Nós hoje temos mais consciência sobre a importância das contradições nos diversos domínios da vida política, social e econômica”.

1.2 A naturalização do jovem estudante como “aluno”

É considerável que desde, que o ser humano vai se apropriando do mundo, algumas questões parecem familiar, corriqueiras ao ponto de não precisar de muito tempo, para que as coisas tidas como familiares ganhem uma configuração de naturalidade. O termo aluno tem suscitado inúmeros debates porque com facilidade produz equívocos, confusões percebidas na linguagem. Segundo Sacristán,

[...] tudo que nos é familiar tende a ser visto como natural; quando isso ocorre, naturalizamos o que nos rodeia, os contatos e as relações que mantemos com o que nos cerca, como se sua existência fosse resultado da espontaneidade, como se sempre tivesse existido e, inevitavelmente, tivesse de existir. Esse modo de ser penetra em nossas vidas, dá sentido ao modo que de entendermos e de nos representarmos no mundo cotidiano, isto é, dá conteúdo a nosso senso comum (SACRISTÁN, 2005, p. 11).

Quando se pensa que algo é natural, a primeira coisa que acontece é a dificuldade de debater sobre, pois é complicado ir de encontro com aquilo que é tido como natural ou próprio de algo. É um desafio questionar a natureza de um fato, isso porque parece que sempre existiu e dar significado a vida humana. Portanto, tranquilamente, pode-se entender que há resquícios do passado no presente, e que nesta condição se ressalta os discursos, as histórias dominantes sobre os outros sem resistências. Acrescentando este ponto, Sacristán (2005, p.11) afirma que “[...] quase sempre os relatos que perduram ocultam outras vozes na composição da narração e outras vivências”. Enfim, a naturalidade mascara a realidade.

Parto do pressuposto que nada é natural, mas que tudo no mundo sócio histórico é produzido. O natural faz alusão a ações criativas, essenciais como se fossem questões que estão aí a espera de serem simplesmente descobertas e respeitadas, no sentido que não se tem condições de refutar o que se é de origem, de berço. Ao contrário da concepção de naturalidade, o mundo social e cultural se encaminha revelando que as coisas são fabricadas e não nascem predeterminadas.

Nesse sentido, a figura do aluno foi entendida como algo natural ou normal de estar na sociedade. “[...] é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana, que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória” (SACRISTÁN, 2005, p. 13). É como se fosse a função evidente das pessoas que vão às escolas cotidianamente, uma realidade dada e universal. Nessa direção, o aluno será uma categoria com visibilidade prejudicada, pois a obviedade do ser aluno distancia debates e perspectivas que se direcionem ao encontro deste. Então nesta ótica, “[...] independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades” (DAYRELL, 1996, p.139), isso porque facilita o trabalho da escola que procura assistir a todos da mesma maneira. Não é difícil compreender que o modelo racionalista de escola do século XIX influenciou e supôs uma “idéia estável e preexistente de sujeito” (RAMOS DO Ó, 2007, p. 114). Aprecio a explanação seguinte de Dayrell (1996) em relação à escola e, logo, aos sujeitos que a compõe, não se pode separar tal concepção porque uma desdobra entendimentos sobre a outra.

Sob o discurso da democratização da escola, ou mesmo da escola única, essa perspectiva homogeneizante uma determinada forma de conceber educação, o ser humano e seus processos formativos, ou seja, traduz um projeto político pedagógico que vai informar o conjunto das ações educativas que ocorrem no interior da escola. Expressa uma lógica instrumental, que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações (DAYRELL, 1996, p.140).

Vale ressaltar que a escola, sendo permeada de uma lógica, acaba esquecendo que os alunos se aproximam dela inscritos pela diversidade, entretanto a forma de tratar da escola é uniforme a qual termina manifestando as desigualdades sociais. Desse modo, compreendemos que “[...] à homogeneização dos atores como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal” (DAYRELL, 1995, p.2). A homogeneização da instituição escolar reduz os sujeitos jovens à qualidade de aluno, desconsiderando suas experiências, contextos e culturas. Isso porque a ordem escolar obriga a categoria aluno a ser de certa forma e nada mais. Seguindo um modelo de comportamento que aponta especificamente o que pode ou não fazer, e o aluno deve cumprir. Nessa linha de raciocínio, a categoria aluno é uma composição de significados que partiu de uma ideia, uma criação, ou seja, projeções dos adultos sobre “como deve ser”.

Sacristán (2005, p.136) explica que “Alumnus vem do verbo latino *alere*, que significa *alimentar*. O aluno será alguém que está se “alimentando”, que é alimentado por outros e que deve sê-lo [...]”. Nessa direção, aluno é aquele que tem como papel de existência aprender e sair da ignorância e, que ainda não é o adulto completo. Já o adulto sendo representado pelo tutor, pai, professor é o ideal a ser alcançado deslocando qualitativamente da posição de ignorante para o de inteligente, completo, sábio, entre outros. Portanto, para chegar a tal posição, a educação escolar é tida como o caminho para o progresso das condições anteriores.

Desse modo, a categoria “[...] aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos” (SACRISTÁN, 2005, p. 11). É complicado pensar que os adultos se tiveram como referência para arquitetar os traços, os papéis, os comportamentos, os objetivos do jovem aluno.

De fato, os alunos são sujeitos a processos que os reenviam permanentemente para um mundo já totalmente feito de aparência clássica, e onde o confronto se faz sempre com os grandes autores, com as verdades científicas já inteiramente construídas e constituídas (RAMOS DO Ó, 2007, p.111).

Ainda é preciso compreender que

[...] conceitos como aluno ou estudante se referem a realidades tão imediatas em nossa experiência cotidiana e tão determinantes de nossa visão do presente que os manejamos sem que nossa atenção os focalize de forma particularizada (SACRISTÁN, 2005, p. 20).

Neste sentido, Dayrell (2007, p. 1119) observa que a categoria “aluno” é entendida “[...] como se fosse uma realidade dada, universal, identificada imediatamente com uma condição de minoridade” em detrimento de uma concepção problematizadora, que busca entender os processos pelos quais os sujeitos se constroem. Para o autor, o jovem foi considerado historicamente como sujeito incompleto, como um “vir a ser” cercado por várias representações negativas, já que ser adulto é o nível elevado que todo ser humano deve atingir, logo, torna-se difícil para a instituição escolar notar os seus sujeitos jovens (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Nos discursos preocupantes sobre a qualidade da educação era perceptível a inclinação à necessidade de mudança para que a educação melhorasse a valorização dos itens:

currículo, docente, disciplina, aprendizagem, porém, o aluno não é com frequência citado porque é uma referência implícita, e por isso não aparece nas discussões porque sua imagem é obscurecida. Segundo Sacristán (2005) no século XX os alunos resistem e não se acomodam à ideia que os adultos fizeram deles e isto produz mudanças. Sobre esta questão Ramos do Ó (2007) assinala que a escola do século XIX tem mudado mesmo não sendo no mesmo ritmo que seus sujeitos. Mas não é mais a mesma. Este debate pode servir como ponte de análise que se permiti inferir sobre o descompasso, ou seja, ritmo e linguagem diferente entre a escola e os jovens alunos. Por exemplo, a redução dos sujeitos a alunos é uma noção estereotipada, prototípica que não se sustenta diante das demandas contemporâneas. Pois assim, a prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos - alunos, professores e funcionários - que dela participam.

Em suas pesquisas, Xavier (2003) compreendeu que as práticas de disciplinamento são os meios que possibilitaram a construção da categoria social aluno. O ser aluno é um processo regido por ensinamentos e não possui uma disposição natural. Portanto, o tornar-se aluno é resultado de dispositivos pedagógicos que são utilizados para subjetivar, disciplinar, e assim a criança e o jovem são enquadrados nesta categoria que não é natural, mas cultural.

Partindo do entendimento que a educação acontece nos mais variados espaços e circunstâncias sociais, numa teia complexa de experiências, atividades e relações, pode-se afirmar que os sujeitos jovens são formados humanamente nestas situações. Assim sendo, conforme Dayrell (1996), as diferentes experiências são:

Que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas (DAYRELL, 1996, p. 142).

Os jovens alunos expressam diferenças de grupos sociais, compartilham definições e enxergam com particularidades as disposições simbólicas da realidade. Aparentam uma homogeneidade se olharmos de bem distante ou com uma lente com defeito, pois na verdade a diversidade cultural é uma linguagem dos jovens. Em suma, os papéis não são naturais, mas são construções baseadas no dentro da escola, por isso a categoria aluno é produzida na concretude das relações cotidianas.

1.3 A escola mutante

Muitas questões como a massificação da instituição escolar, os impactos das transformações econômicas e culturais globalizadas, as sociedades multiculturais e aceleradamente informatizadas atribuem ou põem em discussão uma suspeita crise na/da escola. É importante pensar nesta denominação que se tornou tão comum “crise na escola”, alguns autores Costa (2003), Sacristán (2005) há anos sinalizaram sobre esta crise. Segundo Barroso (2008),

Desde os anos 1960, quando estudante da escola secundária, as expressões 'a educação está em crise' ou 'a escola vive uma crise' eram banais. Durante toda década de 1970 — que correspondeu ao curso de licenciatura e ao início de nossa trajetória como profissional docente —, eis a insistente 'crise da educação' nos acompanhando. Durante a década de 1980, época de lutas e esperanças intensas pelo fim da ditadura militar no Brasil, a superação da "crise da educação pública" nos impulsionava contra inimigos reais e imaginários. E entramos pelos anos 1990 com a sonoridade desse insistente vocábulo a acompanhar as nossas vidas (BARROSO, 2008, p. 34).

Desse modo, pode-se compreender que o debate sobre a crise na/da escola não é algo recente, tem um desenho generalizado, algumas vezes prolixo, o que promove uma sensação de insatisfação, ao qual é demandadas diferentes tentativas de mudanças sem sucesso, consequência das promessas não cumpridas na Modernidade. Nesse sentido, pode-se enfatizar que cada perspectiva “ideológica” aponta motivos à crise, pois conforme Barroso (2008) os *progressistas* questionam o apego ao passado, para os *conservadores* ela é fruto da massificação, já os *esquerdistas* rigorosos assinalam para a reprodução das desigualdades sociais, em resumo a crise é identificada por lentes diferentes, fazendo-nos entender que ela não é uma problemática localizada, porém se estende em vários países. Afirma Barroso (2008) que, de maneira geral,

Essa 'internacionalização' da crise da instituição escolar e/ou dos sistemas públicos de ensino vem associada ao esgotamento do chamado projeto da modernidade e à sua impossibilidade de cumprir as promessas implícitas que justificaram o acesso irrestrito e indistinto (e, em alguns casos, compulsório) das populações submetidas à autoridade dos Estados Nacionais às instituições escolares. Num mundo cada vez mais parecido, as crises não haviam de ser diferentes (BARROSO, 2008, p.34).

Além dos posicionamentos acima, vale ressaltar que alguns autores trabalham com a denominação de mutação ao invés de crise, porque segundo Canário (2001, p.143) o conceito crise “[...] remete para problemas de natureza conjuntural, julgamos mais pertinente escolher o conceito de mutação que remete para mudanças e problemas de caráter estrutural”.

Isto é o termo mutação corresponde ao processo de metamorfose que a sociedade enfrenta constantemente, que diz respeito a um teor de surpresa que chega a grande velocidade ganhando proporções conflitantes que não se pode mensurar. Por isso, também me apoio neste termo porque acredito que ele expresse o caráter mutável e provisório mesmo das maiores concentrações das estruturas sociais. No sentido de analisar mais de perto esta questão tão complicada é interessante partir do pressuposto que

[...] como vivemos num mundo cada vez mais complexo e diverso, num mundo em que os conhecimentos parecem infinitos, é importante definir a cultura e as competências comuns esperadas de todos os cidadãos, independentemente das carreiras escolares que seguirão (DUBET, 2011, p.303).

Ainda afirma Costa que

Um mundo intrigante, misterioso e inquietante que se ergue a nossa volta, desarranjando a lógica, rompendo a ordem, reinventando o espaço tempo e instalando-nos em meio a uma verdadeira ecologia da imagem e do consumo – que nos remete a uma cena pedagógica cada vez mais espetacular e modelar – convertendo-nos em perplexos protagonistas de uma nova era (COSTA, 2006, p. 177).

Neste cenário contemporâneo as coisas perdem sua rigidez, as finalidades da educação não podem ser fechadinhas. As alterações frenéticas confundem, inquietam os “dogmas”, a estabilidade da escola e, por isso “não podemos esquecer que a escola é uma instituição que foi inventada em um mundo que era o mundo da ordem, das coisas certas, nos lugares certos, nas horas certas. E esse mundo foi fraturado, está em cacos” (COSTA, 2007, p.116). Logo, ela sente todas estas transformações a invadindo sem pedir licença. Para Nóvoa (2003), diante da expectativa mais ampla de aprendizagem da contemporaneidade os desafios da escola:

Em primeiro lugar, a necessidade de construir um outro “modelo de escola”. Continuamos fechados num modelo de escola inventado no final do século XIX, e que já não serve para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo: escolas voltadas para dentro dos quatro muros, grades curriculares rígidas, professores fechados no interior das salas de aula, horários escolares desajustados, organização tradicional das turmas e dos ciclos de ensino, etc, etc. Defendo, por isso, que é necessário repensar os modos de organização do trabalho escolar, desde a estrutura física das escolas até a estrutura curricular das disciplinas e dos programas, desde as formas de agrupamento e de acompanhamento dos alunos até as modalidades de recrutamento e de

contratação dos professores. Temos de reinventar a escola se queremos que ela cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI (NÓVOA, 2003, p.1).

Em suma, entende-se até agora que a crise detém vários sentidos e se refere a um conjunto de circunstâncias. O debate sobre a crise na escola é avultado quando os objetivos não são tão observáveis como antes, e assim começa a existir propostas ou opiniões no sentido do que a escola não é e deveria ser! Deste modo, torna-se mira de anseios e intenções que apontam uma necessária invenção do que ela não é ou comportou, ou seja, do que a falta, mas poderia ser ou ter. O caso é que nesse jogo de possibilidades muitos teriam pessoalmente o que dizer, o que palpar sobre uma provável escola forjada de um discurso moderno no qual ela é ou deveria ser para todos, mesmo não sendo realizável ou realizada esta "crença" nos tempos atuais perpetua-se. Na direção de identificar a crise da escola, é preciso não se restringir somente a ela própria, porém pensar de maneira mais ampla numa crise da educação e dos processos educativos. Barroso (2008) diz que

A crise a que nos referimos não tem uma natureza objetiva/evidenciável e que se apresente a todo observador como um objeto único, com a mesma constituição. A apontada crise dos sistemas educativos não reside em um lugar único, claramente visível, à espera de ser descrita 'tal como é'. Trata-se de uma construção, uma produção de olhares que se debruçam sobre a educação pública e elegem, no conjunto complexo sobre a qual ela está fundada, 'alvos' que expressam desejos e intenções relativos àquilo que a educação escolar não é e deveria ser (BARROSO, 2008, p. 35).

Diante disso, é válido pensar que a escola, nos diferentes contextos históricos da sociedade, não conseguiu responder às demandas de todos os sujeitos, a não ser os da classe dominante, agora se pode questionar se era porque não podia mesmo corresponder a todos ou porque sempre foi um lugar de disputa, permeado de relações de poder nas quais só alguns tinham voz. Mas uma coisa é interessante perceber, que quanto mais o tempo passa os desejos se acentuam e se pretende que a escola não mais reproduza modelos históricos, os quais não refletem e não correspondem a este tempo, sendo estimulado dessa forma, uma construção socioeducativa a partir das solicitações atuais da contemporaneidade. Será que a escola pode ter a "cara" deste século, como teve dos anteriores? Pode-se vislumbrar a possibilidade de uma escola que pense na grande parcela da sociedade, que segundo os estudos sociológicos são os dominados? Dessa forma, algo referente à escola pode ser pensado na perspectiva dos sujeitos pertencentes a esta classe social que possui diversas culturas? Infere-se, desde logo, que haverá muitas sugestões diante das demandas da contemporaneidade.

Canário (2001) afirma que a crise da escola é produto de uma concentração de paradoxos, entretanto, ressalta que o sentimento de insatisfação atribui-se em maior nível ao não cumprimento das promessas. Algumas das promessas não executadas foram: o inequívoco triunfo da escolarização, da razão, promoção da cidadania, civilização, entre outras. É intrigante notar a formação de um ideal atrelado a esta instituição, como se pôde pensar que ela promoveria tantos recursos, que deteria tanta superioridade diante das demais condições sociais e culturais. Tais promessas nos dias atuais produzem no mínimo receios, isso porque se evita pensamentos deterministas, fechados do tipo que considera impossível que não se realize do jeito que foi tramado.

Ainda Canário (2001) discursa sobre três dimensões da escola e as define como: forma escolar, organização e instituição. A escola como forma escolar diz respeito a um novo modo de aprendizagem que se baseia na revelação, cumulatividade e na exterioridade, e nessa direção discursa de uma escolarização das atividades educativas que não são escolares. Nesse ínterim a forma escolar se desvincilhou de referenciais externos, o que ocasionou a não comparação a outros, e com isto a possibilidade de autocrítica e transformação. Segundo o autor,

Esta forma escolar de conceber o processo de aprender constituiu-se, progressivamente, como a forma tendencialmente única de conceber a educação, o que teve duas conseqüências fundamentais: por um lado, conferir à escola o quase monopólio da acção educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar; por outro lado, a de contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança (CANÁRIO, 2001, p. 143-144).

Já a escola como organização, assim o nome faz alusão, corresponde historicamente “[...] a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber” (CANÁRIO, 2001, p.144). Esta definição produziu naturalizações inelutáveis, então

[...] o facto de ter sofrido um processo de naturalização torna a dimensão organizacional relativamente “invisível” e contribui para a estabilidade da escola porque constitui uma matriz que, em simultâneo, condiciona a acção dos actores educativos e condiciona o pensamento crítico e transformador sobre a escola (CANÁRIO, 2001, p.144).

Este processo impossibilita qualquer intenção de compreensão crítica, assim todas as regras são respeitadas sem discussão. Por último, aponta a escola como instituição na qual

[...] um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva durkheimiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho (CANÁRIO, 2001, p.144).

Para este autor, a falta de debate sobre estas três dimensões promove confusão pela dificuldade até de situar a discussão ou fazer articulações. Segundo Canário (2001), a escola perdeu as certezas que a cercava e se deslocou do tempo de promessas para o tempo das incertezas. Perdeu-se uma dupla coerência externa e interna, referente à primeira aponta-se que “[...] a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir” (CANÁRIO, 2001, p.148). Já a ausência de coerência interna se dá

[...] na medida em que o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com a que passou a estar confrontada, nem com as missões “impossíveis” que lhes são atribuídas (CANÁRIO, 2001, p.148).

Para Rui Canário (2001),

[...] a escola já não é uma instituição e quer a organização escolar, quer a forma escolar, aparecem feridas de uma irreversível obsolescência. A consequência desta mutação é uma perda de sentido do trabalho na escola (por professores e por alunos) que é reforçado por uma perda de legitimidade que decorre do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades de sua concretização (CANÁRIO, 2001, p.148).

Em suma, a crise aponta uma

[...] incapacidade para procurar compreender, de forma articulada, este conjunto de paradoxos e a confusão que, frequentemente, marca os debates, mais do que a complexidade da “crise da escola”, exprime *uma crise do modo de pensar a escola* (CANÁRIO, 2001, p.142).

Atribui-se à crise paradoxos, confusão, incertezas da concretização das promessas e perda de coerência. Canário (2001) enfatiza que

[...] é ilusório qualquer imobilismo. A escola de hoje não é a do princípio do século, nem sequer a escola da “reprodução” descrita por Bourdieu. A escola sofreu mutações que engendram as contradições estruturais e os paradoxos em que se move (CANÁRIO, 2001, p.143).

No íterim desta questão, Dubet (2011) faz um questionamento expressivo e de difícil resposta sobre como se faz uma relação escola e cultura ou uma alusão entre escola e sujeitos contemporâneos:

Como se pode fazer essa ligação pela escola? A resposta a essa questão é extremamente difícil porque supõe sacrificar muitos conhecimentos para se deter apenas naqueles que parecem indispensáveis, supõe sacrificar muitas competências para contemplar apenas aquelas que poderão desenvolver-se mais tarde. Por isso, o tema da cultura comum é frequentemente recusado em nome das ambições enciclopédicas dos programas, mesmo quando os alunos capazes de adquirir esses programas não são muito numerosos (DUBET, 2011, p.303).

Facilmente, pode-se pensar mutação não num aspecto unilateral, mas de transformações que se manifestam em vários ângulos, pois quando se fala da escola, concomitantemente, trata-se dos sujeitos que a compõe e que são acompanhados de seus papéis na trama social. Então, antes a escola era

[...] vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões [...] (DAYRELL, 2005, p. 2).

O que ocorre porque a escola perseguiu o princípio da homogeneidade. Na atualidade é preciso refletir sobre a dinâmica da relação entre escola e sujeitos que, neste trabalho, são os jovens. Não é uma tarefa tranquila, mas necessária de ser debatida.

Alguns autores falam de crise enfrentada pela escola (CANÁRIO, 2011), (BARROSO, 2008), outros tratam como mutação (DUBET, 2011), (RAMOS DO Ó, 2007). Eu prefiro o termo mutação porque ele enfatiza o processo, as mudanças, as alterações do tempo e do espaço. Este termo mostra o frequente dinamismo que a sociedade enfrenta e a dificuldade de lidar com tantas transformações e não em si uma crise.

Nesta seção procurei fazer uma provocação com base nas transformações sociais, porque considero que é um tipo de princípio elementar a ser pensado. Fiz um percurso breve, em posse de um olhar sociológico, notando concepções que partem de um evento social sobre a escola, desde como ela foi pensada, processada, para que fiquemos munidos ou encorajados para tratarmos dela hoje, na medida do possível. Tais transformações repercutem no debate sobre esta famosa mutação que não se desvencilha. Acredito que na pesquisa de campo os

argumentos dos jovens sobre os sentidos da escola dialogam com aspectos tratados sobre esta instituição.

Nos excertos a seguir, tratarei mais profundamente dos universos juvenis e escolar não limitando a concepção dos sujeitos, isso porque se enfatiza sobre a importância e constituição da dimensão cultural. Portanto, faz-se uma aproximação destas temáticas, como das produções e recorrências deste espaço que lida com diversas configurações que o tem invadido.

2. ESCOLA E CULTURAS EM DEBATE

2.1 As juventudes em foco!

Existe um dizer atual que *jovem é outro papo* no sentido de valorização pelo que este é e faz, bem que isto é verdade, mas não foi sempre assim. No auge da modernidade os sujeitos eram ignorados sendo considerados como aqueles que ainda “viriam a ser adultos”. Estes sujeitos eram as crianças e os jovens. Cabiam a estes reproduzirem o que os adultos faziam e com sorte eles se tornariam iguaizinhos, uma réplica do adulto que tinha como função ser o referencial de excelência para os jovens. As especificidades não eram contempladas e esta dificuldade impossibilitava, obviamente, que estes sujeitos fossem visibilizados. As comparações eram feitas com referenciais no adulto, por isso que a criança, por exemplo, era considerada um adulto em miniatura, buscava-se ver mais apressadamente este homem adulto nos sujeitos que não eram ainda.

Na fluidez dos tempos contemporâneos, é impossível que as identidades sejam permanentes, mas parto do pressuposto de que são contraditórias, provisórias e mutáveis. Todas estas transformações acontecem numa velocidade frenética, pois algo que é de um jeito agora mais adiante não será mais. Isto assusta, porém, é inevitável e, a pesquisa nesse entendimento não consiste em verdades absolutas das coisas. Nas palavras de Carrano (2011),

[...] sem dúvida, os jovens são atores-chave desses processos e interagem com eles, algumas vezes, como protagonistas e beneficiários das mudanças e por outras vezes sofrem os prejuízos de processos de “modernização”, produtores de novas contradições e desigualdades sociais (CARRANO, 2011, p. 7).

Precisa-se pensar em identidades com teor de provisoriedade alta nas quais as certezas diminuam e não criam raízes e nem extensões. Por isso que um sujeito não consegue impor/colocar em outro o que se é, isto é uma ilusão moderna porque não se faz “cópia” de pessoas. O jovem não é um modelo do adulto, a juventude não é uma categoria universal ou uniforme, mas versátil. Esta provisoriedade que é desafiadora nos estudos sobre juventudes. Principalmente quando a proposta é pensar os jovens plurais numa escola inventada na modernidade, mas que se diz em mutação pela realidade cambiante que se depara.

O conceito de juventude necessariamente é repensado não sob o ponto de vista de um dado, como algo que se restringe à categoria biológica, mas como uma concepção que está em construção continuamente. As categorias social, histórica e biológica não são suficientes

para analisar a juventude, por isso a dimensão cultural amplia a discussão e tece símbolos significativos para pensarmos ela como uma noção que perpassa a heterogeneidade, entretanto, esta questão não é tão simples. Para tal, precisa-se observar atentamente as representações recorrentes de juventude que a tratam como uma unidade social que possui interesses em comum e que pertencem a uma determinada faixa etária. Nessa direção, esta categoria teria uma configuração homogênea e universal.

Peralva (1997) discorre em seu trabalho que uma das formas de entender a juventude é concomitantemente pela condição social e pela representação. Neste ponto de vista, penso ser importante listar alguns esforços teóricos de campos de estudos diferentes sobre o que se concebe como juventude, os quais de uma maneira e outra dificultam algumas compreensões nas quais este trabalho se desafia a fazer, pois concordo com Dayrell (2003) quando este afirma que as imagens construídas referentes à juventude interferem na maneira de compreender os jovens. A seguir apresento algumas concepções de juventude, mediante os apontamentos de Dayrell (2001; 2003).

Uma das formas hegemônicas de entender a juventude é pelo ponto de vista da transitoriedade na qual o jovem será alguém, o conhecido “vir a ser”, colocando no futuro todas as expectativas, ou seja, na vida adulta tão debatida pelo Ariés (1981). Esta ótica tende a enxergar a juventude sob o tom da negatividade, porque o sujeito é percebido pela falta, sua incompletude no tempo presente. Segundo Dayrell,

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003, p.41).

Outra concepção é pautada no romantismo, em que a juventude é relacionada a um tempo de festa, relaxamento, desobrigação de tarefas (exceto a escolar), que ignora, de certo modo, os contextos e experiências juvenis pelo fato de ter como referência o jovem da classe rica, pois vale enfatizar que os jovens pobres, geralmente, têm essas condições limitadas, o que insinua a visão de irresponsabilidade que a juventude carrega (PAIS,1993); (CARRANO, 2007).

Posteriormente, a visão da juventude, é resumida à categoria cultural, tendo em vista, os acontecimentos que ocorrem nos feriados e finais de semanas. Vale a pena ressaltar o estreitamento do conceito de cultura no sentido de determinar as atividades realizadas pelos jovens. Outra concepção de juventude se refere ao momento da vida do sujeito como uma

etapa de crise, uma fase de problemas na personalidade e cheia de conflitos que produz atos violentos. Em outras palavras, Carrano (2007) ratifica a problemática destas concepções.

[...] a juventude passa a ser vista numa falsa homogeneidade, cujas características principais seriam a instabilidade, a irresponsabilidade, o desinteresse e a tendência ao comportamento violento. Enfim, não é difícil encontrar a associação entre jovens e problemas, aliás, é comum ouvirmos falar dos “problemas da juventude” como se não existissem também os problemas da vida adulta. É no sentido de “dirigir” os jovens para o “bom caminho” da vida adulta e controlar os efeitos negativos de determinadas “tendências juvenis” que a educação, não apenas a escolar, se tornaria necessária a esses sujeitos instáveis e ainda em formação (CARRANO; MARTINS, 2007, p.34).

Nessa direção, Dayrell (2001) afirma que os modelos que são arquitetados socialmente produzem o risco de analisar os jovens pelo viés negativo ao ratificar suas faltas diante de ênfases de um “legítimo” modo de ser jovem.

Desse modo, acabamos enquadrando as possibilidades de ver e compreender como os jovens constroem suas práticas. Aprecio a análise de Pais (1993) quando faz questão de ressaltar que as teorias científicas são paradoxais, assim como os conceitos trabalhados, e por isso identifica que a Sociologia da Juventude tem vacilado em suas duas tendências, pois não há como tecer um conceito de juventude. Assim sendo, ele descreve as correntes teóricas desta Sociologia que se divide em dimensão geracional e classista¹⁰. A primeira classifica a juventude como uma fase da vida buscando conceber as características uniforme e homogênea. As práticas juvenis são entendidas sob o viés unitário em que uma geração possui aspectos específicos que a faixa etária define como se algo fosse estipulado dentro de uma relação de tempo e de experiências semelhantes (PAIS, 1993). Já a segunda refere-se a uma diferenciação da juventude mediante as diferenças de classes sociais que apontam para uma diversidade das formas de reprodução social e cultural (PAIS, 1993). O ponto de vista antropológico privilegia as representações sobre a juventude, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos.

Segue-se com o argumento de que “a juventude não é um ‘dom’ [grifo do autor]” que se perde com o tempo, e sim uma condição social com características que se manifestam

¹⁰ Entretanto, em sua pesquisa, Pais (1993) não se enquadrando em nenhuma das correntes, mas procurou entender a juventude por meio de um olhar para o cotidiano dela.

de diferentes maneiras segundo as constituições históricas e sociais de cada indivíduo (LEÓN apud BRITO, 1996, p.13). Conforme Pais

A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias económicas, sociais e políticas; uma categoria, pois, a modificar-se ao longo do tempo. (PAIS, 1993, p.37)

Portanto, a diversidade é sua principal peculiaridade, e um olhar diferenciado sobre ela permite reconhecer a heterogeneidade dos juvenis a partir das diversas realidades cotidianas nas quais se desenvolvem estas distintas juventudes (LEÓN apud BRITO, 1996, p.14). Além disso, a categoria juventude foi concebida como uma construção social, histórica e cultural para designar com isso a dinamicidade e permanente evolução/involução do mesmo conceito. De acordo com Coelho (2003),

Compreender a juventude enquanto um fenômeno multidimensional é entender que diversos são os fatores que constituem a identidade juvenil; trata-se de um momento onde o indivíduo começa a enfrentar e ter que dar respostas individuais às diversas instituições sociais que o cercam; é um momento onde se passa por diversas transformações biológicas e psicológicas e que o contexto econômico e social ao qual ele está inserido é parte integrante da construção de sua personalidade. Tudo isso é fundamental para compreendermos que não estamos falando de uma população homogênea e sim de diversos grupos de pertencimento com identidades próprias, ou seja, não estamos falando de juventude, mas sim de juventudes. É um momento na vida em que se está mais aberto à apreensão de novos conhecimentos, posturas e construções de novas relações sociais (COELHO, 2003, p. 12).

Tratar da juventude na ótica da diversidade é um desafio por toda herança da noção moderna de um determinado público da sociedade que se arrasta nos dias atuais. Por isso, comungo do posicionamento de Dayrell (2005), bastante expressivo, de que

[...] a categoria juventude não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta. A juventude constitui um momento de terminado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona, fazendo com que os jovens construam determinados modos de

ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente (DAYRELL, 2005, p.309-310).

A concepção de juventude na ótica da diversidade faz considerações flexíveis a qual privilegia o processo, que adquire configurações de acordo com as experiências dos indivíduos em seu contexto. O entendimento de processo contrapõe a um final predeterminado, a uma lógica racionalista e objetiva de sujeito. É nesse sentido que se enfatiza a noção de juventudes, no plural, para destacar a diversidade de modos existentes de “ser jovem”. Desse modo, ressalto a contribuição de Carrano e Martins (2007) que nos inspiram quando explicam que

Compreender a juventude é também reinterpretá-la a partir de outros referenciais distintos daqueles dominantes, que tendem a perceber apenas homogeneidade e aspectos problemáticos no “mundo jovem”. Desse modo, o convite que fazemos é para a compreensão da juventude como um conceito em aberto, que necessita ser permanentemente inventariado pela busca da identificação e da interpretação dos símbolos que emanam das experiências culturais juvenis. Esta busca por novos modos de enxergar os jovens e a juventude pode nos permitir reconhecer não apenas a diversidade cultural, mas também formas desiguais de acesso e apropriação de bens materiais e simbólicos. Se quisermos compreender o que é ser jovem e como se vive a juventude hoje devemos estar atentos aos próprios jovens, uma vez que só quem é jovem sabe o que é viver a juventude. Podemos interpretar este “saber” no sentido de sabor, ou seja, de provar, experimentar corporalmente. Assim, é preciso criar estratégias para entender os jovens a partir deles mesmos: sobre como enxergam a sociedade que o mundo adulto lhes apresenta, sobre quais valores organizam o seu agir individual e coletivo, sobre os significados ocultos que organizam as identidades que se expressam em seus corpos (CARRANO; MARTINS, 2007, p.34).

Há um tempo seria como algo de outro mundo afirmar que os jovens precisam ser reconhecidos, de que o modo de vê-los tem que ser aberto. Na verdade é considerado extraterrestre tudo o que contrapõe os ideais modernos que provocaram tanto enrijecimento na maneira de enxergarmos o mundo e os sujeitos. Atentar para estes e buscar interagir com suas identidades são atitudes difíceis porque fazem parte de outro mundo “extraterrestre” como fora dito. Os jovens como sujeitos de si, falando sobre suas condições tornou-se uma demanda dos novos tempos ao ponto em que não pode ser ignorado nem mesmo para uma das instituições mais formais da sociedade, como é o caso da escola. Ao citar a denominação “extraterrestre”, lembro-me da referência que Green e Bigum (1995) fazem a respeito do alienígena que se encontra na sala de aula, pois este é uma figura que expressa ameaça e perigo ao espaço escolar porque aproxima coisas não-familiares.

Nessa lógica, os autores consideram que estamos vivendo um tempo de crescente convergência entre a cultura popular e a tecno-popular que se constituem como formas de educação.

Esta escola parece estar em crise em razão do “declínio das instituições”, como afirmou Dubet (DUBET apud REIS, 2011)¹¹, porque as transações na contemporaneidade não se definem pela linearidade entre o ator e o sistema, mas opostamente, rompe progressivamente com a ideia da relação unívoca entre a ação social com a subjetividade individual, por isso a escola se depara com contradições (REIS, 2011, p. 5).

Carrano (2011) argumenta que

[...] ser jovem não é tanto um destino, mas escolha de transformar e dirigir a existência. É nesta perspectiva que os jovens são considerados pelo autor como a ponta de um iceberg que, se compreendida, pode explicar as linhas de força que alicerçarão as sociedades no futuro (CARRANO, 2011, p. 7).

A concepção de sujeito é ampliada porque as “certezas modernas” diluem possibilitando discussões não tecidas antes, até por uma questão de senso, pode-se entender que se os tempos que vivemos são incertos, concomitantemente, precisam-se observar mais agilmente as configurações de mundo e de sujeito porque mudam simultaneamente. Então tudo isto,

[...] diz respeito ao fato de os sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição. Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais (CARRANO, 2011, p.8).

Em geral, a categoria juventude, na ótica da diversidade, configura-se na mais coerente visão até então, porque procura enxergar os jovens como jovens e não por meio de representações e modelos construídos socialmente, mas procura considerar *as juventudes* antes de qualquer função desempenhada nos espaços diversos, como a escola, trabalho, família, dentre outros. Por isso, que os trabalhos sobre as juventudes em diversas dimensões têm crescido nos últimos anos, e progressivamente a visão do sujeito como ator, com suas particularidades tem ganhado visibilidade, pois no segundo Estado da Arte sobre juventude na

¹¹ Porque esta referência do Dubet está em francês.

pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006), no capítulo denominado “juventude e escola”, os autores ratificam que

[...] houve uma ampliação significativa tanto nas temáticas quanto nas abordagens realizadas, com avanços significativos na compreensão do jovem que chega às escolas. Podemos constatar um alargamento da problematização sobre a instituição escolar na sua relação com o jovem, abarcando questões do cotidiano escolar, as relações sociais que aí ocorrem, os processos de ensino e aprendizagem, com uma maior visibilidade do sujeito jovem, sua subjetividade, suas expressões culturais (DAYRELL, 2009, p.58).

Mesmo com esta ampliação dos estudos ainda existe uma limitação em discernir, por exemplo, os jovens nos alunos, ou seja, tratar da juventude nos demais espaços é uma tarefa tranquila em relação a enxergá-los no espaço escolar. Entretanto, depois de uma breve discussão sobre a juventude é importante ressaltar que os jovens rimam com pluralidade, em contraponto à singularidade que a instituição escolar normalmente concebe ou quer entender. Nas palavras de Carrano (2011, p. 8), “[...] as escolas esperam alunos e o que lhes chegam são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo”. É isto que problematizaremos adiante.

2.2 Relações entre escola e juventudes

Proponho neste item uma inquietação que parece caminhar como se fossem vias opostas que socialmente foi alicerçada. É uma discussão que não se desfaz neste trabalho, mas tenho por objetivo contribuir nesta questão e deixar algo materializado nesta pesquisa. Gosto muito do ponto de vista que Ramos do Ó (2007) utiliza quando aponta que a escola mudou, mesmo que de maneira mais lenta em relação aos sujeitos que a compõe, isto é, que esta instituição “fechada” para os acontecimentos externos não resistiu às provocações sociais, bem como às práticas cotidianas dos sujeitos que trazem atuais ilustrações à escola. Por isso, com recorrência ouvimos nos debates acadêmicos que este espaço está em mutação, um processo resultante da sociedade no qual a escola¹² não está intacta, mas é abordada, surpreendida pelos modos de ser jovem que ultrapassam ou que vão além da categoria aluno, que há um tempo foi tão ressaltada a despeito da condição do sujeito, do ator social. Nessa direção, pode-se inferir que

¹² É evidente que a crise referente à escola ou à educação nos inúmeros discursos não se restringe a problematização levantada neste trabalho, isso porque se relaciona as dimensões políticas, econômicas e culturais. Entretanto, neste debate não são contempladas, porém não são ignoradas tais questões.

[...] a nossa identidade está bem mais marcada por ambivalências e por ambigüidades múltiplas que todos enfrentamos. Ora, parece-me que a escola tem refletido pouco sobre essa mudança; ela continua a funcionar a partir de idéias claras e distintas sobre o que é certo e errado. A noção de fronteira, tendo em vista o estabelecimento definitivo da verdade, está na base da escola que todos conhecemos (RAMOS DO Ó, 2007, p.111).

É bem verdade que a escola preferia que suas relações não mudassem assim, porque o novo, as incertezas assustam, a uma instituição conservadora que tinha perspectivas centrais na sociedade. Além do mais, ela não consegue cumprir as promessas projetadas anteriormente (CANÁRIO, 2011). Destarte, um dos motivos pelos quais ela entra em crise é porque suas finalidades não são realizadas “facilmente”, ao contrário, parece que constantemente, lida com impasses vindos de todos os lados. Pois não é ela que define o social.

Retomando o entendimento do Ramos do Ó (2007), penso também que a escola mudou mesmo não sendo no ritmo empregado pelos sujeitos, e que não se pode enxergá-la com a ótica moderna nos dias atuais. As lentes dela precisam ser diferentes porque já se usa uma nova lente no reconhecimento dos jovens nos alunos. Portanto, esta etapa já foi extrapolada mesmo que de maneira tímida, as discussões sobre a fecundidade das juventudes não estão mais à porta, mas já passou por ela. O que está dentro da escola não são alunos simplesmente, porém, sujeitos com experiências diversas no mundo social. A tensão entre os sujeitos e a escola é repensada, porque não basta ser o que era, pois haveria um choque de interesses, que deixaria de um lado a escola com sua organização oficial que define idealmente as relações sociais e do outro lado os sujeitos que produzem dinamismo nas inter-relações fazendo com que a escola esteja num processo de construção permanente (DAYRELL, 1996).

Quando esse trabalho interroga “que escola é essa?”, de primeira sabemos que é uma pergunta não simples de responder, nem de fazer meras suposições. Entretanto, a priori, pode-se ressaltar sem receios que esta escola não é mais a escola da modernidade. Ela pode até perpetuar características traçadas lá, mas o aqui nos tange a uma escola que se redefine mediante os aspectos de uma sociedade fluida em que os conceitos mais centrados, formais, fechados e até irreduzíveis se escorregam, se liquidificam, e tecem aflorados desafios e preocupações, porque já se foi o tempo das certezas que coloca em xeque a escola (BAUMAN, 2003).

É interessante, neste momento, fazermos uma metáfora que nos transportará ao entendimento sobre uma escola e jovens do século XXI. Isto é, uma escola sociocultural que dilata suas compreensões frente ao tempo vivido e concepção dos sujeitos plurais que nele habita. Ao fazer referências à escola deste século Dayrell (1996) aponta que ela é carregada de múltiplos sentidos ao considerar os tempos, espaço e as relações têm diversos significados, portanto não é composta de um fenômeno universal.

Esta escola tratada aqui não se conduz a uma linearidade de exposição de objetivos, pois suas práticas não podem se limitar às questões traçadas na sala de aula, mas é preenchida de sentidos que não se esgotam, isso porque as manifestações juvenis no cotidiano são vivenciadas e transformadas. Ainda conforme Garbin e Tonini (2012)

Nossos jovens levam de alguma maneira suas culturas para as salas de aula, e a questão central está, então, em conhecer e entender esta mistura aparentemente ansiogênica de imaginários juvenis. A escola tornou-se um espaço de encontro, de trocas, de socializações. É preciso que a escola conheça mais as culturas de seus alunos [...] (GARBIN; TONINI, 2012, p. 9).

Em seus estudos Pedro Abrantes (2003) problematiza que as identidades juvenis e a dinâmica da escola não são fenômenos independentes, produzidos em situações sociais distantes, porém são configurações de uma mesma realidade que não podem ser dissociadas, isso porque é um processo analítico. Sobre a dinamicidade escolar o autor entende que “[...] pretende englobar as experiências, culturas, contextos e estratégias que rodeiam, conferem sentidos e estruturam o percurso escolar dos jovens (ABRANTES, 2003, p.94)”. Em defesa deste ponto de vista, o autor segue duas premissas que são:

- a análise da escola inclui a compreensão das ações dos atores que a produzem diariamente e dos sentidos atribuídos a essas ações;
- visto que as identidades são construídas em interação contínua com as condições e experiências proporcionadas pelo meio envolvente, as identidades juvenis são, em parte, produzidas na (e pela) escola (ABRANTES, 2003, p.94).

Fica claro que as identidades são construídas pelas/nas interações, e a escola é percebida como um lugar de socialização, no qual se cruzam vivências diversas. Os jovens não simplesmente chegam à escola, mas se apropriam dela e, neste, envolvimento conferem sentidos, ao mesmo tempo em que são alterados por ela. Esta concepção é basilar, para assim entender que este processo é vital na trajetória de suas vidas. Abrantes (2003) aponta que

[...] a escola constitui hoje uma das instituições fundamentais em torno das quais os jovens estruturam as suas práticas e discursos, os seus trajectos e projectos, as suas identidades e culturas. Este fluxo está longe de ser unidireccional: a própria escola é, enquanto realidade social, construída pelas relações entre os diversos actores que a compõem (alunos, professores, funcionários), pelas suas acções e pelos sentidos que atribuem a essas acções (ABRANTES, 2003, p. 93).

Pode-se entender no posicionamento de Abrantes, que por meio dos jovens conhecimentos e aprendizagens circulam no interior da escola, e estes estão em toda parte. Com outras palavras, Dayrell (2005) ratifica e acrescenta o que fora dito, ao considerar que os jovens já chegam à escola com modos de ser e ver o mundo mediante experiências acumuladas em outros espaços e culturas, as quais atribuem sentido e significado à realidade que estão inseridos.

Além de considerar a polissemia da escola, ao desfazer o antagonismo entre ela e os sujeitos, é necessário estreitar a questão de uma escola sociocultural com os jovens heterogêneos. Superando a lógica homogênea, autoritária pela lente cultural que ressignifica os papéis e as identidades juvenis, pois estes sujeitos possuem história, visões de mundo, emoções, projetos e hábitos (DAYRELL, 2005).

Contribuir para que o hiato entre os universos juvenil e escolar se disfarça é uma intenção nossa. Assim, a escola deve procurar entender o papel que lhe é demandado a cumprir para o desenvolvimento da formação dos alunos que são jovens. Encarando situações não previstas por ela, como os processos de socialização e construção de identidades dos jovens que são produzidos nos espaços e tempos. Como também, entende-se que

[...] o percurso escolar (processo de socialização por excelência) é marcado não por uma interiorização passiva de normas e valores, mas pela participação cultural e consequente construção de identidades e estratégias (a subjectivação), através de processos de integração, exclusão e distinção (ABRANTES, 2003, p.94).

Nessa direção, podemos dizer que é sociocultural tanto os jovens como a escola. Não há uma passividade, engessamento nas socializações entre as esferas, mas diálogo que possibilitam propostas que se encontram. Os comportamentos dos jovens alunos na escola são produzidos por concepções fomentadas pela comunicação de suas culturas, experiências, demandas pessoais, e estas concepções lidam diretamente com a cultura da escola. As maneiras como se dão estas relações são alteradas dependendo do momento em que acontecem, dentro ou fora da escola (DAYRELL, 2005).

O desafio do cruzamento destes universos se aflora quando há embate entre aspectos insistentes da modernidade no espaço escolar e as novidades frente aos jovens. Uma destas características são a representação e disposições dos alunos na escola, a arquitetura da escola que se apresenta sem beleza com corredores longos e estreitos que conduzem a sala de aula, um pátio pequeno, ou seja, não tem a “cara” dos jovens/alunos que dificulta a sociabilidade, a diversão, dentre outros, porém não impossibilita.

Já sobre o trabalho da escola mais diretamente, geralmente os programas estabelecidos pelo governo não correspondem à realidade dos jovens, ignorando as condições juvenis, porque, no sentido macro, a imagem do sujeito se limita ao ser aluno, ou seja, uma representação quebrada como analisa Arroyo (2004). Este autor ressalta que os alunos não são mais os mesmos assim como a escola, só que esta não deseja reconhecer inteiramente esta questão central, mesmo sabendo disto.

Aqui pode estar a causa de tanta inquietação, não tanto em que as crianças, adolescentes e jovens não sejam os mesmos, mas se nós poderemos teimar em sermos os mesmos. Durante décadas os padrões morais e sociais mudaram, e as instituições teimaram em continuar as mesmas? As crianças, adolescentes e jovens mudaram, e as famílias, as igrejas, as escolas seguiram as mesmas? Quando os padrões sociais, morais mudam, as instituições sociais são questionadas a se abrirem (ARROYO, 2004, p. 34).

Não é difícil de entender que uma vez compreendido o fato que os alunos são diferentes, a escola e os outros sujeitos que fazem parte dela são obrigados a repensarem a maneira de representá-los. Isso porque eles mudaram. Assim, o olhar da escola atual precisa mudar, pois a escola moderna representa a categoria aluno pela via do bom comportamento apegada a características hegemônicas em que este mal falava na sala, sendo desse modo, concebidos como bons alunos – o ideal. Pelo fato da escola olhar desta forma, não consegue reconhecer as mudanças que não podem ser relacionadas ao sentido negativo simplesmente. Os alunos serão punidos somente por não serem os mesmos? Nessa direção, “[...] essas imagens terão de ser outras se os alunos são outros” (ARROYO, 2004, p. 34).

Ainda, Arroyo (2004) aponta que uma das resistências da escola diante das mudanças, faz-se por meio do imaginário construído socialmente do que é um aluno, e por isso, esta instituição fica presa numa concepção já ultrapassada de aluno, que no fundo é um paradoxo quando na própria pesquisa do autor os profissionais reconheceram que “os alunos não são mais os mesmos”. Desse modo, “este imaginário está condenado a desaparecer. Já

desapareceu no cinema, na mídia, na literatura e nas ciências humanas. Apenas sobrevivia no imaginário escolar” (ARROYO, 2004, p.11). Ainda este acrescenta que

Os adolescentes e jovens também afirmam seu protagonismo nas escolas e na sociedade não tanto por suas indisciplinas, mas por sua nova presença no trabalho, na cultura, nos movimentos sociais. Os alunos não são outros por serem indisciplinados, mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais e humanos (ARROYO, 2004, p. 34).

O momento é desafiante porque as próprias crianças, adolescentes e jovens nos exigem que aceleremos o ritmo e tomemos os passos da realidade que eles vivenciam. Isso porque as juventudes “ameaçam” as bases das construções e representações de escola. Se eles não são mais os mesmos a imagem carregada até então tem que ser abandonada, porque dentro desta ótica de mudanças, os alunos apresentam um novo pensar, agir e se comportar. Desse modo as condutas dos jovens alunos não correspondem ao esperado.

2.3 Pensando em culturas na escola

Para pontuar uma problematização que acredito emergir do item acima, desenvolvo aqui um questionamento abreviado sobre o liame entre escola e culturas, porque a dimensão cultural aparece num tipo de faixa divisória dos mundos – escola e jovens alunos do ensino médio, tanto pela concepção de cultura tradicional que se assemelha a cultura escolar, em contraponto às discussões de culturas no cenário contemporâneo que produz sujeitos culturais. Desse modo, encaminham-se as contrariedades e ambivalências da instituição escolar que possui um tipo de cultura em contrapartida às juventudes que mergulham em culturas.

No tempo que vivemos nenhum termo é tratado de maneira passível, imagina-se a dificuldade em ponderar algo sobre cultura. Eagleton (2000), em seu estudo, analisa as versões do conceito de cultura, partindo desde sua etimologia para várias direções. De primeira, pode-se compreender que a ideia de cultura tem uma história social bastante confusa e ambivalente. Esta ideia não é tão fácil de ser concebida, isso porque ela é uma construção que se desconstrói, ao mesmo tempo em que rejeita determinismos. Entretanto, é interessante quando ao tratar do pós-modernismo, este autor aponta que se propôs pluralizar o conceito de cultura e reconhece o movimento brusco que se fez deste termo,

Embora as palavras “civilização” e “cultura” continuem sendo usadas de modo intercambiável, em especial por antropólogos, cultura é agora também

quase o oposto de civilidade. Ela é mais tribal do que cosmopolita, uma realidade vivida em um nível instinto muito mais profundo do que a mente e, assim, fechada para a crítica racional. Ironicamente, ela é agora mais um modo de descrever as formas de vida de “selvagens” do que um termo para os civilizados. Numa inversão curiosa, os selvagens agora são cultos, mas os civilizados, não (EAGLETON, 2000, p.25).

Compreendo que o autor assinala para um tipo de fratura do dualismo, como também de concepção, pois agora desvanece a atribuição de prestígios. Portanto, aponta-se para a inversão e extrapolação entre civilizados e selvagens, educados e ignorantes, por exemplo. Quero aproveitar o ensejo e pontuar que na Modernidade o conceito de Cultura¹³ não foi questionado, porque, segundo Veiga-Neto (2003)

Aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural (VEIGA-NETO, 2003, p.7).

No mundo contemporâneo estudiosos de diversas tendências têm enfatizado sobre a significância da cultura. Hall (1997) argumenta sobre a centralidade da cultura, que diz respeito, a sua função constitutiva em todas as dimensões da vida social, ou seja, uma penetração em cada espaço, tornando-se ferramenta central tanto na configuração do cotidiano como de sua transformação. Conforme o autor,

A expressão centralidade da cultura indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina (HALL, 1997, p.5)

Pautado em Hall, Veiga-Neto (2003, p. 5-6) afirma que

[...] tal centralidade não significa necessariamente tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais – como a política, a econômica, a educacional; significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social.

¹³ A letra maiúscula e o singular da palavra apontavam para o status superior da Cultura na Modernidade, diferenciando-se a alta cultura e baixa cultura (VEIGA-NETO, 2003).

Compreendemos, portanto, que estas esferas se articulam mutualmente. Para Hall (1997), as ações sociais de quem pratica ou de quem observa são constituídas de significados e por meio deles se regula, organiza, codifica as coisas. São os códigos de significação que produzem sentidos, conduzem-nos a interpretação destas ações diversas. As atribuições destes significados são aguçadas no campo da cultura, pois ela se faz presente em tudo. Podendo concluir que toda prática social tem uma dimensão cultural. Ainda segundo este estudioso,

A virada cultural está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas (HALL, 1997, p.10)

As revoluções da cultura provocam impactos globais e por isso ela é na contemporaneidade uma das ferramentas mais dinâmicas e imprevisíveis da alteração histórica.

Veiga-Neto (2003) aponta sobre o desafio em tratar de cultura e educação, pois parecem binômios que apresentam múltiplas facetas e, portanto, não cabe mais falar sobre cultura, mas culturas porque o universalismo ou bases comuns de cultura são inexistentes. Conforme o autor, a cultura acaba “[...] atravessando tudo aquilo que é do social” (VEIGA-NETO, 2003, p.6). Ela não tem um posicionamento unívoco. A escola moderna esteve atrelada ao conceito de Cultura, um tipo de cultura superior e totalizante, porém na atualidade existem necessidades de deslocamentos, de uma visão multicultural.

Penso ser importante pontuar que, segundo Veiga-Neto (2003), à medida que se sabia o que era Cultura, também se sabia o que era educação. Nessa direção, o que se busca dizer sobre educação ou escola quando se fala de culturas? É neste ponto que parece que há uma desestabilização porque ficamos sem saber o que dizer ao certo, existe o certo? Já que não há uma resposta unívoca e universal assim como a “Educação” e a “Cultura” tinha. Hoje, debatemos sobre culturas. A questão é que o tal “saber” detido antes se diluiu.

Para este estudioso não se pode ignorar as mudanças históricas e sociais. Por isso, a tentativa de perpetuar visões que se enquadravam em outros tempos é, no mínimo, absurda. Ao partir do pressuposto que a cultura invade cada recanto, a escola não seria o único lugar do cenário social que não ocorreria alterações, pois a concepção de imodificável é uma utopia.

A relação entre escola e culturas é uma realidade. Esta instituição, para além de transmitir a “cultura adequada”, passa a ser um espaço de cruzamentos de culturas, isto é,

composta de diálogo de diversas culturas. Sabemos que na escola há encontros de sujeitos de origens e histórias diferentes, por isso não deixaria este espaço de ter conflitos.

Ela é uma instituição que ocupa um espaço físico privilegiado de confluência de pessoas, de reunião, de encontros duradouros e sistemáticos. Há escolas por toda a parte, em distribuição geográfica pelos territórios nacionais que é atravessada por várias racionalidades político-sociais, fazendo dela um centro aglutinador de todo o tipo de sujeitos (COSTA, MOMO, 2009, p. 524)

As mudanças que adentram a escola trazem muitos desafios. Os conflitos são acentuados por causa das culturas concebidas em vários âmbitos da sociedade que se tornaram, de certa forma, hegemônicas a despeito das procedências socioculturais.

Toda ordenação, finalidades da educação escolar parece não se entrosar com os sujeitos que nela habitam, e por isso que trato de crise ou mutação porque aparentam que as dificuldades enfrentadas na atualidade não se reduzem a termos, políticos e econômicos, porém ao interior da escola, sua história e resistência. É nesta direção que a cultura “surge” como uma categoria mais que significativa para pensarmos os conflitos, a fluidez dos nossos tempos que embaralha umas das mais tradicionais instituições – a escola.

O debate entre essas duas dimensões não é pouco fomentado, porém os entraves se posicionam na maneira rígida como se pensou educação e, para tal, ela se afasta de outras questões consideradas como desviantes, ofuscantes de sua proposta ideal e que, concomitantemente, podem trazer nesta relação acréscimos significativos. Entretanto, há muita dualidade, tradicionalismo e rigorosidade nas questões educacionais sendo complicado separar educação de cultura/escola e sujeitos plurais, entre outros. Agora, além de pensar nestas relações, é importante compreender que a cultura não é uniforme e imutável, mas ela tem várias aparências e, que de sociedade a sociedade ela é outra ou até mesmo dentro de uma mesma sociedade ou grupo. Ela, ainda, não se coloca de forma idêntica para os sujeitos. Referente à educação Forquin (1993) afirma que ela não comporta uma cultura imperiosamente unitária, porém algo da cultura que provem de várias fontes, épocas e lógicas heterogêneas.

Segundo Sposito (1995), na década de 80 havia duas vertentes que analisavam os fatos educativos. A primeira se referia a descoberta do espaço escolar como lugar de apropriações, experiências, determinações estruturais, porém, com fragilidades metodológicas, que corresponde ao posicionamento de Juarez Dayrell (2002), quando afirma que

[...] a instituição escolar é pouco eficaz no seu aparelhamento para enfrentar as condições adversas de vida com as quais os jovens vieram se defrontando, não constituindo referência de valores no seu processo de construção como sujeitos (DAYRELL, 2002, p.120).

Já a segunda procurou elucidar os sujeitos a partir da capacidade de produção e ações de natureza coletiva. Portanto, diante destas duas vertentes o tema juventude aparece como uma reflexão cabida à proposta da fusão das vertentes,

[...] de um lado, porque, ao se tratar dos processos reais que constroem a escola ou que permitem a constituição de sujeitos de ações coletivas nos movimentos sociais, é preciso incorporar novas categorias de análise [...] Torna-se necessário admitir a diversidade, as diferentes orientações e representações, os ritmos, tempos e espaços que gestam práticas (SPOSITO, 1995, p. 97).

Por exemplo, quando se pondera sobre o processo que constitui o ser aluno, o jovem “abandona” sua realidade para fora dos portões da escola, uma vez que esta não procura dialogar com as experiências que ele traz, ao contrário, tenta negar a condição juvenil dos alunos. Identificando os encontros e deslizamentos, pois

[...] é preciso ousar conhecer tanto a escola como os movimentos e atores coletivos, na condição de universos que gestam representações e práticas polissêmicas de produção cultural (SPOSITO, 1995, p.98).

Ainda Costa (2007) ressalta que presenciamos uma “verdadeira mutação que testemunhamos hoje. O que mais se faz, contudo, parece que tem sido desqualificar essas novas experiências, considerando tudo isso como uma cultura que não vale, que não tem importância, que apenas interfere e atrapalha as “boas” aprendizagens” (COSTA; MOMO, 2007, p.113).

Quando se trata do campo da cultura se abre para possibilidades incontáveis, infiltrando assim em várias dimensões, então questões que eram desconsideradas ou não eleitas pela escola ganham visibilidade.

É dessa face que emergem os efeitos constitutivos da cultura que vão moldar identidades, imagens, sentimentos, práticas sociais e condutas individuais e coletivas. Nos períodos críticos, em que conflitos de interesses estão em jogo, as relações entre cultura, sujeitos e sociedade alteram-se e novas possibilidades de ação surgem, operando disjunções nos processos de delimitação (COSTA; MOMO 2009, p. 523).

Ainda, Green e Bigum (1995) pontuam que pelo fato de estarmos num tempo de difícil estabelecimento de fronteiras em que as verdades não são mais permanentes e essenciais, ponderam que a invasão da cultura da mídia, principalmente a televisiva e a música, traz um pânico moral por meio da juventude contemporânea à instituição escolar. Pois, como já foi sinalizado, o que não é familiar, o externo tem transformado este espaço, parecendo que na contemporaneidade a escola é um lugar necessário para trocar informações sobre as coisas que acontecem nas culturas.

A compreensão em torno dos descompassos entre os jovens, de um lado, e a instituição escolar, de outro, mediados pelas questões culturais serve de base para o olhar que lanço para o objeto de investigação no intuito de enxergar mais claramente os jovens alunos da pesquisa e seu envolvimento com a escola, bem como convém para o aprofundamento de questões já tratadas e sinalizações outras que nesta pesquisa aparece.

Na parte posterior, trabalharei as abordagens metodológicas da pesquisa, no sentido de esclarecer o porquê de cada estratégia utilizada.

3. OS CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 A validade do perguntar

Quando se engaja numa pesquisa é interessante pensar no olhar que se propõe lançar para a questão, objeto inquietante. Não foi diferente comigo, principalmente, quando se dá continuidade de certo modo a estudos que já se envolveu, se conflitou e se desembaraçou provisoriamente. Acredito que seja porque a responsabilidade aumenta, pois se pretende acrescentar mais discussões sem retroceder em algumas abordagens ou não despencar em pontos que os olhares já foram abertos. Costa (2005) afirma que os pesquisadores não devem se ocupar com formalidades metodológicas que se referem a uma “realidade” de configurações acabadas e determinantes, a qual alguém descobre e descreve. Para a autora, é preciso saber perguntar não retoricamente, mas perguntas:

[...] são aquelas que dão sentido ao trabalho investigativo, aquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo o campo dos saberes e deixam tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa. Tais perguntas emergem de uma insatisfação, de uma certa instabilidade, de uma certa dúvida, de uma certa desconfiança, de uma certa insegurança aventureira que fazem do perguntar [...] (COSTA, 2005, p. 200).

A curiosidade é resultante de um processo de inserção, mergulho num “terreno”. Esta, por sua vez, é provocada por um olhar que desestabiliza a concepção de que algo é dado ou natural. Isso porque “[...] parece que nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças” (COSTA, 2005, p.200), o modo como se pergunta abala as certezas alicerçadas na modernidade e supõe possibilidades. Ainda aponta que “[...] perguntas que nos conduzem desafiadoramente estão intrinsecamente vinculadas a formas particulares de ver, compreender e atribuir sentido ao mundo” (COSTA, 2005, p.201) um armar-se para poder ver o que está lá. Ou seja, o meu estar na escola buscou multiplicar a gama de olhares para se desvencilhar das certezas, principalmente neste espaço, o qual sua pedagogia foi imbricada num projeto moderno de mundo. E, por isso, o solo deste espaço pode provocar deslizamentos, cruzamentos de concepções. Entendo pesquisa como uma preocupação com a diversidade e com o pluralismo, isso porque a cultura se apresenta com ambiguidade, instabilidade e efemeridade, e então

Nós, definitivamente, nos tornamos atores de uma cena cujo enredo mal e mal conseguimos vislumbrar. Neste show da vida, as tramas se inventam e

reinventam o tempo todo. É impossível permanecer como se está. O ritmo é frenético e somos conclamados à participação a todo momento, tornando-nos protagonistas em diversas esferas – da materialidade das coisas e práticas do nosso dia-a-dia ao campo do simbólico e do discursivo (COSTA, 2005, p.211).

Nos estudos atuais¹⁴, percebe-se que a categoria cultural alterou o eixo das inquietações teóricas da contemporaneidade, e não se pode mais fechar os olhos nem falsificar um tipo de controle. As posturas dos sujeitos foram abaladas, subjetivadas e enredadas nas tramas da cultura e esta produz o que somos. Seguir os traços, os caminhos culturais, é se surpreender a cada passo, não se sabe o que esperar a não ser o inesperado pela velocidade das transformações do mundo.

E sem mais delongas, quero frisar que quando tratamos de identidade aumenta-se a lente para a condição humana e seu contexto. O jovem é enxergado por meio de estereótipos que foram elaborados em outros lugares e tempo, e isto, interfere na maneira como o universo juvenil é referido. Portanto, para não cair em preconceitos, este trabalho tem a proposta de escutar e considerar o que os jovens têm a dizer, deles falarem por si, representarem a imagem, narrarem sobre a escola. Quero enfatizar que iniciei este capítulo falando sobre o ato de perguntar, porque foi uma das minhas preocupações na preparação de ida ao campo de pesquisa. Pois, já que meu foco era escutar os jovens, as perguntas não poderiam ser lançadas com certa “objetividade” e sem reflexão, as quais poderiam limitar ou direcionar as respostas. No grupo de discussão, como uma forma de entrevista narrativa, esforcei-me em cada pergunta para que esta fosse abrangente, mas devo considerar que, mesmo a objetivando, esta abrangência me surpreendeu nas falas dos jovens que, realmente, não seguem uma sequência¹⁵. Mas o quanto que escapa e adentra questões não presumidas pelo pesquisador na elaboração das perguntas.

3.2 Narrativas em cena

Parece simples apontar que se inclinou a ouvir alguém, entretanto, não é tão simples esta questão, pois o exercício da escuta exige um esforço de interação com o sujeito falante e seu contexto, para que a interpretação não caia em equívocos, no senso comum. E porque não é tão fácil escutar os sujeitos? Pois já ilustra a indagação, ouvir não é codificar sons, ecos como os barulhos que os fenômenos naturais fazem, mas concordo com Costa

¹⁴ Hall (1997,1999, 2000, 2012); Silva (2000); Veiga-Neto (2003), entre outros.

¹⁵ Esta questão será tratada mais adiante.

(2006, p. 179) quando afirma que o trabalho de “convocar a uma escuta e a um olhar inquiridor, que dá uma trégua a todas as pretensões prescritivas da educação e da pedagogia, e se assenta sobre o reconhecimento da imensidade do desafio” é sem sombra dúvida complexo. Principalmente, quando se considera que esses jovens/alunos têm muito que dizer sobre os cenários que constituem suas identidades. Como também, este exercício de escuta concebe a necessidade de refletir sobre o tempo que vivemos, bem como “penetrar cuidadosamente em um espaçotempo que se esboça totalmente diferente de tudo que já conhecíamos” (COSTA, 2006, p.179), tudo porque não há uma verdade absoluta com bases estruturadas, portanto, temos que analisar nosso próprio tempo esboçado de distintos ângulos para se pensar os sujeitos sociais, a escola e a educação. Nesse sentido, as pesquisas sobre juventudes e a escola como espaço sociocultural têm me inquietado para tal desafio, pois com as ambivalências desse tempo há a necessidade de ampliar os estudos desses dois universos sem referências fixas, até porque não se tem a pretensão de questionar a escola quanto instituição, mas considerar que é imprescindível nos espaços contemporâneos compreender as visões de mundo dos sujeitos, não podendo negligenciar o que o outro, que nesse caso, são os próprios jovens/alunos, têm a dizer da escola e como eles se manifestam a ela.

As narrativas possibilitam a compreensão da trajetória de um sujeito, o que este pensa sobre as “coisas” da sociedade, da vida, de si mesmo. Nelas estão embutidas experiências, conhecimentos apresentáveis, demonstráveis. Quando estava fazendo a transcrição dos jovens entendi que só se narra sobre aquilo de que está impregnado, “área de domínio”, de vivência. O interessante é que como pesquisadora me fiz de desentendida para que os jovens falassem mais, e nessa medida, eles sentiram confiança em mim e ficaram a vontade para falar e até fundir uma questão em outra. Nesse trabalho, a narrativa foi perseguida, ansiada por meio das falas, dos gestos e das fotografias. Ainda ressalvo quanto é caro as decorrências e o desenvolvimento da conversa, como também a pesquisa não se desdobra num plano metodológico, mas num diâmetro de sucessão de discursos.

Uma singularidade deste estudo, no meu ponto de vista, foi o processo de ir ao texto para depois ir ao contexto. Este encaminhamento me deixou inquieta, porque em certo momento da pesquisa percebi que algumas questões “resolvidas” já não estavam tão “resolvidas” assim, porque as narrativas trouxeram muitas surpresas que poderiam dar nota até para outra estrutura, outra configuração a este trabalho. Como também propostas de outra escrita. As narrativas desenharam e redesenharam este estudo, ou seja, elas me confrontaram, desafiaram e me forçaram e ainda forçam a andar em sua direção e, não escrever mais uma dissertação que a questão epistêmica não dialoga com o campo empírico. Esta é a minha

sensação até o exato momento que escrevo isto. Culler (1999) aponta que na narrativa há uma exposição de conhecimento, ou seja, uma compreensão de si e das coisas que nos circundam, nesse sentido “As teorias literária e cultural têm afirmado cada vez mais a centralidade cultural da narrativa” (CULLER, 1999, p.84). O lugar no qual se fala algo tem todo um aporte de produções culturais que sinaliza as direções delineadas. Sendo assim, na teoria narrativa está o apego à busca de explicar com detalhes e clareza a potência dela, bem como também pode ser entendida como a apresentação de “[...] uma compreensão ou conhecimento cultural intuitivo” (CULLER, 1999, p.85). Então, podemos conceber a narrativa no momento em que se está mostrando, manifestando uma ideia, uma visão daquilo que se parou para observar ou que faz parte de uma experiência.

Considerando que a narrativa desempenha uma função que forma o sujeito já que ela é um processo contínuo, então quando se narra, comunica-se a alguém ou a si mesmo o que passa, como se age e quem somos. A importância da narrativa está no que se fala, nas vozes que são fruto das práticas sociais e culturais, nas quais o sujeito se posiciona nas transações. Portanto, não se pode tecer análise daquilo que não se conhece. Assim sendo, aponto que as representações são construídas através de narrativas. A representação está presente quando se narra em curta ou longa estrutura¹⁶. Por isso, este trabalho valoriza as narrativas presentes nas falas.

Posso dizer que as narrativas representam visões de mundo, modos de pensar, de viver que por alto se pode afirmar que representação é uma exibição, uma reprodução do que se tem na ideia, uma imagem de alguma coisa, sendo mais entendida como a maneira na qual enxergo o mundo, bem como uma forma de saber o que se detém e se veicula sobre algo da sociedade, que faz pressuposições sobre alguma “coisa” de como ela é e deixa de ser, pois a representação atua para classificar o mundo e as relações no seu interior. Atua como um processo cultural que estabelece identidade e os simbólicos que segundo Woodward (2000, p.17) baseia algumas respostas para as seguintes questões: “Quem eu sou? Que escola é essa? Como a escola poderia ser?”.

Nos estudos culturais a representação é umas das práticas fundamentais na produção da cultura na qual os significados são produzidos e circulados por meio de distintos processos e práticas. A compreensão de cultura está interligada ao conceito de representação como processo de significação social, principalmente se conseguimos associar cultura como

¹⁶ Para Culler (1999) em si a narrativa precisa corresponder não uma mera sequência, devendo conter início, meio e fim; Ainda para ele, a teoria narrativa postula a existência de um nível de estrutura que é o enredo. Entretanto, não me apropriei de toda abordagem do autor.

“significados compartilhados” (HALL, 1997). Nessa direção, Woodward (2000, p.41) assinala que “Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados”, no ponto de vista dela os sistemas partilhados é o que se entende por cultura.

Além disso, Wortmann (2001), parafraseando Hall (1997), diz que a representação é participante da composição das “coisas” não sendo enxergada como um espelho ou correspondência verdadeira da realidade que acontece no mundo, mas que tudo passa pela conexão de linguagem, “realidade” e representação, pois segundo ele os significados das coisas são construídos pelo uso de sistemas de representação, conceitos e signos. Portanto, na visão de Hall (2000), a representação está conectada à alteração intrínseca das viradas linguística e cultural e se refere à produção/circulação de significados instáveis por meio da linguagem, o que realça o seu aspecto constitutivo. Ela, dentre outras acepções, é aquilo que se diz sobre o “outro”, em quaisquer que sejam as redes de significação.

Ainda Woodward (2000, p.17), ao fazer alguns apontamentos sobre representação, diz que “[...] a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-os como sujeito”. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos, isso porque a representação perpassa naquilo que sentimos, dizemos, pensamos e agimos. Entretanto, a representação é concebida como um sistema de significação, ou seja, um “[...] sistema de signos que marca o visível, exterior” (SILVA, 2000, p.91) e não o campo do mental ou do interior. Assim sendo, podemos afirmar que construímos representações pelas ações linguísticas no interm das relações sociais e culturais (BRANDÃO, 2009).

Na perspectiva pós-moderna ou Modernidade tardia privilegia-se o hibridismo, a amalgama de estilos, culturas, maneiras de vida. Como também, foca na importância de debater sobre identidade, como um conceito múltiplo, descentrado e fragmentado, sendo corriqueiramente denominada de identidade pós-moderna. Aprecio o que Silva (2000) esclarece sobre identidade ao apontar que

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória,

fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação (SILVA, 2000, p.97).

Não se pode separar representação e identidade, pois estão estreitamente associadas e por isso não há identidade fora da representação para atribuição de sentidos. Conforme, Silva (2000, p.91) “É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido”. Hall (1999) sinaliza que o sujeito tem se tornado fragmentado, porque é composto de várias identidades não resolvidas em circunstâncias diferentes, dessa maneira

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 1999, p.13).

Assim sendo, a representação é considerada central na formação das identidades culturais, pois opera na constituição das identidades dos sujeitos e dos grupos sociais. Segundo Hall (1999), a identidade muda na mesma proporção que o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Não posso deixar de pontuar que na repetição de atos da linguagem há reforço sobre as identidades dos sujeitos. Concomitantemente, existe o estabelecimento de diferenças que produzem as categorias e oposições entre “nós” e “eles”. As interpelações constituem identidades, estabelecem visões de mundo e perfazem representações, nas quais as identidades são voláteis no sentido de não se fixarem e mutáveis. O cenário que vivemos sob o fenômeno da globalização coloca em imprevisto constante as identidades.

Ao compreender que as representações não são fixas nem estáveis, mas mutáveis e se estabelecem discursivamente e, que os discursos essencialistas embaraçam impondo um regime de verdade nos enunciados que não são pré-existentes ou de caráter natural no mundo social, porém criados no processo de significados. Nesta perspectiva, os textos, as narrativas são mais do que descrições ou falas, porém inserem e reproduzem significados. Segundo Silva (2000, p.90) “a representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral”, ela é uma maneira de inferir sentidos isso porque “é um sistema linguístico e cultural: arbitrário; indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2000, p.91).

Partindo do entendimento que a instituição de significados circunda tanto as práticas discursivas, as narrativas quanto os sujeitos que a vivenciam, facilita na compreensão de que estes significados dia-a-dia regulam e organizam as práticas, constituindo os comportamentos e produzindo efeitos verídicos nos sujeitos. Como exemplo, podemos citar os significados de escola e os sentidos que a atribuímos, eles vão sendo ostentados por um grupo que compartilha de signos culturais semelhantes no qual os significados são produzidos, reproduzidos e reorganizados ao ponto de construir uma paisagem diferenciada.

Em suma, podemos inferir que toda narrativa, toda composição de significados, dá-se por meio do processo de representação. Não de uma realidade apenas refletida, mas produzida na história e na cultura. De fato, é como as pessoas e os acontecimentos representam e são representados na escola e em diversos espaços. E assim, o lugar onde se estar molda as maneiras como as pessoas envolvidas concebem tanto a si como aos outros.

Nesta investigação, as narrativas descortinam o modo como os jovens representam a escola. Isso porque acredito que seja relevante pensar a escola na contemporaneidade e, perceber seus movimentos por meio dos posicionamentos dos sujeitos jovens que fazem parte dela, ou seja, jovens que são alvo de mutações, transformações profundas produzidas pela dinâmica social e que abarca uma pluralidade e heterogeneidade que enriquece a pesquisa além de trazer desafios. A significância da pesquisa está em procurar entender a dinâmica da escola por um ângulo que os jovens alunos protagonizam, e nesse direcionamento, compreender os próprios sujeitos que discursam sobre ela, pois acredito que eles têm muito a dizer, sem deixar de ressaltar que esse estudo deu voz aos sujeitos que há um tempo foram silenciados. Portanto poderei contemplar a escola nesta nova configuração da contemporaneidade e também pensar nos significados que ela produz (NASCIMENTO, 2012).

3.3 As contribuições dos Estudos Culturais

Partindo do entendimento que o caminho previamente estabelecido é definido pela área de interesse a ser investigada no campo de pesquisa, logo se pensa nas estratégias cabidas ou mais proveitosas para contemplar o objeto/lócus a ser pesquisado. Com o objetivo de aproximar os estudos sobre juventudes e escola é necessário fugir de uma ótica fixa sobre pesquisa que se permite olhar com seriedade para algo, evitando preconceitos deterministas que, normalmente, trazem um tom de acabado ou fechado um trabalho, antes mesmo de se expor ao campo. Para tanto, este estudo conta com contribuições dos Estudos Culturais que

debatem sobre as construções da Modernidade, que considera a cultura universal, centralizada como tudo aquilo que tem sido de melhor produzido pela humanidade, e ainda ressalta, a fluidez dos ventos contemporâneos que trazem novas demandas à educação.

Os Estudos Culturais não possuem um único ponto de referência, entretanto, “[...] admiti que a inspiração possa advir de qualquer lugar” (COSTA, 2000, p.14). Dentro da perspectiva dos Estudos Culturais serão trabalhadas as narrativas numa dimensão de escuta e leitura da realidade social, pois, por meio delas o real é representado, o qual é constituído de significados e interpretações pelos sujeitos. Elas são um exercício interessante no sentido de explorar compreensões anteriormente não percebidas dos fatos, de si mesmo, das pessoas, dos lugares, entre outros.

Assim, de maneira mais geral “[...] os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (SILVA, 2005, p.134). Então, esta pesquisa se apoiará no entendimento de representação na perspectiva dos Estudos Culturais, que atenta significativamente para o mundo social e cultural. Em tal perspectiva, representação é entendida não como uma forma de correspondência, mas como conhecimentos que são constituídos através de sistema de significação. Os Estudos Culturais acabam concebendo um amplo e complexo entendimento de cultura, que é caracterizada por uma movimentação que delinea identidades cambiantes, móveis e inacabadas, diferenciando-se dos cânones tradicionais provindos da academia. Com este entendimento deslocado de cultura, os Estudos Culturais não privilegiam um único espaço para servir de base para o conhecimento, mas alargam a ótica de que todos os espaços podem ser educativos, através dos conhecimentos e das práticas a que estão circunscritos, olhando-os com as lentes da cultura. Em outras palavras, a reflexão sobre esse campo de estudo

[...] cruza fronteiras, inaugura formas diferentes de pensar sobre quase tudo que acreditávamos resolvido, e não se quer estável, definitivo, certo, demarcado e aprisionado (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.52).

Portanto, é possível perceber que não há uma exatidão, tampouco, compreensões fechadas ou lugares de referência que se direciona a um pensamento hegemônico da sociedade. A cultura é concebida como um modo de vida e, sua centralidade tem conduzido nossos sentidos de maneira crucial, isso por que

Os Estudos Culturais reconhecem as sociedades capitalistas industriais como lugares de divisões desiguais no que se refere a etnia, sexo, divisões de gerações e de classes. A cultura é um dos principais *locus* onde são estabelecidas e contestadas tais divisões, onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Neste sentido, os textos culturais são importantes, pois eles são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado (COSTA, 2000, p.25).

Pode-se afirmar que os Estudos Culturais possuem uma multiplicidade de possibilidades analíticas, pois tem um papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, indo além das padronizações e implicações deterministas, tendo um olhar significativo para as construções sociais e culturais, Por isso, concebem “a cultura como um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos” (SILVA, 2005, p.133-134). Então, é a partir do “olhar cultural” que as análises deste campo são efervescidas.

Um dos principais interesses na busca de se apropriar dos Estudos Culturais está nas contribuições de suas análises que têm possibilitado “a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.56). Esta noção é fundamental para pensar nas narrativas sobre a escola apresentadas pelos jovens contemporâneos, de forma flexível e, ao mesmo tempo penetrável já que eles compõem este espaço e produzem representações. Por isso, percebemos os Estudos Culturais como um campo profícuo para discussões pouco travadas no âmbito da Educação e, nesta perspectiva, os conhecimentos são vislumbrados através de sistemas de significação, que necessariamente são culturais e estão estreitamente ligados com as relações de poder. Desse modo os Estudos Culturais

Analizam instâncias, instituições e processos culturais aparentemente tão diversos quanto exposições de museus, filmes, livros de ficção, televisão [...]. Ao abordá-los, todos, como processos culturais orientados por relações sociais assimétricas, a perspectiva dos Estudos Culturais efetua uma espécie de equivalência entre essas diferentes formas culturais (SILVA, 2005, p.139).

A ampliação da concepção de cultura aproxima da educação diversas instâncias culturais e, nesse movimento de envoltura “Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também tem uma pedagogia” (SILVA, 2005, p.139). No entrelaçamento entre cultura e pedagogia “[...] o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural” (SILVA, 2005, p. 139).

A juventude, indiscutivelmente, é concebida no sentido plural preenchida de peculiaridades e, por conseguinte, não se considera enfado enfatizar tal entendimento num ângulo de complexidade considerável neste trabalho, ao mesmo tempo, que se pontua a coerência de entender os jovens mais amplamente como sujeitos constituídos pelas dimensões sociais e culturais. Portanto, este trabalho acopla as concepções de educação escolar e estudos sobre juventude.

Na perspectiva qualitativa, Lakatos e Marconi (1992) afirmam que é no campo da subjetividade e do simbolismo que se encontra a abordagem qualitativa. Esta abordagem aproxima intimamente o sujeito do objeto influenciando uma empatia nas ações humanas que são portadoras de significados. Ainda, ela acrescenta que o modelo qualitativo percorre os passos da descrição, compreensão e explicação, atingindo as dimensões: simbólica, histórica e a concreta. Portanto, trata de enxergar as falas dos atores sociais como uma fonte de revelação trabalhando os valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões.

Mediante esses apontamentos e considerando os propósitos desse estudo, foi preciso compor um caminho metodológico, partindo do entendimento que os materiais analisados numa pesquisa qualitativa não são ‘dados’ – como geralmente são tratados – e sim, são construções, são composições que emergem dos arranjos metodológicos do investigador. Sendo assim, uma pesquisa desvenda o que é para ser visto, trazendo significativas inquietações nas quais irão nortear as escolhas e dinâmicas que o pesquisador deve seguir. Não existe uma verdade ou respostas fixas, mas hipóteses que a realidade poderá fundamentar ou anular, por isso a necessidade de olhar e interagir com o objeto de pesquisa é de extrema relevância afirmar que:

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituir-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos (COSTA 2002, p. 152).

3.4 A pesquisa em questão!

Ao se aproximar do portão da escola, já pude perceber algumas diferenças específicas dela. Ela tem um grande porte e muros altos e para ter acesso é preciso passar pelo aval do porteiro da escola, que logicamente não conhece todos os alunos do fundamental, do

tempo integral e do ensino médio do turno vespertino. O que chama atenção é a quantidade de jovens alunos que se encontra sentada na calçada da escola, não sei se porque está sem aula e, logo, o sentido de estar dentro dela não existe por algum “tempo”, pois a sala de aula ressalta o maior papel ou identidade dos alunos na escola. Ou, por outro lado, uma maneira da escola se “defender da bagunça” que os jovens alunos realizam à medida que se apropriam do espaço, mesmo que a princípio não aparente ser atrativo.

Ao entrar na escola percebe-se que ela possui um pátio espaçoso com quatro bancos longos de concreto construídos nas laterais deste espaço. Os jovens se misturam com outros que não são da mesma sala, brincam, jogam conversa fora, conversam e conversam – aparentando-se que aquele espaço não contempla regras como a sala de aula, por isso o prazer expresso nos rostos, uma liberdade que ressignifica o lugar e, assim, os bancos tornam-se outras coisas e a escola ganha sentido não promovido pela arquitetura do seu espaço, mas pelas orientações e manifestações dos sujeitos. Os muros não foram o bastante e muitas coisas invadiram este espaço – culturas, experiências, valores, etc.

A escola da pesquisa tem uma grande extensão¹⁷, muito espaçosa. Porém, mesmo sendo de grande porte, nota-se que não houve investimento e sua estrutura não chama atenção. Na verdade ao entrar na escola, logo fui tomada de certo pesar ao ver condições para que a situação fosse outra pelo grande espaço dela que é inutilizado. Localizada num bairro periférico, a escola é bastante conhecida na cidade por seu desenvolvimento na área esportiva, por ter ganhado vários torneios juvenis de handebol, e também pelas incidências de assaltos, o que redundou no atraso da segunda parte da pesquisa, porque os jovens estavam receosos de levar suas máquinas fotográficas para tirar as fotos, pois tinham sido assaltados recentemente, e por isso eu tive que levar a minha máquina e aguardar que eles fotografassem. Toda investigação¹⁸ foi realizada com duas turmas do terceiro ano do ensino médio, pois estes estudantes têm o tempo mais considerável de vivência no espaço escolar, e de certa maneira, entendo que têm mais propriedade para dizer e se manifestar sobre a escola.

Por causa do término atrasado do ano letivo de 2012, que se alargou até o final de janeiro, a escola voltou ao início do ano letivo de 2013 no mês de março. Em abril de 2013 voltei à escola e reconversei com a direção da escola e pedi para conversar com os jovens de

¹⁷ A pesquisa foi realizada numa escola pública estadual da cidade de Maceió que funciona nos três períodos contendo no turno vespertino oito turmas de ensino médio.

¹⁸ Desde novembro de 2012 comecei a inserir-me na escola no sentido de ganhar tempo observando mesmo que informalmente. Entretanto, não pude começar de logo por causa das questões do comitê de ética que estavam sendo encaminhadas. Mas, levei algumas documentações para o responsável pela instituição assinar e ficar a par do estudo pretendido.

duas turmas do terceiro ano do ensino médio. Pretendi conversar desejando a participação de dezesseis jovens das duas turmas com quantidade equivalente de menino e menina. Entretanto, numa turma que denominei de “D” consegui seis – três garotos e três garotas, e na “B” consegui dez – um garoto e nove garotas.

Não é fácil descrever como os jovens, que durante alguns meses estive em contato, porque não é simples, ou melhor, não sei se é possível traçar um perfil diante da diversidade que estes jovens alunos possuem. Eles são alegres, divertidos, simpáticos, com posicionamentos firmes não abrindo mão de serem acessíveis a mim, mesmo sendo eu um “típico elemento estranho”. É interessante como eles não expressaram resistência, não puseram dificuldade ou indisposição em nenhuma etapa da pesquisa, mas até compreendiam os imprevistos e me ajudavam no que podiam dentro da escola. Fiquei pensando no por que, em como eles me enxergavam? Será que era como uma recém-estudante? Uma jovem pesquisadora que poderia entendê-los melhor? Ou simplesmente uma pessoa que estava disposta a ouvi-los? E, isto para eles, era de grande valor por não ser algo comum? Num momento do grupo de discussão quando estavam falando dos direitos e deveres, ocorreu a seguinte enunciação que dá margem para pensarmos sobre a questão deles não se sentirem ouvidos:

E quando a gente tem não são ouvidos. Aí como é que a gente vai diante de dever, dever tem que fazer isso, tem que fazer assim! E a gente não pode fazer nada, como a gente pensa, como a gente quer, ninguém ouve a gente (L1¹⁹).

Os jovens alunos pesquisados tinham a faixa etária entre 16 a 19 anos, a princípio, como comentei acima, pensei em oito jovens de cada turma. Mas quando fiz o convite à turma que denomino de “D” se disponibilizaram seis jovens e na turma “B” se propuseram dez jovens. Sendo assim, realizei a pesquisa com os dezesseis dispostos, mesmo não sendo a equivalência quantitativa por turma prevista porque notei que eles estavam motivados e não quis dizer não. Entretanto, no primeiro momento da pesquisa dos seis jovens da turma “D” só quatro estavam na escola, e dos dez da turma “B” foram cinco, porém uma jovem que não estava no dia que fiz o convite se mostrou disposta a participar e, então, chamei-a porque numa conversa que estava tendo com alguns jovens antes do grupo de discussão percebi que

¹⁹ Esta é a forma escolhida para denominar os sujeitos da pesquisa. Fiz uso de letras que não correspondem ao nome próprio do sujeito, mas simplesmente uma denominação fictícia no sentido de conservar a discrição dos jovens alunos.

ela gostava de se expressar. Observemos, abaixo, a sistematização dos dados referentes ao “perfil” dos jovens partícipes da investigação:

Quadro 1 – “Perfil” dos jovens alunos da Turma “D”				
	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL	MORA COM QUEM?
C	16	F	SOLTEIRA	PAIS
D	18	F	SOLTEIRA	MÃE, IRMÃS E PADRASTO
S1	17	M	SOLTEIRO	PAIS
S2	17	M	SOLTEIRO	VÔ, MÃE E IRMÃO

Fonte: A autora (2013).

Quadro 2 – Perfil dos jovens alunos da Turma “B”				
	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL	MORA COM QUEM?
F	18	M	SOLTEIRO	PAIS E IRMÃO
S	17	F	SOLTEIRA	MÃE, AVÓS, TIAS, PRIMAS E UM TIO
L	16	F	SOLTEIRA	PAIS E DUAS IRMÃS
L1	17	F	SOLTEIRA	VÓ, MÃE, TIO E DUAS IRMÃS
N	17	F	SOLTEIRA	PAIS
L3	19	F	SOLTEIRA	TIA

Fonte: A autora (2013).

Os jovens alunos investigados do vespertino são de classe baixa sendo que, a grande parte morava no mesmo bairro da escola e poucos em bairros circunvizinhos. Alguns trabalhavam em negócios da família, estágios e cuidando de criança. Fazem cursos profissionalizantes ou pré-vestibulares. O interessante é que os jovens alunos falaram abertamente explicitando suas compreensões, seus pensamentos, suas sensações referentes ao espaço escolar. A maioria gosta da escola mesmo apresentando limitações e não queria mudar de instituição. Estas questões foram percebidas no tipo de perfil montado por mim que entreguei pós-realização do grupo de discussão²⁰.

²⁰ Este está anexado nesta dissertação tendo como inspiração o perfil para os grupos de discussão construídos na pesquisa “Jovens e adultos da escola pública estadual do ensino médio em Maceió: Quem são, quais os sentidos

A investigação em questão é um estudo de caso norteado por uma perspectiva sociológica a qual busca contemplar os lugares sociais, neste caso a escola, por meio das construções históricas e sociais que configuram continuamente a sociedade produzindo transformações. Por este fato, lancei mão das narrativas que se referem diretamente às experiências, mas também provocam alterações na maneira como as pessoas compreendem a si mesmas, aos outros e as coisas. Isso porque, por meio delas os sujeitos representam a realidade que é preenchida de significados e interpretações. Por isso, a narração é um exercício muito significativo no sentido de explorar os sentimentos despercebidos, compreensões do real pelo fato de ser um processo formativo.

Quando os sujeitos relataram os eventos vividos fui percebendo as trajetórias percorridas à medida que atribuem novos significados. Cunha (1997, p.2) aponta que “a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”. E nesta pesquisa, os sujeitos exteriorizaram suas compreensões e pontos de vista, ao mesmo tempo em que se apresentavam atenciosos às falas dos outros, e algumas vezes redefiniam sua opinião por meio de um processo interativo com o posicionamento do último jovem falante. No ínterim do diálogo o pesquisador faz interpretações, pois a exposição oral reconstrói a experiência de forma reflexiva e não neutra. Enfim, o trabalho com narrativas desvenda os segredos do próprio sujeito que organiza neste processo o pensamento. Desse modo, elas provocam mudanças na maneira das pessoas si perceberem e enxergarem o “mundo” (CUNHA, 1997).

A escolha dos sujeitos jovens partiu do meu interesse com a temática da juventude há algum tempo, fundida com a curiosidade atual de compreender como estes jovens alunos representam a instituição escolar. Assim, pensei num percurso metodológico que propiciasse uma escuta significativa dos sujeitos, e que não ficasse interferindo ou cortando os raciocínios deles. Então, a princípio, pensei em dois instrumentos metodológicos: o grupo de discussão e a produção de imagem fotográfica, que promoveriam a meu ver de maneira diferente este “ouvir”, “ver” que era meu objetivo primordial. Sem deixar de considerar que em cada visita à escola registrava minhas observações num diário. Minha intenção era que os dois momentos da pesquisa dialogassem entre si: os grupos de discussão e a produção de imagens fotográficas seguida da construção de narrativas sobre elas, como também que, nesta última etapa, em campo fossem retomados alguns pontos que não ficaram claros ou em aberto no grupo de discussão.

Portanto, na primeira etapa pensei na organização de dois grupos de discussão, um de cada turma do terceiro ano do ensino médio da escola, estudantes do vespertino. Para a realização do grupo de discussão, cuidei na medida do possível, que eu e os jovens alunos fôssemos direcionados a uma sala da escola que permitisse a devida privacidade, silêncio e estratégia para começar de fato a pesquisa. No sentido de que nada atrapalhasse o andamento da investigação. O roteiro²¹ montado não ficaria a vista dos alunos para não causar mal estar e nem seria seguido rigidamente em relação à ordem, pois o pesquisador não deve intervir, só quando for necessários alguma mudança ou aprofundamento de uma questão, porém ele precisa estar muito atento para seguir responsabilmente a discussão. A discussão durou mais ou menos uma hora porque era complicado para a escola compreender uma liberação maior de tempo.

No segundo momento, os jovens/alunos fotografaram o espaço escolar pautado na seguinte direção: Podem fotografar o que quiserem da escola. Estas fotografias podem ser capturadas pelas ferramentas - celular ou por máquina fotográfica mesmo, entretanto, os estudantes foram alertados sobre a qualidade, resolução das fotos e que elas seriam somente do espaço escolar e não de pessoas, ainda, eles poderiam tirar do ângulo, da distância que desejassem, toda esta questão ficou a critério deles. Assim, colocariam um título para cada imagem capturada e a disponibilizaria para a pesquisadora²². Posteriormente, haveria um encontro, no qual seriam projetadas as imagens fotografadas para que eles comentassem ou escrevessem se/como achassem melhor o porquê da preferência do espaço da escola. Isso porque, a produção das fotografias promove tanto um procedimento diferenciado, que eu poderia captar outras narrativas porque as imagens assim são. Como também teria oportunidade de ouvir os jovens novamente e lançar outros olhares, por meio de uma metodologia que faz parte do universo deles.

Para a tiragem das fotos, fizeram-se os encaminhamentos no final do primeiro momento – grupo de discussão – no sentido de perceber se eles se estavam motivados a participar da segunda etapa. Com quinze dias depois do primeiro momento finalizado, retornaria para pegar as fotos tiradas pelos jovens alunos no sentido de organizá-las por similaridades, como também simplesmente pensar no por que delas antes do encontro. E assim, marcaria o encontro para conversarmos sobre as fotos e sobre alguma questão que não

²¹ Montei um roteiro para não me perder durante a discussão, como também para pontuar curiosidades e questões que provocassem os jovens alunos a falar.

²² Esta parte da pesquisa não aconteceu como planejada. Isso porque os jovens alunos não colocaram títulos nas fotografias já que eles utilizaram minha máquina fotográfica e capturaram as fotos coletivamente.

tenha ficado clara nos momentos anteriores. Ou até, se preciso for encontrar uma maneira de exibir ou socializar para a escola as fotografias.

Em suma foi dessa maneira, que pensei o trajeto da pesquisa. Não é desnecessário comentar que não ocorreu de maneira tão simples assim minha interação com os jovens alunos, não por causa dos jovens alunos, mas por uma dificuldade de organização mesmo da escola com os horários disponibilizados para minha pesquisa. Eles foram alterados quase que frequentemente e acredito que trouxeram alguns danos a minha ida ao campo.

3.4.1 Os dizeres do grupo de discussão

O grupo de discussão não é uma metodologia muito conhecida como técnica de entrevista grupal, entretanto, no Brasil tem aparecido nos trabalhos acadêmicos que tratam sobre juventude, culturas juvenis, educação e outros, pois,

Neste sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. A análise dos meios sociais compreende tanto aqueles constituídos em forma de grupo (família, vizinhança, grupos associativos, grupos de rap) como os “espaços sociais de experiências conjuntivas” (WELLER, 2010, p.58).

É importante frisar, que as falas apresentadas no grupo não são formuladas ou pré-concebidas como se fossem programadas, mas elas são colocadas espontaneamente e produzem discussões significativas. Ainda, é interessante apontar que estes grupos são “[...] realizados com pessoas que partilham de experiências em comum reproduzem estruturas sociais ou processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação” (WELLER, 2010, p.58). Por isso, pensei que esta metodologia corresponde aos objetivos da investigação na qual persigo a escuta.

Em suma, o objetivo maior do grupo de discussão “[...] é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2010, p.56). Este método promove uma interação que explora as opiniões coletivas e reflete as visões de mundo já que “[...] os entrevistados não são simplesmente detentores de opiniões, mas representantes da sociedade que vivem” (WELLER, 2010, p.57). O grupo de discussão está baseado nas reflexões de Weller (2010) que, como socióloga envolvida com a educação, procura entender as

orientações coletivas, as bases comuns de um determinado grupo social e não apenas posicionamentos individuais em si.

Aponto que me inspirei nos estudos de Wivian Weller sobre grupo de discussão, porém com algumas adaptações, até porque a estudiosa realiza vários encontros num processo consecutivo e acumulativo da metodologia. Entretanto, nesta pesquisa foi realizado um encontro com cada turma. Ainda, a autora discute sobre o papel do pesquisador, que diferentemente do moderador num grupo focal, deve intervir o mínimo possível. Evitando o uso de interrogações: “o que” ou “por que”, mas na procura de fomentar as discussões, no ponto de vista da Weller, deve-se utilizar o “como”. Para que se processe uma “[...] reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos” (WELLER, 2010, p.56). O pesquisador precisa ter em vista os objetivos que deseja alcançar, porém reconheço que na minha experiência em campo, procurei evitar indagações do tipo “o que”, “por que”, mas foi inevitável, porque quando precisei que os jovens alunos falassem mais recorri às estas indagações que, a priori, não queria que surgissem.

A montagem do grupo de discussão parte do entendimento que não é tarefa de uma pesquisa consistente fazer naturalizações, generalizações ou levantar preconceitos, dessa forma, o trabalho perderia o valor ou as devidas qualificações de um trabalho científico. Compreendo o quanto é significativo ir além da superficialidade, e para esse fim, é necessário se aproximar, dialogar com os sujeitos que contém histórias e experiências particulares. Nessa direção, vale ressaltar que todo esse caminho metodológico procurou andar em similitude com o entendimento de juventude atrelada a pluralidade. Assim, não podem ser negados os conhecimentos apreendidos a partir da multiplicidade dos sujeitos jovens da pesquisa. As narrativas dos jovens propiciaram uma coerência ao trabalho porque os argumentos partiram deles que foram os autores dos apontamentos e produções.

Antes do dia marcado eu sempre ia à escola tanto para lembrar aos jovens como também conversar com eles e ir reconhecendo o contexto. Tive dificuldades de fechar o encontro com a direção da escola, porque ela marcava comigo, mas esquecia ou não atentava para as ocorrências de eventos quando marcava comigo, acabando na não execução prevista na data, sem deixar de mencionar os imprevistos gerais: paralisação, falta d’água, Olimpíadas de Matemática, manifestações por causa das incidências de assaltos, precisando de uma reconversa com a direção e apresentação de uma justificativa aos próprios jovens alunos do porquê que não ocorreria naquele dia sem expor a instituição.

Então, chegou o dia remarcado e me preparei para realizar os dois grupos no mesmo dia em uma sala silenciosa utilizando “slides coloridos” projetados no data show com

as perguntas, mesmo as fazendo oralmente de maneira narrada. Porém, fiquei numa sala próxima ao pátio e no início do corredor das salas de aula, ou seja, um espaço bastante movimentado e barulhento, o que ocasionou muita dificuldade na transcrição, muito esforço de escuta, atenção e, perda de algumas falas mesmo, no primeiro grupo de discussão que foi com a turma denominada de “B”. Falei novamente por alto sobre o que era um grupo de discussão, que gostava de estudar sobre os jovens e ressaltai da importância que eles ficassem a vontade para falar e, que eu estava a fim de ouvi-los. O grupo se conhecia bem e, por isso, se mostrou bastante expressivo sem dificuldade nenhuma de manifestar suas opiniões com espontaneidade. Dos seis jovens que participaram quatro se posicionavam mais, as outras duas jovens mal disseram algo, entretanto, quero dizer que uma das duas me chamou depois do grupo e começou a tratar comigo de questões bem pessoais como se eu fosse uma “amiga íntima” e perguntava minha opinião sobre o que dizia, depois revelou que não conseguia se expressar na escola e era como se ela não conseguisse ser o que é, na sala de aula principalmente.

No segundo grupo, denominado de “D” participou efetivamente quatro jovens sendo dois garotos e duas garotas. Desta vez fiquei numa sala mais silenciosa, o qual facilitou a transcrição, porém um dos meninos tinha uma má dicção que me deu um trabalho maior para entender algumas vezes a organização do pensamento dele. Fora os momentos que ele não apresentava uma ideia sistematizada como os outros e ficaram um pouco confuso suas descrições. Também considero que esta turma “saía” mais do contexto da pergunta, e por isso, indaguei alguns “por que” para que eles falassem mais, como também que eles voltassem ao assunto, porque usei a estratégia de deixá-los falar sem interrupção e, somente depois que terminavam eu voltava a provocá-los com a mesma pergunta. Preparei-me para fazer perguntas narrativas, para que resultassem em narrações, mas depois de um tempo percebi o quanto ficou cansativo, e que o último grupo tinha dificuldade de entender, pois depois que contextualizava a pergunta eles não correspondiam ao que foi perguntado, ao ponto que, depois eu voltava com a pergunta de modo objetivo. Quando afirmo que eles saíam um pouco do foco da pergunta ao trazer outras questões ou questões não tão próximas, penso que isto tem haver com a maneira ou a via na qual esta era interpretada, ou seja, em como a pergunta se articulava ao contexto e experiência vivida, por isso é algo que vem logo a mente mesmo não sendo convocada em si, mas não estou afirmando que as questões trazidas por eles a mais deixaram de ser importantes.

As duas turmas ficaram muito à vontade para manifestar suas ideias, sendo interessante o desenrolar da conversa por meio de opiniões que um possui e de repente outro

segue aquela linha de pensamento ou faz outras considerações. Nos momentos de mais discussão não consegui evitar que os jovens deixassem de falar ao mesmo tempo, mesmo tendo alertado antes a eles. E por isso, não consegui captar o dito no emaranhado das falas. Nesses grupos ocorreram à escuta dos sujeitos com o objetivo de tratar das questões referentes ao espaço escolar e como os jovens alunos demonstravam opinar com propriedade sobre ele, em especial sobre a maneira que enxergavam, compreendiam a escola média por meio das colocações apresentadas, das narrativas, por isso que Weller aponta que, o grupo de discussão possibilita o contato com opiniões coletivas que são frutos de interações (WELLER, 2010, p.56) no sentido que haja uma reflexão das narrações e dos discursos expostos.

No final desta etapa, já encaminhei aos jovens alunos um perfil²³ montado por mim para que eles respondessem questões gerais deles e depois me devolvesse quando eu voltasse para a segunda etapa, porém isto não ocorreu porque eles só me devolveram o perfil respondido depois da conversa sobre as fotos. À medida que fiz o convite para a segunda etapa das fotografias que de pronto aceitaram, porque gostaram da ideia. Perguntei a eles se tinham meios como o celular e máquina fotográfica para a tiragem das fotos e todos disseram que sim. Portanto, mais adiante é desta etapa que trato.

3.4.2 Olha o flash!

O caráter movediço e veloz da contemporaneidade produz informações que circulam e fazem parte do cotidiano social. Assim sendo, apreender as vozes dos sujeitos no campo científico tornam-se necessário, acoplando interesses às narrativas, que contrariam os cânones da ciência, que ainda possui uma doxa, ou seja, uma forma clássica ou tradicional de conceber a pesquisa (ARFUCH, 2010). Mas, diante destas transformações se ampliam os horizontes e, portanto, nesta investigação se desejou dialogar com as experiências coletivas e posturas particulares dos jovens. Isso porque os pensamentos da pluralidade e da diferença dão vazão às inúmeras maneiras de narrar, pois a linguagem traz autenticidade aos seus protagonistas. Nesse sentido, é significativo perceber os jovens se narrando ou narrando as coisas como a escola, que é um espaço atravessado de relações. Admitindo também que, quando o jovem narra o mundo, concomitantemente, diz muitas coisas sobre o tempo que se vive, por isso é interessante ter a possibilidade de contemplar o espaço escolar de modo diferente. Assim, enxergar as posições dos sujeitos frente à sociedade requer um movimento

²³ Questões gerais percebidas nos quadros 1 e 2 da página 71.

dialógico que as narrativas promovem em várias dimensões. Como neste trabalho persegui as narrativas, encontrei nas imagens ou fotos um modo diferente de apreender outros significados ou posturas sobre a escola, ou seja, ativei dois sentidos o ouvir e o ver.

Neste entendimento, para alinhar, bem como acrescentar as recorrências suscitadas no grupo de discussão com as particularidades dos sujeitos, pensei na construção das imagens fotográficas que tem como finalidade ressaltar a ótica de cada estudante sobre a escola²⁴. Isso porque para uma pesquisa como esta, que considera a pluralidade dos jovens, não compreender as peculiaridades dos posicionamentos deles é se contradizer, ou melhor, cair numa cilada conceitual e metodológica. Por isso, não deixei de enxergar, nesta pesquisa, os argumentos individuais que diz muito sobre a multiplicidade do que é ser jovem nos novos tempos.

É de conhecimento geral que o mundo é constituído de imagens, elas estão por toda parte com diversos formatos, cores, naturezas e permeadas de criatividade, ou seja, elas têm dominado a circulação de signos e informação. As pesquisas acadêmicas com experiências visuais têm ganhado progressivo interesse, que corresponde diretamente à realidade social e cultural. Nessa direção Fischman e Cruder, afirmam que:

Num mundo de crescente globalização e simultânea fragmentação (onde os limites fixos de comunidades tradicionais e agências, como a família, a escola e a nação, estão em constante ruptura e mudança), é necessário desenvolver outras ferramentas e metodologias que exponham, de forma mais abrangente, as complexidades destas transformações. (FISCHMAN E CRUDER, 2003, p.42).

Além disso, é importante ressaltar que a imagem fez parte da constituição histórica da civilização humana, porém foi secundarizada pela composição da ciência. Mais diretamente, ela tem aparecido como um recurso metodológico significativo para “[...] identificação, divulgação ideológica e socialização de significados” (BASSALO, WELLER, 2011, p. 3), isso porque,

Mais do que as palavras as imagens produzem sentimentos, identificação, favorecem lembranças, disparam a imaginação, a introspecção, entendimentos, anunciam ou denunciam uma realidade, evocam memórias pessoais e visões de mundo (WELLER, 2011, p. 2).

²⁴ Deixarei clara esta questão mais adiante, pois, procurei evitar uma quebra no raciocínio até aqui, quando abordo o como projetei esta etapa da pesquisa.

Quando considerada como um artefato cultural, a imagem é formada pela realidade sendo perpassada tanto pelo sujeito que a produz como a quem se anuncia, destina, pois na imagem existe um estilo mais abarcante de entendimento e significação.

Neste estudo, a fotografia é tida como um objeto de investigação que pode apreender informações, descrições do real e descobertas do que está sendo analisado, por meio dela se pode enxergar o mundo. Partindo do pressuposto que somos totalmente envolvidos por uma gama de informações imagéticas, aponta-se que

[...] o ato físico de ver a aparentemente infundável multiplicação de imagens e seus efeitos saturadores é apenas uma parte de nossas experiências visuais cotidianas. Na matriz do visual também está inscrito aquilo que existe e não pode ser visto, através de quais lentes o visível e o invisível se tomam inteligíveis, e o lugar espacial e temporal do observável e do observador, todos estes aspectos que determinam o que está ali para ser visto e não visto (FISCHMAN; CRUDER, 2003, p.40).

A imagem fotográfica exhibe um território que se pretende investigar. Uma composição analítica que desenvolve uma concepção, uma narrativa ou história que explora o eu mediante o olhar e a intervenção. Como também, a fotografia incita-nos a buscar, a indagar e a contemplar dimensões que diz respeito tanto aos espaços que pertencem como a si mesmo. Quando se olha uma fotografia, pode-se ir além da literalidade e mexer no foco para o modo que a subjetividade se desenha. Compreendo que a imagem fotográfica é uma ação, uma escolha particular, constituída de jeitos, formas, posições, focos, lentes – aproximação e distância. Ela torna-se uma ação pessoal sobre o que se pretende capturar, por isso ela é significativa. Ainda, resalto que

Ver imagens fotográficas implica uma dupla metamorfose. A primeira, no olhar do observador, a outra, naquilo que foi organizado, capturado, enquadrado, registrado em imagem (FISCHMAN E CRUDER, 2003, p.45).

Conforme estes autores, a fotografia produz significados por meio do encargo do olhar do outro e do mundo social. Mas, estes significados são entendidos quando se considera o contexto, as circunstâncias que o circundam. Fischman e Cruder (2003), parafraseando Baudrillard (1999), afirmam que o ato de fotografar é um duelo, um desafio que lança ao objeto e este lança de volta através de signos, isso porque

Todas as câmeras produzem imagens, que não são apenas registros de uma determinada coisa, mas também signos que pertencem ao campo da

produção de significados. O processo de produção de significados envolve simultaneamente dimensões subjetivas e objetivas” (FISCHMAN; CRUDER, 2003, p.47-48).

Em suma, podemos entender que as imagens produzem estas dimensões ao mesmo tempo, pois a fotografia não é um simples efeito técnico, mas uma ação social. Aprecio as considerações tecidas por Bassalo e Weller (2011) ao afirmar que a fotografia tem o poder de reaver o que está distante, ausente e materializar o que não está nas mãos.

A fotografia é sempre uma fotografia de algo que está posto na realidade, ou seja, existe, e, a fotografia além de proporcionar a visão de um detalhe ou detalhes de algo, a fotografia proporciona acessar visualmente o passado e, além disso, acrescentando ainda a idéia de que ‘as fotografias são imagens com certeza, mas não são comuns. Elas são fotos através do qual vemos o mundo’ (BASSALO; WELLER, 2011, p.4).

Assim sendo, à medida que a fotografia elege detalhes a fixar, entendo que as imagens possuem a capacidade de organizar e desorganizar interpretações, sensibilidades, conhecimentos, percepções, atitudes e preferências, pois

Pode-se observar que a dinâmica da leitura de uma imagem nem sempre é direta e clara, mesmo ela sendo uma reprodução de algo que já se conhece. [...] As imagens aqui são pensadas como mediações, tanto como são os textos. A imagem fotográfica, atuando como vinculação entre a arte, a ciência, a cultura e a sociedade, é um meio de construção de conhecimento, comunicação e interação social (QUELUZ; CORÇÃO, 2011, p.4).

Partindo do entendimento que a fotografia produz significados pelo fato dela não ser simplesmente um desenho, tecemos a ela uma representação, até porque na lógica pós-moderna a imagem como simulação substitui a representação (HALL, 1999). A fotografia é uma vicissitude de realidade narrativa, pois conecta o pessoal e o social. As narrativas imagéticas destrincham esboços e configurações de um contexto. Isso porque a imagem adota papéis diversos na investigação, tanto o de ilustrar como também ser o próprio objeto da análise.

A etnografia analisa as características culturais e antropológicas dos grupos sociais e, quando a fotografia é usada como ferramenta principal de um estudo de cunho etnográfico esta se torna uma fotoetnografia. Na proposta da fotografia como uma narrativa, mesmo que esta dissertação não seja de cunho etnográfico, porém procurei tratar as fotografias inspirada nesta abordagem do campo da antropologia visual. Novaes (1998) discorre que a fotografia, por sua composição narrativa e teor polissêmico, estabelece um

elemento necessário para que se possa ponderar como os significados são impressos, construídos e transportados pelos meios sociais. A fotografia como um meio de apreender, narrar as culturas e os valores (ACHUTTI, 2004). A narração etnográfica tem sua especificidade e assim precisa ser valorizada, mas como já apontei me inspirei na maneira como as fotos são apresentadas.

Neste trabalho, a fotografia não é concebida como um reflexo da realidade, isso porque elas são atravessadas de simbologia e expressão, ou seja, nelas há intenções. Por isso as fotos aqui estão incorporadas ao texto escrito, pois não é uma mera ilustração, mas uma maneira de conhecer os jovens, a escola e as coisas em geral. Também faço uso de legendas que expressam minhas compreensões porque acredito que não limita o olhar, as inculcações pelas legendas. Assim sendo, as fotografias são tratadas como textos sendo articuladas com as falas dos jovens alunos.

Portanto, como no primeiro momento da pesquisa foram apreendidas as experiências e visões coletivas, mais intensamente no segundo momento foram prestigiados pela produção das imagens os posicionamentos e escolhas individuais, entretanto, isso não quer dizer que não foi considerada as recorrências ou as questões comuns do grupo social, pois

O processo de produção de significados envolve simultaneamente dimensões subjetivas e objetivas. [...] a criação de imagens fotográficas usando a lente de uma câmera envolve um certo grau de escolha subjetiva através da seleção, do enquadramento e da personalização. Mas a escolha subjetiva é entendida em termos do papel social da imagem, porque um signo fotográfico não pode ser definido fora de suas referências ou de sua eficiência pragmática. Neste sentido, a fotografia é uma ação social e não apenas a expressão de um mero feito técnico (FISCHMAN E CRUDER, 2003, p.47-48).

Nesta segunda etapa, os imprevistos continuaram acontecendo e as privações do contexto, e por isso, os jovens não estavam me correspondendo “normalmente”. Previ que voltaria para pegar as fotos em quinze dias da realização do grupo de discussão no sentido de organizá-las e, posteriormente, viria para conversarmos sobre. Entretanto, fui dando mais tempo aos jovens, enquanto, procurava terminar as transcrições do grupo para o caso de alguma fala ou ideia que não tivesse ficado claro esta seria minha oportunidade também de esclarecimento. Neste ínterim fui duas vezes à escola e tive dificuldade de encontrar os jovens das duas turmas no sentido de deixá-los informados sobre o porquê da demora. Quando fui

pela terceira vez, eles me disseram que não tinham tirado as fotos não por esquecimento²⁵, mas porque estava tendo uma ronda de assaltos na escola, e por isso, estavam receosos de levarem suas máquinas. Estas falas não vieram de todos, mas como é comum, entre os jovens, rapidamente, percebi uma que se levantava como líder e expressava, respondia pelos outros.

Então, falei com eles que viria no outro dia com minha máquina para eles tirarem as fotos, pois senão iria demorar mais ainda. Reafirmei que eles poderiam fotografar qualquer espaço da escola só não pessoas, porém que pudessem depois explicar o porquê das fotos. Assim fiz, no outro dia voltei, e para minha surpresa os jovens de ambas as turmas, mesmo em períodos diferentes, começaram a percorrer os espaços da escola juntos e tiraram em grupo as fotos. Peguei meu diário com rapidez e comecei a registrar este momento não previsto, mas o interessante era o quanto eles conversavam, socializavam ideias sobre o porquê de cada fotografia, enquanto, estavam tirando um (a) outro (a) jovem já apontavam o local da próxima e à medida que se direcionavam iam conversando bastante. Para tal, não acredito que a particularidade tenha sido anulada, mas compartilhada, aparecendo o que havia de “comum” e “diferente” em seus olhares.

Quero frisar neste momento algo que considero importante. Na turma “B” participou do grupo de discussão apenas um garoto, e este fez sua trajetória escolar unicamente nesta instituição. Isto encheu meus olhos para cada posicionamento dele no grupo de discussão, e fiquei na expectativa das fotos que ele tiraria, entretanto, teve a questão das fotos “coletivas”, mas observei que ele se desvencilhou para não participar das tiragens, isso porque ele olhava muito para mim e para as garotas que estavam tirando e, ele sabia de tudo, pois eu tinha ido um dia antes e conversado com a turma, porém, esteve presente, na conversa sobre as fotos. Já na turma “D” que participou quatro do grupo de discussão, um garoto faltou e, este mostrou no grupo posicionamentos “firmes” sobre o que acontece na escola, porém participou da conversa, mas de maneira apagada.

Acredito que o maior súbito deste estudo foi quando ainda estava terminando a transcrição do grupo de discussão, ao mesmo tempo em que estava organizando as fotografias para a conversa e, ainda fui informada que a escola entraria em recesso²⁶. Então, tive que correr de um dia para o outro para conversar com os jovens sobre as fotos, até porque as fotos trouxeram questões que não apareceram no grupo de discussão. Por causa da correria não tirei

²⁵ Só uma jovem da turma “D” tinha já tirado umas fotos pelo celular. Posteriormente, tirou outras no seu celular próprio e meu passou.

²⁶ Quando cheguei à escola comentei com os jovens que tive que adiantar nossa conversa por causa do recesso, eles me entenderam e participaram todos. Tive uma abertura de espaço na escola, com mais organização porque a direção da escola tinha mudado, e pedi-me para que eu falasse da minha pesquisa, então falei objetivamente.

as dúvidas surgidas no grupo de discussão porque não tinha terminado as transcrições, o que em si foi prejudicial em minha opinião.

Na próxima parte deste trabalho está a discussão dos achados no campo de pesquisa. Debates que não se encerram, mas que enfatizam os posicionamentos, compreensões e predileções dos jovens alunos. Neste sentido, o debate prestigia o que os jovens priorizaram, portanto, algumas questões não foram tão apontadas porque busquei seguir os jovens alunos até em suas prioridades.

4. OS SENTIDOS DA ESCOLA

Este capítulo está pautado no desafio de debater sobre as dimensões juvenis e escolares, como também está composto de impressões que “rumino” por meio do tratamento dos dados que não estão fechados, mas em constante construção, entretanto, abordo aqui algumas compreensões que foram maturadas no encaminhamento do trabalho.

Com o objetivo de refletir sobre os sentidos que os jovens atribuem à escola lanço mão, sob inspiração de Pedro Abrantes (2003), do que realmente denomino de sentido. De acordo com Abrantes (2003), as pesquisas sobre sentido têm uma tradição na Sociologia, principalmente depois dos estudos de Simmel (1983) e Weber, já que estes influenciaram as correntes hermenêuticas, interacionistas, fenomenológicas e construtivistas. Tais análises abordam sobre a consciência da ação e, é neste trâmite que os estudos dos acontecimentos sociais conferem uma função central à compreensão dos sentidos que os sujeitos dão à realidade que os cerca e à sua ação nela. Segundo o autor, os sentidos são produzidos no cotidiano, nas interações entre sujeitos e no contexto a que pertencem. Parafraseando Abrantes, Barbosa (2007, p.130) afirma que “[...] percebemos que o estudo dos sentidos implica na compreensão dos entornos, das dinâmicas, dos grupos, isto é, do contexto no qual esses sentidos são produzidos”. É partindo deste entendimento que compreendo o movimento que os jovens produzem e que repercute na escola – *A gente bota nossa cara na escola. Faz do nosso jeito (S)*.

A escola foi esboçada com seus típicos objetivos, porém os jovens alunos têm aproximado deste espaço experiências, trocas e compreensões não tão visibilizadas pela instituição. A questão é que estes sujeitos não correspondem, simplesmente, ao ofício de aluno que lhe foi conferido em relação com o que eles são, quer dizer jovens. Percebo a transição entre o encontro, como também o desencontro em ser jovem e aluno ao mesmo tempo, observando a existência de identidades concatenadas. Nessa direção, o sentido da escola também ganha dinamicidade, flexibilidade por meio das construções diárias. Na ótica de Pedro Abrantes (2003), não se pode jamais apreender a escola sem entender os sujeitos que a produzem no exercício do cotidiano, especialmente os alunos. Reconhecendo que as identidades são produzidas numa dinâmica constante, constituída pelas disposições e experiências proporcionadas pelo meio e, em parte no ambiente escolar. Então, neste trabalho, os sentidos são concebidos como construções sociais.

Abaixo estão as análises que realizei a partir das leituras dos materiais – as narrativas e as fotografias²⁷, produzidos pelos jovens alunos pesquisados. Estas análises estão concentradas nos seguintes eixos: a escola como espaço sociocultural e a escola que eu gostaria de ter.

4.1 A escola como espaço sociocultural

Neste momento já posso dizer que a sociabilidade é uma forte narração e ganhou uma extensa proporção na presente pesquisa. Extensão esta que não sei definir seu alcance e possibilidades, mas sim apontar algumas. Deste modo, observa-se que o cotidiano escolar é composto de vínculos pessoais e estes promovem a interação entre pessoas que participam de rotinas diárias que organizam e dão formato ao que se faz, dando acesso à aprendizagem sobre si e sobre a vida social. Por isso, percebo que os jovens desenvolvem atividades que fornecem cooperação material e emocional entre eles, pois a realidade é fruto das interações humanas.

Nesse sentido, notei o valor que os jovens atribuem às amizades, às trocas de experiências, aos grupos, ao ponto de ser a motivação maior para estar na escola.

Porque o que mais motiva a gente vim à escola não é assistir aula, não é o ter que aprender, mas ver só os amigos (L1)!

Assim, gostar de estar na escola acho que todo mundo gosta, mas não para estudar; (C)

A parte boa da escola são as amizades que a pessoa ganha; (S1)

A motivação de ir à escola compete à presença dos amigos. É o assunto que está na “boca” deles e impregnado em suas manifestações. Desse modo, mesmo a instituição tendo seus objetivos traçados no que diz respeito aos estudos, o ser jovem dá maior conotação às interações com os amigos. A escola no geral é compreendida como o lugar que se vai para aprender determinados conteúdos que habilitam e/ou sinalizam para o futuro dos sujeitos e, por isso, ouvimos alguns discursos como que para ser alguém na vida é preciso estar na escola para aprender o que ela se propõe a ensinar e, é sabido que os jovens alunos são

²⁷ As fotografias destacadas em itálico se referem às falas dos jovens alunos, mas as que não estão foram nomeadas pela pesquisadora.

subjetivados²⁸ também por tais discursos que eles mesmos reproduzem. Mas, o admirável dos trechos acima é a tamanha importância que os jovens alunos conferem aos amigos, à amizade, dando a impressão que tal valoração tem superado o “status da escola” que prepara para o amanhã. Parece que diante dos jovens suas experiências e compartilhamentos cotidianos ganham destaque porque fazem parte do presente, e o aqui e o agora possuem preferência e não as estipulações de um futuro distante e inesperado, pois este “aqui” compete ao que eles são e não o que serão. Não é novidade afirmar que os jovens procuram viver intensamente o presente. Trago agora um contraponto referente à concepção de juventude em determinado momento histórico, quando os jovens eram vistos como seres que “viriam a ser” alguém, ou seja, adulto. A condição do sujeito era relacionada ao ser adulto, porque este é autossustentado, responsável e autônomo. Os jovens não eram enxergados como condição, participante de uma situação com modos de ser e viver. Entretanto, neste estudo os jovens reforçam a concepção “somos agora e não amanhã”, apontando uma ruptura importante com relação ao modo de ser jovem e de sentir-se no mundo agora. O sentir-se não está atrelado às condições materiais e financeiras, mas ao ser sujeito que no mundo da cultura demarca sua identidade como jovem.

Alguns jovens exibem uma conduta mais ou menos homogênea que os aproxima ou os afasta do papel de aluno aguardado pelas instituições escolares, gerando em algumas circunstâncias uma dupla convivência entre o procedimento de aluno ou de jovem. Uns conseguem se enquadrar mais a este papel e outros não.

A gente também se importa com os estudos. (F)

Eu gosto de tá na escola, gosto de estudar só não de gosto de ficar em casa sem fazer nada. (S2)

Eu mesma não gosto de estudar. Estudo para a prova, mas não gosto não! Quando eu tô com a nota baixa, por exemplo, no primeiro semestre, então começo a estudar. (D)

No início você começa sem vontade, mas depois começa a se acostumar a gostar. Até a quarta série eu gostava de estudar, eu lia direto; depois da quarta série até o nono ano que eu já sabia o que eu queria fazer, eu passei um tempo durante o ensino fundamental

²⁸Neste trabalho, a subjetividade é entendida como um termo que “[...] envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem nós somos’. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos pessoais” (WOODWARD, 2000, p. 55). Ainda conforme Woodward (2000, p. 55), “[...] nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade”.

estudando 12 horas por dia porque quando chegava da escola estudava continuava estudando. Com o tempo vai relaxando...(S2)

Sacristán (2005), ao ponderar sobre a particularidade da educação, pontua sobre a presença de dois subsistemas que a caracterizam, ou seja, aquele formado em torno de quem é, o que deve fazer e como deve ser o aluno e aquele que contorna o meio escolar. Estes subsistemas obrigam certos comportamentos e atitudes por parte dos estudantes. Diante destas determinações, o resultado é a construção da imagem do ser aluno, que é cercada de obrigações e deveres produzidos na história lado a lado da cultura escolar. O ser aluno se organiza no cerne de um contexto composto de um formato escolar específico, e acaba ocorrendo neste espaço o cumprimento de papéis e a constituição de um estilo de vida específico. Assim sendo, anseia-se que o aluno seja obediente, disciplinado, pontual e que se envolva significativamente com os estudos. Os jovens que ratificam tal atitude diante da escola tendem a não ser excluídos, ignorados, estranhados pela instituição porque abdicam dos desejos individuais. Segundo Dayrell (2006), esta maneira de ser aluno é fundada na cultura escolar da modernidade organizando papéis e nos permitindo dizer quem está ou não cumprindo tal função.

Têm também as matérias que podem levar a uma profissão!(S1)

Dependendo né .. quem gosta de matemática pode fazer engenharia, quem gosta de educação física pode ser um atleta. Aqui sai muitos atletas para a seleção alagoana de handebol, a maioria dos jogadores é daqui pois é o melhor colégio, campeão três anos da copa do nordeste. Eu mesmo não gosto, mas tenho muitos amigos que convivem na minha casa e participam! (S2)

Dia da aula de química eu gosto muito, tem gente que prefere a matemática e física já eu não gosto, mas eu gosto de química mais do que de educação física! Ai eu me identifico tanto com o professor como com a matéria. (S2)

É! Eu mesmo gosto de geografia na época escolhi para fazer a prova do ENEM, astronomia porque envolve um pouco de geografia, ai eu gosto! Não só geografia como também espanhol! Ai escolhe aquilo que se identifica mais e escolher para entrar no mercado de trabalho aí. (S1)

Eu mesma, não é que eu goste eu quero fazer ciências da Biologia, mas eu não gosto de Biologia, e quero fazer Ciências

da Biologia! Complicado né? (C)

Até porque o que mais se ensina é sobre célula e tá entrando agora de... um assunto aí sobre animais, tá entrando agora, mas antes não falava tanto e, por isso eu não me interessava na matéria! (C)

Os jovens alunos podem apresentar um nível tal de gosto, de interesse pelas disciplinas que acabe influenciando sua escolha para o futuro, como um curso superior. Então, eles utilizam um tipo de probabilidade, bem como quem se afina com a matemática pode ser futuramente um matemático, um físico ou um engenheiro e, quem se ajusta com a geografia pode ser um professor, um meteorologista ou astrônomo. Este gosto é produzido principalmente pelo entrosamento com os professores que para além das disciplinas ensinam²⁹. É obvio que os jovens compreendem algumas lógicas da escola e o que ela espera deles, entretanto, para que esta o movimento segundo suas perspectivas, é necessário passar pelos trilhos da identificação. Esta identificação é importante porque produz sentido e tem relação com o contexto no qual o sujeito pertence e vivencia. É importante, considerar a questão da jovem que deseja fazer ciências biológicas, porém não gosta de biologia. Mais adiante, podemos inferir que ela na verdade não se interessa com a biologia que a escola apresenta. Parece-me que as disposições sociais que são construídas por meio de mediações de sujeitos, instituições influenciaram a jovem, mas este desejo não tem influência ou relação com a escola, pois, a escola em seus conteúdos não abordou de fato as questões da área que a jovem mais gostava ou se identificava. Neste ponto, podemos pensar o que realmente os jovens esperam da escola? Quais as ações aguardadas? A jovem aluna mencionada deve ter buscado algo na escola, mas encontrou de forma diferente e, isto até para ela é confuso pelo fato dela esperar da escola tal postura. O que isto significa? Compreendo que aquilo que a escola apresenta como conteúdo é superficial e incompleto não tendo uma sistemática com início, meio e fim e, desta forma não tem dado margem para que os jovens alunos tenham pretensões a partir do que ela aborda. Significa que os desencontros produzem a ausência de sentido no que a escola faz. Que relação há do que a escola tem feito com aquilo que os jovens esperam?

²⁹ Penso que esse “gosto” não pode ser explicado somente pela relação com os professores. A construção social do gosto é explicada por uma constelação de fatores, neste caso em específico da escolha da profissão, penso que entra: a família, os próprios amigos que são um polo gravitacional importante para estes jovens, os demais espaços sociais que estes jovens frequentam (religioso, político, cultural...) e, claro, a escola. Esta questão sobre a relação professor-jovem aluno será aprofundada mais adiante.

Ainda, na pesquisa foi percebido que os jovens fazem uso de algumas negociações diante da dupla convivência entre o ser jovem e o ser aluno.

Em algumas vezes que a gente não fez o trabalho e já vai pegando um pelo outro e aí fica tudo em cima da hora mesmo, ai nem sai da sala fica ali mesmo, nem para lanchar! (C)

Às vezes no dia de prova, você não estudou, mas o colega seu que estudou e diz: me ensina aqui rapidinho. Às vezes pede até a pesca na hora! (S1)

Geralmente tem a questão dos grupos de pessoas de um lado da sala e do outro, ai sempre um é melhor em uma matéria mais que outro, então vai se ajudando e assim passando.(S2)

Eu falo com todo mundo da sala não tenho problema com ninguém. Eu pego pesca com todo mundo e todo mundo pega comigo e assim a gente leva a vida! (C)

Um ajudando o outro na medida do possível! (S1)

Até quando a gente faz prova mesmo toda sala ajuda, ai chama o professor e troca até a folha, ai chama dizendo que tá com dúvida ai troca as folhas e faz um monte de coisa! (C)

É assim (risos) nem todos estudam né, tem uns que estudam porque se interessa mais pela aquela matéria porque tem mais dificuldade e aí estuda mesmo. Aí aquelas pessoas que sabem que aquele vai estudar já não estuda tanto, aí já pega a pesca por ele! Ai, por exemplo, se eu estudo para matemática aqueles que não estudam já pegam a pesca por mim ... (risos) (C)

No geral, concebe-se que, ao entrar na instituição escolar, o jovem metamorfoseia-se em aluno, abandonando o que se é antes do muro da escola no sentido de colocar para dentro de si a disciplina escolar e a dedicação específica para aprender os conteúdos. Porém, o que observo nos jovens alunos da pesquisa é a utilização de estratégias para lidar com tais identidades, isso porque estas são produzidas em distintos espaços e tempos (HALL, 2000). Construiu-se o estereótipo que os jovens são competitivos, individualistas, principalmente quando se pretende ostentar a imagem de “bom aluno” tendo

notas altas tais estereótipos são trazidos à tona ou reforçados, porém tal ponto não foi ratificado neste estudo. No entanto, comprovei uma discussão apresentada por Barbosa (2007), que pondera em seu estudo que os jovens alunos que correspondem mais ao papel estipulado pela instituição não possuem um bom relacionamento, ou uma experimentação significativa com os outros jovens da turma³⁰. Entretanto, nesta investigação compreendo que a sociabilidade entre os jovens tem contribuído no que diz respeito ao atendimento das exigências da escola, e aí entra a negociação em si no que se refere ao ser aluno, ao ponto em que eles trocam informações, cooperam uns nas atividades dos outros, nas avaliações eles fornecem a pesca³¹, por exemplo. Nesse interim, ainda se nota, o entendimento da presença de alguns grupos constituídos na sala que possuem certas habilidades e estas são sociabilizadas sem dificuldades. Em suma, a dinâmica da escola promove maior interação deles e autoconhecimento ao exigir o cumprimento das tarefas de aluno.

Na conversa que tivemos, fica evidente a ausência de dificuldades em compartilhar, pois até os jovens alunos que não estudam, ou o que não fizeram o trabalho do dia, recebem apoio, e assim eles têm dado continuamente os seus “jeitinhos”. Confiro que os jovens alunos estão dizendo que criaram mecanismos próprios e distintos dos aguardados pela escola. Portanto, considero que eles resignificaram o trabalho escolar baseados num trabalho “colaborativo” entre eles. Penso que isto tenha relação com o que já foi apontado sobre a importância das amizades, pois este fato, a meu ver, revela que manter as amizades e permanecer com os colegas na mesma turma tenham mais valor para estes jovens alunos do que o próprio fundamento da instituição escolar que é o ensino-aprendizagem.

Posso inferir que a maior evidência do sujeito na escola no passado era basicamente o ser aluno, atualmente convive mais intensamente com várias identidades, neste caso, mais o ser jovem na escola³².

Oxê, aprendo várias coisas. Tipo, às vezes os amigos chegam faz alguma coisa errada e conta pra você, aí você chega e diz não vou fazer isso porque ele fez e deu errado. Pra gente o que vale são as experiências que eles têm. E aprende (S).

Também é trocar conhecimentos com seus amigos, por causa de coisas que nunca ouviu falar, mas eu por ser amigo, ou por

³⁰ Sobre este tema, ver também: Reis (2006; 2012).

³¹ Termo que se refere às respostas recebidas das atividades escolares pelos outros jovens alunos.

³² A partir daqui começo a apresentar as fotografias. Sobre as legendas das fotografias, umas são falas dos jovens alunos quando explicavam o porquê delas (Itálico) e outras são denominações minhas inspiradas nos contextos das conversas no grupo de discussão, como também nas conversas informais (Sem itálico).

ter vivido ou conhecido por outros modos naquele momento pode passar e vai adquirindo aquilo né, vai buscando por curiosidade vai perguntando a ele mais coisas também ou vice e versa, conhecimento é tudo para interagir! (S1)

A gente sentava direto aí quando não tinha aula, quando uma pessoa a turma queria brigar, nós sentamos aí e ficamos conversando: não faça isso é errado! Sempre sentava aí (C)



O conhecimento que falo é geral! A gente conhece as questões de trabalho que passam na sala, conhece as amizades que você levou com você e assim vai! (C)

Aprendizado porque em qualquer canto que você vai, adquirir novas experiências, não só boas como ruins e lá na frente serve como uma lição de vida para você, para não cometer mais os mesmos erros; Não só aprendizagem na sala, escola. (S1)

Colégio aprende muita coisa como já disse, aprende a conviver com pessoas boas e ruins, aprende no lado profissional e a cada dia passando nos degraus. (S2)

Aprende a se comportar, a ter educação porque não vem só de casa não, vem da escola também! Tudo aprende aqui! (D)

Dançamos swingueira ai! (D)

Fora as matérias, eu aprendo a respeitar os meus amigos na sala, além dos professores. Aprendo a ouvir opiniões diferentes da minha. E a respeitar essas opiniões e interagir com pessoas que a gente não conhece na sala, que não tem muita proximidade. A gente aprende muita coisa. Eu aprendo muita coisa com os meus amigos, ouvindo eles e tudo, fora as matérias e as disciplinas, neh. (S)

Eu queria aprender mais os assuntos e as questões que envolvem a sala de aula, mas o que se aprende são as coisas fora da sala de aula. (F1)

Eu aprendo mais o que não tem nada a haver com a sala, as matérias. Na sala eu aprendo só o básico, pouca coisa. (F1)

Podemos notar o quanto os jovens alunos atribuem como aprendizagens significativas as trocas de experiências, conselhos, perspectivas, valores que são manifestados no ínterim da escola. Os jovens possuem mais propriedade de falar o que sentem, o que

pensam e o que são em si do que sobre a escola em sua concepção “tradicional”, por isso notamos quantas configurações e desenhos este espaço assume na ótica deles. Estes jovens mostram que aprendem mais uns com os outros no viés da sociabilidade do que as “coisas” que a escola propriamente ensina, pois os significados são continuamente produzidos e resignificados. Para enriquecer esta discussão faço menção de um aspecto avultado pelo sociólogo Simmel (1983) sobre a natureza democrática nas relações de sociabilidade, tal questão aponta para os valores sociais³³ que são ofertados e recebidos com equivalência. Nestas trocas há reciprocidade e intensidade, ou seja, um sujeito não pode dar um suporte maior do que recebe com quem interage. Em conformidade com Dayrell (2005) este princípio

[...] se trata de um “jogar junto”, de uma interação em que o que vale é a relação, cada qual deve oferecer o máximo de si para também receber o máximo do outro. É a dimensão do compromisso e da confiança que cimentam tais relações. Como não existe outro interesse além da própria relação, para ela continuar a existir cada qual deve sentir que pode contar e confiar no outro, respondendo às expectativas mútuas (DAYRELL, 2005, p.315).

Esta abordagem nos faz pensar na questão dos jovens falarem do mesmo lugar e contexto, ressaltando a diversidade entre eles, podendo estes articular ideias face a face sem empecilhos, os quais a diferença de certa forma produz nas relações, definindo hierarquias. Os jovens aprendem mais uns com os outros porque se reconhecem como tais e não limitam suas dimensões, como se fossem somente um aluno na sala de aula. Por isso que estas aprendizagens são tão valorizadas por eles, pois, concomitantemente, estão se autovalorizando. Esta questão é tão importante de ser analisada porque os jovens têm deixado claro que aprendem mais uns com os outros ou “fora” da sala de aula do que dentro dela. Será a falta do sentido nas relações articuladas pela escola com eles?³⁴ E por isso exaltam o que aprendem entre si. De acordo com Barbosa (2007)

Os diferentes tempos, espaços, pessoas, cores, luzes e cantos passam a ser vistos de maneiras específicas pelos jovens alunos. Inseridos nesse meio, convivendo com tais diversidades, tornam-se parte da paisagem escolar [...]. A subjetividade dos mesmos proporciona sentimentos singulares que determinam grande parte das representações e das ações dos jovens no interior da instituição escolar (BARBOSA, 2007, p. 114).

³³ Os valores sociais concebidos por Simmel (1983) dizem em respeito ao carinho, atenção, amor, alegria, entre outros.

³⁴ Esta discussão se verá mais adiante.

Até a sala de aula, que é considerada o cerne da escola, tem ganhado outros significados, pois, os jovens alunos da mesma turma conseguem obter um vínculo maior com proporcional interação, isso porque eles tendem a passar nela grande parte do seu tempo. Na sala as ligações são estabelecidas e o conhecimento é mútuo. A riqueza da interação na sala consolida-se na ausência do professor e das atribuições de funções à escola. Os jovens juntam-se, misturam-se espontaneamente.



Meu lugar preferido!

O primeiro é a sala de aula porque assim, na maioria das vezes a gente ia para o pátio, porque tinha que tirar todo mundo da sala, até hoje é assim! A sala é mais divertida e ficamos mais a vontade do que no pátio pelo menos do meu ponto de vista é assim! (C)

É o lugar que a gente mais fica, no intervalo ficamos na sala, durante as aulas também por isso! (S1)

A gente vai compra e volta à sala de aula; (D)

A nossa rotina é essa: para sala assistir aula, no intervalo a gente lancha e volta. Volta com o lanche pra sala; (C)

É um lugar onde nem todo mundo entra né! (S1)

É se você não conhecer alguém de outra sala não entra! (S2)

Pelo fato da escola agregar o ensino fundamental e ensino médio, os espaços são limitados. Nessa direção, a sala de aula torna-se o lugar preferido de alguns jovens, isso porque é o espaço onde podem ter maior “privacidade”, então acabam ficando na sala antes das aulas, nas aulas vagas e nos intervalos. Este espaço possibilita a aproximação de contato, construção de amizades entre os jovens da mesma turma.

Assim sendo, o ser jovem parece sobressair ao ser aluno, por causa do não encontro do sentido claro dos estudos ou da escola. Conforme Pedro Abrantes (2003), os jovens com menos condições econômicas possuem uma maior dificuldade de lidar com a cultura escolar em comparação aos jovens ricos, pois a cultura escolar se “harmoniza” com a realidade destes que não apresentam em si desencontros com esta cultura, pois a lógica dos estudos e da escola é compreensível. Portanto, quanto menos sentido os jovens alunos encontram na escola bem mais se apegam às relações, interações e amigos no espaço escolar.

Na sociabilidade os jovens se satisfazem no estabelecimento de elos, de acordo com Dayrell (2005), a sociabilidade para estes “[...] parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de trocas afetivas e, principalmente, identidade” (DAYRELL, 2005, p. 321).

De propósito, aguardei até este momento para discorrer mais profundamente sobre o conceito de sociabilidade. Esta concerne na necessidade de se relacionar, de estar junto vivendo situações múltiplas que o cotidiano produz. Segundo Barbosa (2007, p.64), “a sociabilidade se alimenta com a relação com a realidade, portanto, os indivíduos vivenciam a sociabilidade como expressão simbólica das suas realidades”. Um simples “oi” na porta da escola, ou um “bate-papo” na hora do recreio, baseia-se simplesmente em laços de amizade, sem nenhum interesse por detrás disso. Todas as vezes que estive na escola encontrava os jovens da pesquisa juntos, a comunicação e o diálogo entre eles é uma marca mais que visível nos quais compartilham ideias. É por meio das trocas de experiências que os jovens constroem sua subjetividade e decifram o mundo que os circunda. A juventude tem valorizado mais do que em qualquer tempo o estar junto, pois pode ser que na atualidade eles desfrutem de mais liberdade. Desse modo, o espaço da escola tem sido mexido pela habilidade de cada jovem de construir relações, exercer o artifício da convivência que são permeadas de regras como a solidariedade, a sinceridade e o respeito. A sociabilidade pode ser enxergada como uma dimensão educativa que promove a formação humana.

Ao enxergar na escola possibilidades de construção de amizades, ponto de encontro para a convivência e estabelecimento das que já existem, o modo como os jovens veem a instituição é alterado, adquirindo significados positivos. Os jovens se motivam com as vivências e a escola deixa de ser simplesmente um lugar chato de se estar.



Em pleno sol!



Altos papos!

Eu acho que não tem lugar preferido para mim, depende

da pessoa com quem eu estiver. Pode estar num banheiro fedorento, ou na quadra num sol quente. Tudo depende da pessoa que a gente vai estar. Depende do professor que vai estar dentro da sala com a gente. Isso depende muito da pessoa que vai estar com a gente. (S)

Depende do jeito das pessoas. Você pode estar numa casa confortável com todas as comidas que você gosta. E estar com uma pessoa chata, você pode se sentir mal. Você pode estar na sua casa feia, pobre, mas com a pessoa que você gosta, vai se sentir bem naquele lugar. (S)

Dependendo da pessoa com quem a gente tá não interessa não! Às vezes, na aula da Ed. Física tá um sol quente, mas a gente estar conversando também, brincando, mesmo no sol e é legal. Vai depender da pessoa. Aqui não tem lugar. (S)

Porque quando a gente fazia o segundo ano a maioria da galera ficava nesta árvore! Sentada, conversando e, às vezes, tirava até foto, é um lugar que recordo. (D)

É perceptível que a estrutura física, a arquitetura da escola não determina a produção de significados para o “estar” e para o que há nela, isso porque a importância está no espaço como locus de convivência e interação dos amigos, bem como a escola tem desempenhado o papel de manter a amizade, ou seja, produtora de sociabilidade. De maneira geral pontua como interessante, a memória ativa dos jovens sobre sua “vida” na escola, por isso a ênfase na importância da companhia, ou seja, com quem eles estão decide o gostar do espaço, não pelo que ele tem em si, mas pelas pessoas que o ocupam. Então, o que interessa não é o estado do lugar, mas com quem se está e as construções que são desenvolvidas diariamente de maneira não intencional. A amizade é uma relação que oferece como componente central a sociabilidade.

Dentro da escola acontecem diferenciadas interações sociais, por isso se entende que ela é um espaço privilegiado de produção de sociabilidade e, esta promove uma linguagem que aproxima os sujeitos porque nesta relação não há hierarquia, status, mas de igual para igual porque todos são estudantes e não ocupam uma função que diferencie um do outro. Neste sentido, Simmel (1983) também afirma sobre o valor da simetria, ou seja, ausência de posições hierárquicas na sociabilidade, a qual possibilita uma relação consciente entre iguais. Por isso, os jovens se identificam com aqueles que falam do mesmo lugar ou que

dialogam com dimensões que compõem a juventude. Mas que geralmente não observamos tal simetria na relação professor e aluno.

Ou não né? tem professor que chega lá explica o assunto todinho e a gente não aprende nada, aí quando a gente chega fora da sala eu peço a L1 e ela me ensina aqui, aí eu aprendo tudo rapidinho. (S)

Com os professores que não falam nada, que só dá a aula dele, só. Porque não conversa de nada mais. Não aprende nada mais. Por que tem professores que só dá boa tarde e colocam lá o assunto. Aí pronto, aí você só vai aprender a disciplina dele e pronto. Aí com os amigos a gente aprende mais do que com os professores. Fora a disciplina. (S)

Gosto do professor de geografia, a aula dele é muito boa. Ele conversa muito com a gente, ele não só dar o assunto, ele conversa sobre outras coisas também. Eu gosto da aula dele. As aulas de física pra mim são as melhores não por causa da matéria, mas por causa do professor. (S)

A matéria é complicada, mas ele torna a matéria legal. (L)

Com o professor também, se o professor for legal a sala pode estar quente ou a matéria ser chata, mas é ele que vai torná-la legal. (S)

As matérias que ajudam são mais daqueles professores que dão aula conversando, brincando com a gente. É o que a gente mais aprende. (F1)

Não é a disciplina física, é o professor. Ele não se preocupa somente em dá aula, dá aquele conteúdo, mas quando eu cheguei triste na sala, ele percebeu e conversou comigo depois, me deu conselhos e eu segui. E melhorei sabe? Ele não se preocupa somente em dar aula, dá aquele conteúdo ele realmente se preocupa com o seu bem-estar. Procura saber o que você está passando. Não sei com os outros, mas comigo ele é assim! (S)

A gente passa um bom tempo aqui. Por isso que é importante a escola, os professores também dependendo das aulas, que tem professor que chega na sala: boa tarde! E não fala nada. Tem outros que brincam, conversam. (S)

Tem professores que fazem parte, ajuda, que incentiva, e outros não. (S)

É um amigo da gente. (F1)

É. Tem professores que não se preocupam em fazer somente aquilo que é pago para fazer! Mas se importa com a gente e nos torna uma pessoa melhor! (M)

Independente da matéria. E quanto tem uns que ficam muito felizes quando você se dá mal na prova. Fica muito feliz. Por ele ser a maior autoridade. Por ter uma autoridade sobre você fica muito feliz se você se dá mal na prova. (L)

Às vezes você se atrasa, dois minutos. Não, não vou deixar você entrar. Como se ele tivesse ganhando alguma coisa. Ganhando porque sabe que a gente vai perder, porque aquela aula seria importante, mas ele tem prazer em dizer que você não vai entrar na sala de aula.(L)

Desde já quero apontar sobre a relação histórica de conflito e tensões entre as gerações adultas (professores) e jovens (alunos/aprendizes) que dificultava o trabalho educativo (SPOSITO, 2003), por causa da diferença de posições. Na fala da S é explícita a facilidade de comunicação desta com a amiga do que com o professor. Primeiro porque entre elas não há hierarquia na interação, uma não está num posto melhor que a outra, por isso a relação não enfrenta dificuldades neste sentido. Ao contrário do professor, pois parece que aqueles profissionais que não fazem uso ou não dialogam com as dimensões que os jovens consideram importantes não conseguem mobilizá-los a interagir com o conteúdo. Por exemplo, os professores que se permitem enxergar o jovem no aluno conquistam a atenção e o envolvimento destes na aula. Os jovens articulam o sentido das coisas por meio de suas dimensões como a sociabilidade, tais como: a conversa, partilha de experiências, respeito, cumplicidade. Eles desejam um professor que converse e que não simplesmente dê aula, mas que seja amigo deles, que brinque e que dialogue segundo o que eles são, pois, os jovens não são sujeitos fragmentados e precisam de atenção, de conselhos, isso porque nestas vias eles aprendem bem mais. Na ausência de hierarquias não haveria a utilização de autoritarismo porque seria mais ajustado ou flexível as bases entre o direito e o dever neste espaço, sensação de não ser ouvido ou considerado, para os jovens alunos a escola tem perdido seu sentido porque não lhe dá atenção, não olha para eles que fazem parte dela.

Nessa direção, quando os professores se aproximam dos jovens em sua completude, se assim posso dizer, provocam a motivação e o desejo deles de estar na sala de aula aprendendo, independente da disciplina. Ainda acrescentam que a aula torna-se agradável mesmo que as condições climáticas da sala de aula não sejam boas, mas a presença deste

professor que os entende é prazerosa. Por isso que ratifico sobre a proporção que a sociabilidade ganhou no espaço escolar, pois ela está em tudo nas relações, organizando as aproximações e/ou distanciamentos. Quanto mais presente ela se faz mais a escola ganha sentido na ótica dos jovens, pois como se sabe não se pode fraturá-los em alunos. Acredito que como estes jovens não possuem alternativas de lazer a escola tornou-se o ponto de encontro maior. E sucessivamente mais, eles esperam que ela os receba e os trate bem.

Se as relações entre as formas de socialização se estreitam e produzem nova sociabilidade, é preciso considerar que a vida escolar exige um conhecimento mais denso dos sujeitos – nesse caso adolescentes e jovens – que ultrapasse os limites de sua vida na instituição. Trata-se desse modo de aprofundar os conhecimentos sobre as formas e os estilos de vida experimentados pelos jovens em suas várias práticas, para compreendê-los e, ao mesmo tempo, produzir novas referências que retomem em chave democrática a ação socializadora da escola, na especificidade de seus saberes e práticas (SPOSITO, 2004, p. 87).

Podem ser conferidos diferentes significados sobre a experiência de ser jovem aluno pelo reforço da sociabilidade que promove a atribuição de sentidos à escola. Cabe evidenciar a presença da diversidade na interação e cada jovem constrói sua identidade no interior do espaço escolar que gera neste sujeito a heterogeneidade na composição dos vínculos. Nesta lógica Barbosa (2007) afirma que

As amizades contribuem na construção de uma auto-identidade positiva dos jovens pois, ao realizarem trocas “de idéias”, estão formulando certa abertura para o mundo. Assim, as relações sociais dentro da escola favorecem a formação de auto-imagens (positivas ou negativas), as quais interferem na produção da subjetividade dos jovens alunos (BARBOSA 2007, p.100).

Têm momentos que estamos aqui só pra conversar e têm momentos que está só pra estudar mesmo. Tipo quando a gente está lá na sala, a gente presta atenção, mas quando está aqui fora a gente está conversando, aprendendo coisas diferentes do que aprende em casa. (F1)

Dentro do espaço escolar os jovens alunos negociam as idas e vindas das identidades, mesmo sendo elas encadeadas. Nota-se que o ser jovem se sobrepuja e não se ausenta, entretanto se negocia *os momentos* de ser aluno. Os sujeitos fazem um esforço maior para ser aluno e até a negociação em algumas ocasiões se esvai. Tal aspecto pode ocorrer pelo

fato da valorização da aprendizagem atribuída entre os amigos, aprendizagem esta que é diferente e se incorpora no que eles são. Portanto, nesta dinâmica quero sinalizar que os jovens diferenciam *amigos* e *colegas*.

Porque amigo é uma coisa e colega é outra. Porque colega tá com você aqui, mas lá fora fala de você por trás.(S1)

É claramente compreensível o quanto os jovens discursam sobre a convivência, as amizades na escola, ao mesmo tempo em que distinguem os relacionamentos pelo teor de sinceridade, lealdade e profundidade porque colega é diferente de amigo. Conforme Dayrell (2005) existem diferentes níveis que constituem quem são os mais próximos, “chegados” (amigos do peito) e os mais distantes (colegas, conhecidos). Quando aquilo que eles estabelecem nas relações é quebrado, normalmente ocorre o afastamento e outras relações surgirão obviamente no lugar. Então, nota-se a existência de uma mobilidade entre as diferentes turmas de amigos e colegas, alguém pode ser amigo hoje e colega amanhã. Pautado em Simmel, Dayrell (2005, p.315) considera que “[...] a sociabilidade é a sociedade transformada em arte: nas suas molduras, o que vale é o jogo dos seus elementos, as relações que se estabelecem e se desenrolam”. Ainda lançando mão de Simmel, Barbosa (2007, p.64) enxerga

[...] a sociabilidade como uma forma lúdica e autônoma de associação, um relacionar-se com o outro sem um propósito ou interesse material. O prazer da interação se dá no próprio fato da união em si e não por um interesse ou motivo final.

Quero acrescentar sobre este ponto de discussão que os jovens amigos pesquisados demonstram lealdade entre si e, por isso, não gostam de falsidade, pois, parece que esta atropela ou dificulta um dos seus princípios primordiais que é a amizade.

Reconheço a sociabilidade como uma grande experiência da juventude, ao ponto que mesmo com a falta de alternativa, a escola adquire uma conjetura diferente e, portanto não é um lugar que a arquitetura define a vivência do espaço e os sentimentos experimentados. Os jovens alunos vivem realizando descobertas de si e dos outros quando estão juntos, e desse modo, a sala de aula ganha novas configurações como qualquer espaço da escola. Os jovens até deram nomes para os lugares mais frequentados, ou seja, onde eles passaram algumas situações de tristeza, alegria, realizações, entre outras. O fato de colocar

um nome transforma o estar na escola em algo mais pessoal, mais próximo, que desconfigura a função “legítima” da instituição³⁵.



É o nosso cantinho! (D)

Tirei a foto da sala porque é o canto que eu gosto de ficar com as minhas amigas, agora mesmo pegou o vício de jogar baralho!³⁶ (D)

Não porque estuda, mas por causa da bagunça! (C)

Realizei novas amizades aí! (S1)

E também a “C” quando se estressava ia pra ir sozinha e não queria ninguém perto dela. (D)

Estamos naquele cantinho a gente sempre fica ali porque na sala temos que assistir à aula. (S)

Tem um lugar que a gente adotou ele, José (N)

Geralmente é a gente que senta lá no José1 é por trás do banheiro, aí quando está ocupado vamos ao José 2, lá é calmo e dá tempo da gente conversar. Aí ninguém vai. (S)

4.2 A escola que “eu” gostaria de ter

Início frisando o pronome pessoal “eu” no intuito de problematizá-lo. Aparentemente, quando se pronuncia tal pronome nos remetemos à ideia de algo fechado, absoluto e restrito a si, ao próprio. É como se este “eu” fosse o início e o fim, não havendo intromissões, invasões externas que se infiltram. Diante desta alusão, faço menção de Hall (1999) quando debateu sobre as três concepções de identidades: sujeitos do Iluminismo, sociológico e pós-moderno. Podemos afirmar que os dois primeiros sujeitos são centralizados e unificados, isso porque o primeiro tinha as mesmas características com o passar do tempo e o segundo era formado pela sua relação com outras pessoas, ou seja, o outro que está fora. Mesmo assim, a semelhança entre eles está no fato que possuem uma essência interna, ou

³⁵ Mais adiante tratei um pouco sobre a relação de pertencimento dos jovens alunos com a escola.

³⁶ O lugar aqui referido é a sala de aula, entretanto não se tirou foto da sala como desejava os jovens porque não a encontrava vazia, isso porque eu tinha alertado que não poderia tirar fotos de pessoas. Na verdade só foi tirada uma foto por uma das jovens.

seja, um “eu real” (HALL, 1999, p.10). Entretanto, o terceiro, o sujeito pós-moderno não tem esse “eu” enfático, mas se tornou fragmentado e composto por várias identidades contraditórias e não-resolvidas.

Fiz uso desta discussão com o propósito de deixar clara a concepção de identidade que comungo e que a meu ver circunda todo este trabalho. Conforme (HALL, 1999), não existe uma identidade completa, nada é definitivo no tempo que vivemos, isso porque tudo se altera de modo violento ao ponto de promover o assujeitamento das mudanças em relação com o tempo e espaço, demandas de ser várias coisas ao mesmo tempo, as culturas são inscritas ou que ensinam, entre outros. Quando penso em juventudes relaciono diretamente às identidades como conceito imprescindível, pois se lida com contrastes, indefinições, transitoriedades e outros.

O sujeito assume identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando e diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocada (HALL, 1999, p.13).

Assim sendo, nesta etapa antes de analisar precisamente sobre as expectativas que os jovens alunos têm com a escola, decidi pontuar antes o que este espaço é ou tem sido para eles, que descaracteriza a concepção “original” de instituição de ensino. A escola tem sido um lugar de descobertas, ou seja, eles descobrem e inovam gostos, descobrem tipos de relacionamentos e comportamentos que os fazem sair de uma “zona de conforto” já que lidam com uma vastidão de pessoas diferentes, em contraponto com o ambiente familiar, descobrem como seus olhares de jovens sobre o mundo não são compreendidos por este espaço e pela maioria das pessoas que o compõe, percebem as mudanças que acontecem na vida deles, a intensidade que vivenciam cada etapa que o desviam do universo adulto, as peculiaridades no ser jovem que no passo a passo são destrinchadas, desvendam o quanto a presença dos amigos tem sido um refúgio e refúgio quando é difícil ser aluno ou corresponder a tal identidade, a escola tem sido o lugar que eles aprendem de tudo um pouco, como também esta os faz traçarem planos para o futuro e serem curiosos acerca da busca pelo conhecimento que é desenrolado pela mediação, bem como descobrem neste interim sobre o valor da amizade, do estar junto e de aprenderem sobre a vida neste sentido, entre outros. Compreendo que desde as concepções mais simples até as complexas são enredadas dentro do ambiente escolar.

*A primeira música que a gente começou a dançar foi aí!
A primeira foi a do Scooby doo. Eram com amigas que*

transferiram pra noite! As amigas já sabiam que ela estava estressada e só queria colocar a cabeça no lugar. (D)

Na adolescência começa a pensar não só em amizade, mas em paixão e aí se desvia um pouco do estudo, do seu foco que é estudar para poder ter um aprendizado, uma vida melhor no futuro;(S1)

Eu gosto de ficar mais com os amigos, dependendo da aula também, porque têm professores que são muito chatos. Se a aula for chata aí vira para os amigos. É bom tá na escola, aprender alguma coisa. (S)

Eu aprendi conhecimento. Aprendi coisas erradas também. Tipo você faz uma coisa errada, aí tipo não faça isso aqui. Aí você vai lá e faz. Tem o lado bom das matérias que ajuda. Aí aprende um bocado de coisa.(F1)

A escola dá a base para todo mundo. Tanto na educação como na convivência social. Tem gente que deixa de ser tímido pela convivência social né! E aí vai perdendo a timidez conversando. Porque não adianta passar três anos numa sala sem falar com ninguém. (S1)

As matérias em geral têm coisas que você chega à escola que você nunca viu, e que naquela matéria que o professor está passando naquele momento na sala de aula você começa a aprender, tem curiosidade de buscar mais. Não só na escola, mas fora, esse negócio, pois acho que a escola é mais uma preparação para a vida profissional, um tipo de preparo para o trabalho. Como se fosse uma espécie de dinâmica que a cada dia que viesse pra cá, um preparo mesmo vendo coisas novas e assuntos novos! (S1)

Desse modo, os jovens alunos também apresentam o que desejam de mudança por meio da escola que de fato os desconsidera como jovem e aluno, pois, os jovens até concebem em serem alunos, mas este papel, possivelmente, será mais bem atendido se a escola atentar para o universo da juventude. Por isso, eles querem uma escola que os motivem e esta motivação está relacionada com o respeito, ou seja, uma sincronia da instituição em fazer bem o seu papel de ensinar elencando com seus deveres para com eles, pois a ausência das aulas sem a devida justificativa é um desrespeito no olhar deles. O fazer bem o papel que aponto se refere a considerá-los como sujeitos que possuem direitos e que a escola não pode simplesmente “despachá-los” sem uma explicação. Nessa direção, Sposito (2003, p.215)

afirma que é necessário “[...] reconhecer que elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição e merecem, por sua vez, também ser investigados”.

Partindo do pressuposto que o ser jovem está mais em alta ou mais espontâneo do que o ser aluno, é interessante como os jovens trazem tal aspecto frente à escola, pois esta não os respeita. A partir da compreensão de que este sujeito vive simultânea ou alternadamente muitas realidades e papéis, cabe problematizar: como então o aluno será encaminhado ou como estará satisfeito? Então, a questão não é que os jovens não queiram ser alunos, ou não ter aulas, se assim posso dizer, mas é que o sentido para eles somente se capta pelo viés de uma relação na qual se compartilha valores necessários para o andamento de tudo. Portanto, os sujeitos da pesquisa querem ser motivados como alunos pela instituição sem que esta ignore que também eles são jovens. Até porque, ainda enxergam o estudo como um meio de promoção social e trajetória para um futuro de sucesso, mas esta questão, não está acima do que eles são hoje.

Não tem aqui o que nos motive, porque tem dia que a gente vem, aí o professor não vem, aí é aula vaga ou a gente larga cedo. A minha irmã hoje mesmo veio só fez chegar aqui e saber que não vai ter aula hoje não, aí ela voltou. (L1)

A gente não vê muito incentivo, aula diferente, tudo é a mesma coisa. A gente vem pra ver os amigos, mas a gente também aprende também as coisas. (L)

Há uma concepção dos jovens alunos que desbrava, a meu ver, as discussões posteriores – *A escola é como se fosse a segunda casa* (F1). Quando se afirma que a escola é a segunda casa, primeiro percebo que estes jovens não possuem uma diversidade de lugares para encontro, segundo que aproximam da escola aspectos de uma família, de uma casa em que as relações são muito próximas. Pode-se imaginar que numa família há conversas, cumplicidade, afetividade, amizade, entre outros. Elos que compõe uma convivência íntima. Os jovens diferem o espaço familiar do escolar ao mesmo tempo em que desejam que alguns “toques familiares” estejam presentes na escola. Portanto, sendo a escola uma *segunda casa* as pessoas que a compõem não poderiam deixar de dar atenção, as hierarquias poderiam ser menos desiguais ou sem abuso de poder, atentar para o que é importante para eles³⁷, bem como, um espaço que os receba e apoie seus modos de ser e intenções para o hoje e não para o

³⁷ Não ignoro o fato que em casa também exista abuso de poder, entretanto enfatizo mais a compreensão no viés da discussão sobre a valorização dos “toques familiares”.

amanhã. Podemos supor que eles querem ser tratados pelos professores então pelo viés familiar.

Eu acho que ser diretora de uma escola não é só saber das finanças da escola, eu acho que você tem que se preocupar com os alunos, com as pessoas que estão dentro da escola. Não é só administrar. E se trata ela bem, tem que me tratar também. Eu fui falar com a diretora ela saiu mangando eu chamei a atenção dela. Eu sei que ser diretora de uma escola grande feito essa não é fácil, mas a gente não tem culpa também!(L2)

Uma das maneiras da escola motivar os jovens é sendo dinâmica para sair um pouco da rotina, por meio de jogos internos, gincanas, palestras de temas interessantes para eles e até relacionamentos com as outras pessoas da instituição. Já que a escola não possui uma estrutura física que agrada, porém, aos olhos dos jovens, poderia no mínimo ser ativa com uma configuração diferente do padrão.

É porque os lugares aqui não variam muito. As paredes são sempre assim! E não tem nenhum tipo de conforto.(L1)

É quando tem tipo gincana na escola, quando tem jogos internos! [...] Pronto! Algo dinâmico e sai da rotina um pouco da escola; (C)

O bom também não é só a amizade da sala, mas também a que tem com os diretores, com o povo da cozinha, da cantina diferenciar um pouco para ouvir o que cada um também tem, a opinião de cada um – tipo interagir com eles não só com os da sala. (C)

Ao perceber que é bem mais difícil uma mudança na arquitetura da escola, isso porque é preciso de recursos deliberados pelo governo, mais do que alterações internas, os jovens compreendem que as mudanças necessárias dentro da escola é algo possível, que está ao alcance, se as definições concebidas por ela atentem para suas necessidades, tais mudanças podem melhorar bastante o estar neste espaço. Entretanto, considero que estas transformações exigiriam da instituição uma flexibilidade para com as dimensões valorizadas pelos jovens. Assim, além de desejarem um lugar preenchido de motivação, também querem que a escola seja um lugar feliz, pois, eles assim são. Neste sentido, apontam que a escola os recebe de “cara feia”, esta feiura é exposta pela sujeira, pelos mobiliários quebrados, pichações, pelo

esgoto a céu aberto, pelos matos que compõem uma grande parte do espaço, pela falta de higiene no bebedouro, bem como pelos próprios profissionais.

A escola além de ser um lugar pra aprender deveria ser um lugar feliz que a gente interagisse. Assim você chega no portão aí tá aquele grupo. O banheiro está todo pichado. (S)

Em minha opinião, tem não. A escola além de ser um lugar para aprender deveria ser um lugar feliz, de a gente interagir! Assim, às vezes quando chega no portão tá aquele tumulto, todo mundo na porta. Aí está lá a coordenadora com a cara feia. Fora a cara feia dos professores, a cara feia da escola, o banheiro sujo, as paredes pintadas... (S)

Não é que seja um lugar feliz, mas um lugar dinâmico. Que não houvesse essa coisa de vandalismo, de desrespeito aos outros, bullying, essas coisas que não deveriam existir na escola porque estamos aqui pra aprender, a serem pessoas melhores em tudo. (S)

Os jovens alunos desejam uma escola que pareça com eles “a cara deles”, mas de fato estes afirmam que ela não parece em nada, pois, esta é desorganizada, suja e sem zelo.

Agora neste momento quero elencar alguns estereótipos sobre estes sujeitos que não condizem com suas representações sobre si e sobre as coisas que lhe circundam, pois, a imagem que se tem de juventude é de sujeitos que vivem com tanta intensidade a espontaneidade e a liberdade, que se esquecem de ter princípios que organizem o que fazem. Porém, os jovens da pesquisa ratificam que o ambiente escolar é desarrumado, o oposto deles. Na verdade, quando os jovens apontam que queriam ter uma escola que os receba bem assinalam para a estrutura física também da instituição.

Essa escola não, mas a outra de onde eu vim para cá parece mais. Essa é toda desorganizada, os alunos fazem por fazer, brincando, tirando onda, às vezes, o professor chega para dá aula, aí os alunos ficam brincando e conversando. (S1)

Comigo não parece nada. (C)

A escola não parece com ninguém! (D)

É só olhar ao redor, olha para isso! Eu sou



Todo organizadinho!

muito organizada, detalhista, este é o meu perfil e a escola não se parece em nada! (C)

Foi umas das poucas coisas boas e organizadas que a gente achou que é o refeitório, ainda não tem nada quebrado, é limpinho! (L)

A gente queria entrar para tirar foto de dentro porque é muito organizado, mas tava trancado e este é um dos motivos pelo que ele é assim! Só fica trancado! (L)

Não se pode ignorar que os jovens alunos, em parte, compreendem que o tempo que passam na escola é uma preparação no intuito de obter um futuro promissor. Aqui se percebe a perpetuação do discurso que só é alguém na vida quem estuda, tendo a concepção que a educação escolar garante um futuro. Em confronto com este discurso, alguns jovens demonstram uma descrença a respeito desta “garantia” porque sabem que não estão sendo preparados, por causa das greves, cortes de aulas por motivos internos, falta de professores, como também, questões que estou traçando neste trabalho, referentes à relação destes jovens com a escola. Isso porque a convivência nela não tem produzido credibilidade nos jovens alunos.

Entretanto, ficaram divididos no pensar sobre o futuro, pois uns dizem que não iriam adentrar no ensino superior, porém no mercado de trabalho, porque têm pressa de ser independentes até porque é uma necessidade porque, como a maioria dos jovens alunos brasileiros, estes não disponibilizam de uma moratória³⁸ como nos países europeus, que é um período estabelecido para estudar e não se inserir no mercado de trabalho ligeiramente, ou seja, um tempo de preparação e investimento (DAYRELL, 2007). As dificuldades que lidam em suas vidas já os remetem ao trabalho e não a uma formação acadêmica, que de certa forma é um plano de longo prazo que diante do desafio financeiro não se pode esperar tanto³⁹. Mas outros desejam continuar os estudos mesmo sabendo que enfrentarão dificuldades por causa das problemáticas enfrentadas na escola. Esta se torna o ponto de partida básico para se conquistar algo na vida. Portanto, é preciso se dedicar e se ajustar aos seus objetivos para ser alguém, pois se compreende que os jovens ainda não são.

É porque a gente decide o nosso próprio futuro. É assim,

³⁸ Abramo (2005) aponta moratória, não no sentido de suspensão dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação, mas no de possibilidade de vivência e experimentação diferenciada.

³⁹ Pesquisas que aprofundam esta questão: Sposito (2003; 2005); Dayrell (2003); Abramo (2005), entre outros.

se não estudar qual é o futuro que a gente vai ter?! (C)

É como o professor do meu curso que diz para mim que a escola só é uma base, o início de nada, é o primeiro passo para você ser independente. Os primeiros passos como se fosse um nenê que primeiro começa a engatinhar, cambaleando, caindo, mesmo com algumas quedas da vida com exemplos bons e ruins você vai aprendendo a cada dia mais; (S1)

É só o início, é o complemento do que a gente vai fazer no futuro né! A gente precisa dela para saber o que realmente a gente quer. Como os professores dizem: vocês acham que estão terminando o terceiro ano, mas só termina da escola assim que você sai da escola aí que vai começar sua vida profissional vamos dizer assim! (C)

A escola é um lugar em que os jovens alunos atribuem alguns significados, mas três são mais recorrentes. O espaço escolar, na ótica dos jovens, é o ponto de partida, o caminho que possibilita planejamentos em algumas direções para suas vidas, primeiramente ao mercado de trabalho, depois a uma faculdade. Entretanto, concomitantemente, compreendem que este espaço ensina, direciona para além destes planos e então surge o terceiro, ou seja, a aprendizagem que os sujeitos valorizam mais intensamente não é a que se refere aos saberes escolares, porém, uma aprendizagem ampla referente aos valores, convivência, isto é, um lugar em que se aprenda de tudo um pouco – mesmo não sendo o maior alvo da escola. Portanto, valorizam mais o aprendizado do crescimento como pessoa nas inter-relações com os amigos, com os docentes e demais profissionais deste espaço.

É o primeiro passo né! Você quer ter uma vida profissional com o mínimo de dignidade, é o início dos problemas não ruins né, mas do lado bom. Quem quiser fazer faculdade, quem quiser fazer concurso, quem quiser ser vagabundo... (S2)

Ficar em casa sem fazer nada, pra depois você... Tem que ir pra escola para passar no vestibular, tem que ir pra escola sim para aprender. A ter educação, saber lidar com as pessoas. Não tem que estar com amizades que não prestam. Tem que dá valor aos estudos e aos amigos. (L)

É, é necessário! ajuda você a não só arrumar um trabalho, mas até aquele cara que ajeita o lixo, tem que ter pelo menos o médio completo a partir deste ano, porque antigamente só você tendo a oitava série você podia correr atrás de um emprego. (S1)

Mas têm várias pessoas que terminaram o ensino médio, terminou o vestibular e não passa de uma camareira, fez técnico em enfermagem e hoje é camareira! É sorte, é sorte na vida! (D)

Todo mundo tem que botar meta em sua vida, ninguém vive sem meta, todo mundo quer alcançar alguma coisa por mais besteira, mais fútil que seja, se você quer aquilo é uma coisa para você mesmo, que quer e vou tentar alcançar aquilo através dos meus estudos ou através sei lá do meu trabalho, do meu suor, você terminar, por exemplo, os estudos e vai para o mercado de trabalho, entrevista de emprego você quer impressionar o psicólogo para você receber pelo menos um salário mínimo digno que você diga isso conquistei com o meu suor, isso aqui conquistei e posso dizer que é meu. (S1)

Ah eu só diferente. A gente também aprende pra crescer na vida. Ter uma vida melhor. (N)

A gente tenta se formar e ter um emprego.(L1)

Quero enfatizar neste ponto sobre o posicionamento da jovem *D* sobre a escolarização: desde a primeira conversa no grupo de discussão ela apontou que não gosta de estudar, então parece que a descrença no futuro “protagonizado” pela escola é justificada, apoiando-se em experiências de não sucesso de outros sujeitos e, assim acaba não sendo inculcada sobre a garantia da educação. Estes sujeitos desejam a independência, isso porque o senso de dignidade via o trabalho é muito forte entre eles. É possível compreender que a escola intensifica esta questão e quem não a atribui importância já é taxado de vagabundo, de alguém que não quer nada com a vida.

A partir desta discussão, não tem como deixar de enveredar sobre os cruzamentos de compreensões, posições, ou seja, de tratar sobre identidades, concebidas como conceito que escorrega de padrões, tradições e univocidade. Em xeque neste trabalho, identidade como um conceito plural, heterogêneo é permeado por temáticas como o hibridismo, multiculturalismo, diferença, entre outros. Não se tem um conceito cômodo sobre identidade e, portanto, não correrei o risco de olhar rigidamente para a categoria juventude. As falas abaixo nos remetem as sincronias e desacordos entre os sujeitos.

São pessoas de opiniões diferentes (S1)

Ser criticado né! - porque tal pessoa é desse jeito, e não conhece né! A pessoa tem que lidar com isso

no colégio. (S2)

Eu não gosto de gente falsa! (S2)

Não! Não é que a gente só encontre isto aqui, é que na escola todo mundo procura um jeito de si mostrar, entendeu? De tá se exibindo, ai barraqueiras é uma delas, ai o povo fica se mostrando assim à toa. (C)

Dando tudo de anjo, viado! (S2)

Sem vergonha! (S2)

Eu não gosto de fuxico que coloquem meu nome! (D)

Colegas, barraqueiros, os que falam besteira. (S2)

É, principalmente, das borboletas! (risos) querendo ser mais que as mulheres! (D)

Aumentou muito mesmo! Se tinha um era perdido, escondido. Eu estou no terceiro ano, ou seja, sete anos depois, rapaz, a cada dez homens tem três ou quatro que... é libélula! (S2)

Esse ano entrou um bocado! Quer ser mais que as mulheres, gosta de aparecer assim na frente de todo mundo, da pessoa ser o que é, não precisa ser na frente de todo mundo não! (D)

Porque tem uma coisa diferente entre ser gay é o que eu tava falando, gay tem respeito! Eu não tenho problema nenhum porque eu tenho amigos que são gays e eles têm respeito, não precisa tá se vestindo de mulher, de tá querendo aparecer. Agora tem libélula que gosta de aparecer mesmo que se maquia, penteia o cabelo, faz chapinha, não sei o quê e quer aparecer na sala, ai depois se o cara reclama porque é homofóbico e coisa e tal! (S2)

Todo mundo respeita! Eu não gosto de exagero, porque tem a diferença entre o gay e o que gosta de aparecer! Gay e viado e aqui tem muito viado! (S2)

Uns gostam de mangar de quem vai apresentar na frente! (D)

Depende do colégio e de cada um! Eu me identifico e gosto do colégio militar. Quando eu morava em São Paulo cheguei a estudar num colégio da marinha e aqui eu me torno chato porque reclamo das coisas! (S2)

Nem toda vez um aluno é bom naquilo, mas sempre ele é muito bom em outra coisa; (C)

No primeiro encontro que tive com os jovens alunos, eles começaram a falar que um dos principais motivos que favoreciam o gostar de estar na escola era porque, neste espaço, lidavam com pessoas de opiniões diferentes e com críticas considerando estas como necessárias, bem como que aprendiam com elas. Entretanto, na sequência do grupo, falaram do que não gostam da escola e apontam que não gostam de exageros, de exibição, ou seja, dos que se amostram. Pude notar que estes sujeitos não gostam dos excessos demonstrados pelos jovens homossexuais da escola, que segundo as garotas querem ser mais que as mulheres – *as borboletas*, porém, um dos garotos já denominou de libélula, gay.

Fiquei a pensar que este incômodo vem de um sentimento de ameaça, pois parece que os exageros dos gays, como chamam estes jovens, são mais visibilizados do que pelas mulheres, por causa dos apetrechos, maquiagens, chapinhas e do que os garotos na sala de aula. Subtende-se que os homossexuais, na concepção dos jovens alunos da pesquisa, têm “tirado” a atenção da escola sobre eles, e esta questão têm causado tamanha insatisfação, isso porque os jovens gostam de ser contemplados, visibilizados.

Parto do entendimento de que os jovens são flexíveis e que não possuem dificuldades de lidarem com a diversidade, mas parece que não a diversidade como um todo, pois afirmam que têm amigos gays e que se dão muito bem, porém, não os que chamam mais atenção ao ponto de “ofuscarem” sua presença no espaço escolar. E é aí que as “borboletas” e “libélulas” começam a deixá-los desconfortáveis e desgostosos. Conforme Woodward (2000, p.39) “As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”. A diferença é derivação da identidade, esta origina a outra. Por isso que há a tendência de se ter aquilo que é como norma, a qual conduz a uma avaliação do que não se é.

Como também apareceu uma fala significativa quando um jovem diferencia o *gay* e o *viado*, para ele o *gay* tem respeito e não anda com exageros, mas o *viado* é o exagerado. O *gay* é o que não chama muita atenção porque se comporta diferente do *viado* que é, na visão dele, espalhafatoso. Quero elencar que na negociação, os sujeitos da pesquisa amenizam o ser *gay* em contraponto com o *viado*, que é uma denotação de cunho pejorativo referente a uma pessoa de comportamento “estranho”.

Compreendo aqui a fabricação da diferença. Ao se tratar de identidade, percebe-se que há uma necessidade de nomear, ressaltando que na tentativa de naturalizar as coisas, acaba-se assumindo uma posição “educadamente” recomendada pelo viés da tolerância e respeito para com a diversidade e diferença, isso porque ninguém “visivelmente” quer ser taxado de preconceituoso, depreciador, mesmo sendo. Esta posição é cômoda e “omissa”. Aqui em questão, observo que o denominado *gay* é aceito, pois é respeitável porque não apresenta “exageros” os quais produzem maior diferença de posição, entre o “normal” e o “estranho” (SILVA, 2000). Já o *viado* não é aceito porque descaracteriza discrepantemente o senso de normalidade, não sendo “merecedor” de uma posição aceitável, como se fosse esta suficiente.

Nessa direção, apreende-se que a cultura colabora na produção de uma representação de identidade e esta negociação nos ajuda a compreender que as identidades são todas ambíguas, híbridas e transitórias. O hibridismo está ligado ao caráter fluído, instável e impuro da formação da identidade cultural (SILVA, 2000). O espaço da negociação não é homogêneo, ao contrário é importante que este espaço permaneça heterogêneo e plural. Desse modo, as identidades estabelecem-se e são processadas conforme os interesses que estão em jogo.

Quando perguntados sobre o que gostam na escola, os jovens pontuaram que gostam das gincanas, eventos que trazem movimento à escola, isso porque ampliam as oportunidades de conhecimento que a sala de aula não contempla, isto é, habilidade para além da categoria aluno.

Neste sentido, percebo que a instituição de ensino é um espaço de convivência com a diversidade, onde os jovens alunos podem se descobrir e aprender a partir da convivência com as diferenças. No ponto de vista dos alunos, a experiência na escola sublinha, principalmente e de forma mais intensa, que estabelecer uma relação com o outro obriga a um reconhecimento de nossos limites, de não bastarmos a nós mesmos e que as diferenças nos fazem melhor. Neste aspecto, a construção da identidade passa a ser entendida como uma relação social baseada nas interações, até porque “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis” (WOODWARD, 2000, p.18).

Ao manifestar o tipo de escola que gostariam de ter, os jovens denunciam a presença do desrespeito, num jogo de superioridade que se tem ao diferente. No contexto da discussão os jovens apontaram o modo como são realizadas as comparações em razão da condição financeira melhor de alguns em relação aos outros e aos gays.

Desrespeitar o amigo gay, desrespeitar ele ou lugar que ele mora. Fazer piadinha de mau gosto, com os amigos. (S)

É pela forma que faz a comparação! (L1)

Quando eu compro uma roupa nova, aí eu chego e digo: olha comprei essa roupa nova. Aí eu digo que ela bonita, eu digo numa boa. Mas têm pessoas que dizem minha roupa é melhor que a sua! Comprei não sei aonde e foi tanto! É o modo como você vai falar com a pessoa. Porque ele quer mostrar, ele está feliz, compartilhar aquilo, mas tem gente que fala para humilhar! (S)

Algumas são mais simples das que têm. Mas quem não tem se amostram... com as outras. (L)

Tem escola que nem se importa com a educação dos alunos imagina com as vestes? (S)

Nessa direção, os jovens questionam a escola estudada por não entender o contexto deles, que trata melhor um do que outro, pois o cumprimento das normas não é para todos, alguns têm “privilégios”. Ainda ressaltam que são obrigados a cumprir tudo sem ter dialogado, as regras dão vazão ao autoritarismo, no qual eles têm deveres a cumprir e não direitos, isso porque não são ouvidos.

No ponto de vista dos jovens, falta transparência da escola a respeito dos recursos que chegam, e que ela não trata de questões internas que atrapalham seu andamento ou sua sintonia. Aparenta que o modo da escola lidar com as questões administrativa e burocrática aprofunde a estranheza dos jovens alunos com a instituição, talvez porque a ausência de transparência produza a não participação dos jovens, sendo um elemento de afastamento. Ao reclamar das pichações do banheiro utilizam a terceira pessoa do singular, como se as pichações fossem feitas por outros alunos e não por eles. Para os jovens, a instituição escolar demanda de mudanças necessárias, como por exemplo, alterar os sujeitos que dirigem a escola para que esta ganhe novos ritmos.

A Educação de correr atrás dos direitos da escola, das verbas que vierem ser aplicadas nos lugares certos, mas somem. Também não sei. Trazer palestras de determinados assuntos que atrapalham a escola. Não tem. Que faz parte da escola. (S)

Eles também não se importam com a gente, pois tem gente que faz curso e chega atrasada. Portão tá fechado, lá fora é perigoso. Eu tenho que ficar do lado de fora, esperar dar 2 horas pra poder entrar. Aí tem que ficar do lado de fora, pra mim isso é uma falta de respeito. Porque poderia ficar aqui dentro sentada, depois vai pra sala de aula. Mas ficar aqui dentro. (L)

A maioria das vezes é porque não tem vigia no portão. O portão fica fechado, a diretora fica com a chave na secretaria e é quem abre, Aí só quando ela acaba de resolver o problema, é que ela vai abrir o portão porque não tem vigia, porque o vigia não veio, ou não tem. (S)

Têm normas que eu não gosto, mas cumpro! (S)

A diretora, ela é mal educada, ela sai gritando ao telefone. (L)

Ela deveria tratar todo mundo muito bem independente da pessoa, da mesma maneira! (L1)

E ela não é respeitada porque ela fala e ninguém obedece. E ela mesma provoca isso. (L)

É como se você tivesse ordenando, liderando porque a escola tem regras e é para serem cumpridas. Como diretora, ela deveria pensar numa forma. Vamos supor, que não seja: você tem que fazer isso, você vai fazer isso.

É porque ela pensa que aqui só tem bebê. A gente mal tem o direito da gente. E quando a gente tem não são ouvidos. Aí como é que a gente vai diante de dever, dever tem que fazer isso, tem que fazer assim! E a gente não pode fazer nada, como a gente pensa, como a gente quer, ninguém ouve a gente. (L1)

Eles têm uma lista com um monte de regra e deveres dos alunos que não pode chegar atrasado, não pode perder aula, o aluno não pode levar merenda para a sala de aula e não pode isso nem aquilo! (L1)

Tem. O aluno não pode ser tratado assim. Horário de algumas pessoas eles liberaram. O uso do chapéu para alguns eles liberaram. Tem uma colega nossa que está na mesma situação, ela trabalha pela manhã e tem que se virar para chegar no horário.! (L1)

Eu acho que deveria mudar a direção da escola! (L)

Que a escola está limpa. E realmente a gente pega o banheiro e picha. Pinta um monte de safadeza no banheiro (S)

Depois de apontar várias óticas dos jovens alunos sobre a escola estudada, não poderia ficar ausente a relação de pertencimento destes com o espaço. As fotos revelaram que os sujeitos pesquisados ao mesmo tempo em que não podiam evitar de pontuar as problemáticas da instituição, também fizeram questão de abordar os pontos positivos, pois *não existe só coisa ruim aqui, mas boa também (S)*. Entram em defesa da escola pelo processo de identificação, isso porque consideram como *minha escola, minha segunda casa* na qual construíram elos afetivos não simplesmente com as pessoas, mas com o espaço e tudo que o constitui. Os jovens interessam-se pela história e “bem estar” da escola, pois, é o lugar em que aprendem “de um tudo”, como afirmaram; como também é uma grande referência de descontração e lazer, porque têm os momentos que não estão a fim de estudar e só conversam – *A gente já foi e é também muito feliz lá! A gente já se emocionou, brigou, já fez as pazes. É legal!(S)*. A escola é o lócus central de encontro e de trocas de experiências. Os jovens fazem questão de elogiar, de terem orgulho das realizações da escola, ou seja, de tudo que esta faz e dá certo, bem torce pelo crescimento dela.



[...] a história da escola da gente! (L)

Não muito, mas (risos). É porque é bonitinho porque nos quadrinhos conta a história do que passou, dos diretores! Mais para cá tem fotos dos diretores, tem um quadro de alunos, dos professores, é legal! (L)

É campeão! O melhor de Alagoas! (L)

A história da escola da gente!

Contraste porque tem coisas ruins, mas também tem coisas boas! (L)

Busco discutir neste momento alguns temas que perpassaram minhas conversas com os jovens alunos e que, mesmo não sendo tão recorrentes por causa dos objetivos deste estudo que, como todo trabalho, faz alguns enxugamentos, senão o “fim” da investigação não chegaria, penso que não podem ser desconsiderados porque são permeados de significados. Ressaltando que a juventude é concebida aqui numa perspectiva complexa e heterogênea, compreendo que os sujeitos sinalizavam posicionamentos sobre a questão de gênero, a influência da família em sua trajetória escolar e as promessas da escola.

A conversa deles é: quantas peguei, fiquei!! (D)

Agora a questão do esporte é mais pra o lado masculino, no feminino não tem. E os meninos são os melhores, ele joga handebol, eles são os melhores. E também tem o futsal que começou agora. Mas pra menina não tem assim, não tem esse lado é mais pra o masculino. (S)

Uma jovem apresenta a visão da masculinidade e suas atitudes, pois o jovem que “pega” mais garotas num tempo rápido ganha maior *status* entre os outros. Os jovens ficaram rindo, porém, o interessante foi perceber que à medida que a garota falava, ela demonstrava incômodo, mesmo sem saber muito o porquê. Compreende-se que o cunho de “naturalidade” desta prática não é bem recebido ou acordado. Nisto podemos inferir que o natural não convence mais fortemente como antes, isso porque se desconfia dos discursos essencialistas ou de superioridade de uns em relação aos outros, porque não são convicentemente explicáveis no tempo em que vivemos.

Tais comportamentos são provindos dos garotos, pois, segundo ela, a mulher não deve fazer a mesma coisa, porque ainda há uma reputação a “zelar” articulada ao ser fêmea. Identificam-se discrepâncias entre coisas que os homens podem fazer e as mulheres não. Segundo Silva (2005, p.92) “[...] há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade”. Existem em si coisas que um faz e que outro não pode fazer. O que ou quem regula as práticas ou as classifica como tais? É esta desconfiança que notei na fala da jovem.

Nesse sentido, fica esclarecida a maneira como a escola prestigia ou reforça as desigualdades entre homens e mulheres quando classificam, nas atividades esportivas, coisas que têm mais a “cara” de menino do que de menina, reforçando um tipo de naturalização. As jovens reconheceram que é muito boa a *cultura esportiva* na escola, pois nos últimos campeonatos a escola tem ganhado destaque, sendo a melhor do Estado de Alagoas, campeã três vezes, entretanto, apontam que não são assistidas no mesmo nível que os garotos em relação às atividades esportivas.

Conforme Silva (2005), tal aspecto é um ranço histórico nas problemáticas da educação e dos currículos que, no passado, eram divididos por gênero, guardadas as suas especificidades. Ainda Silva (2005, p.92) aponta que “Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente

femininas”. Sendo assim, parece que a escola segue uma lógica do que perpetua essa diferenciação do que compete a um e a outro, em suas atividades físicas.

Cultura Esportiva



Não! Desde pequena eu quero ciências da biologia porque quero ser bióloga. (C)

[...] depois da quarta série até o nono ano que eu já sabia o que eu queria fazer, eu passei um tempo durante o ensino fundamental estudando 12 horas por dia[...] (S2)

[...] é para o que eu tinha que fazer aí botavam para mim que eu tinha que estudar muito porque na realidade eu com treze, catorze o que a pessoa sabe?![...] (S2)

Às vezes os pais permitem que a gente vá para a casa de um colega passar um final de semana lá, saía a noite, aí vai se acostumando com aquele hábito, aí vai deixando os estudos de lado; (S1)

No perfil dos jovens alunos da pesquisa – que está no exposto nos quadros 1 e 2 capítulo anterior – nota-se a conjuntura da família⁴⁰. Assim, percebi na pesquisa que o motivo pelo qual os jovens cobram mais atenção da escola se refere à carência vivida no contexto familiar. Se a família não cumpre seu papel mais se demanda da escola. Pondero estas questões por causa das minhas conversas informais com os jovens e, nas quais compreendi esta recorrência, ou seja, quanto mais falta há da família, mais apegados à escola são, como também esperam mais dela.

Os jovens alunos que têm uma família presente nas questões educacionais parecem ser direcionados a aspirar um futuro promissor, de progresso, enquanto, aqueles que não a tiveram vislumbram uma saída mais urgente, que é o emprego. Percebi esta questão no grupo de discussão, ou seja, a família influenciando na trajetória escolar quando um jovem diz que desde a antiga quarta série sabia o que iria ser e fazer, ou seja, havia recebido uma direção sobre o que seria, e para tal, precisava já ir fazendo algumas coisas com os estudos, por isso estudava doze horas por dia, por exemplo. Ele e outra jovem demonstravam uma expectativa para o futuro mais aspirante do que os outros jovens deste grupo. Os demais falavam logo em ter um pouco de dignidade com o que pudessem obter por meio de um trabalho, bem como a independência, sem esboçarem muitas expectativas de migrarem ao ensino superior. Para estes a escola tem mais uma configuração que possibilita a construção de valores que tanto eles prezam, como as trocas de experiências, amizades, crescimento como pessoa, isto é, um

⁴⁰ A questão familiar é destacada aqui, no sentido de apontar sua ausência na trajetória escolar dos filhos.

lugar de sociabilidade. Com esta categoria entendo que vale a pena pensar em questões que estão fora da escola, ao mesmo tempo em que estão diretamente relacionadas a ela, como família e escola. Quando a família é “ausente”, os jovens apontam que eles se distraem mais, porém, o oposto faz com que os jovens decidam ou se encaminhem mais na escola ao entender sua lógica. A proporção de sentido que a família atribui à escola, possivelmente será a do jovem aluno, ou seja, as expectativas que a família esboça reforçam o porquê e o que fazer da/na escola.

Os jovens entendem sua presença na escola como um relacionamento em que se deve existir cumplicidade. Ficam insatisfeitos quando a escola não cumpre com suas promessas, quando não administram um projeto até o fim, pois parece que ela não os leva a sério, e por isso tanto faz.



Cadê a horta?

É bem antigo, porque desde o fundamental já era falado deste projeto, mas até hoje não saiu não. (F)

Isto era para ser uma horta parte de um projeto que não foi concretizado ficou abandonado e só tem uma cadeira agora ali. (L)

Ai era um projeto também, diziam que ia fazer uma praça ai. (F)

As janelas que estão caindo. (L)

Quebram o pouco que tem! (L1)

E perda de muito espaço, é muito espaço. (L1)

Tem muito mato são vários, mas não teve como tirar para explicar, só que o de lá é maior, ai dar para eles pularem, entrar e ninguém ver porque o mato tá grande, como ninguém viu já foi a hora do assalto. (S)

Eu só tomo se não tiver dinheiro para comprar água, ai eu tomo! (S)

São vários riscos! Podem ter alguém ai usando drogas, pode pular um ladrão e se esconder, pode ter bicho venenoso, por isso que têm tantas fotos; (L)

É a nossa quadra “querida”? (L)

Nessa direção, os jovens alunos reclamam dos projetos inacabados, a estrutura física – perda de espaço, muito mato nos arredores, falta de segurança, quadra não coberta,

esgoto a céu aberto; bebedouro inadequado que acarreta risco a saúde deles, as reformas que não compensam, mas depois disseram que os alunos que no caso não são eles, destroem o que se reforma. Como falei em outro momento, eles denunciam um tipo de funcionamento que poderia ser modificado se assim fosse foco da escola.



Muito mato!(S)



Higiene hein! (S)

Juntei algumas questões para discutir, pois elas têm relações entre si. Os jovens se incomodam com a arquitetura e com o desaproveitamento do espaço da escola. É como se eles reclamassem da falta de cuidado com o lugar deles, pensam em que experiências poderiam ter a mais se ele assim o possibilitasse.

Depois de tirar as fotos disseram – *Tiramos fotos dos poucos lugares bons (S)*. Estes lugares bons estão associados à organização, limpeza e conservação. Há o estereótipo, como já discutimos, de que os jovens são desorganizados, bagunceiros, porém estes posicionamentos desconstruem o modo generalizado a qual a juventude é tratada. É problemático porque se nota que os jovens são subjetivados por estes dizeres, ao ponto de reconhecerem que os espaços da escola que ainda estão organizados, são os que os alunos não têm livre acesso, como a biblioteca, o refeitório e ao auditório. Os lugares estão impecáveis porque os jovens pouco os utiliza.

REFLEXÕES FINAIS

Depois de todo caminho trilhado é desafiador aplicar algumas palavras que retratem com coerência tudo que foi ruminado, problematizado e compreendido até aqui. Penso que a riqueza desta pesquisa está na disposição de se permitir enxergar as provisoriedades, as transformações protagonizadas pelos jovens alunos no cerne da escola. Os sujeitos antes “invisibilizados” têm mudado a configuração deste espaço, pois acredito que sem sombra de dúvida esta investigação deixa bem definida tal questão.

Os jovens não incorporam simplesmente o papel social de aluno, as identidades destes quando colocadas em xeque nos ajudam a pensar com força sobre concepções de pluralidade e diversidade. Posso afirmar que as identidades juvenis têm composto o espaço escolar produzindo mutações. No fomento das experiências, compreensões e descobertas realizadas pelos jovens o entendimento da escola moderna se confunde, ou seja, seu caráter antes bem estruturado perde a fôrma, e neste sentido dizer o que a escola é frente às mudanças sociais e os modos de ser jovem é no mínimo uma tarefa provocadora na contemporaneidade.

A escola da modernidade está aí, ela sobrevive ainda às “invasões culturais”, porém um olhar apurado enxergará modificações “originadas” nos sujeitos jovens e estas têm um longo alcance e, assim vasculha cada recôndito da instituição. Estas mudanças são produzidas cotidianamente por meio de interações. A escola não possui mais uma via de compreensão, entretanto, uma bifurcação. Quero dizer que o desafio desta pesquisa foi saber o que era a escola pelos jovens alunos e, assim ela é um turbilhão de coisas na ótica deles e que a motivação maior de estar nela não consiste nos saberes que dissemina formalmente, mas o estar com os amigos, então dentro do que dizem sobre o que ela é, o entendimento no qual a escola foi concebida historicamente é o “menos” recorrente e as perpetuações não são mais hegemônicas, ao ponto que há até desconfiança da instituição que antes tinha por “sobrenome” o sucesso para o futuro, o caminho do progresso.

Assim sendo, a escola não se limita mais aos objetivos traçados, pois as manifestações juvenis têm desconfigurado estes e trazido outros. O maior motivo de irem à escola não é a promessa de um futuro melhor ou os saberes escolares, mas o estar com os amigos. O aprender muda de direção, isso porque os jovens prestigiam mais o que aprendem uns com os outros a despeito do que aprendem na sala de aula com o professor-adulto. Antes se partia do pressuposto que os adultos detinham o conhecimento e que somente eles tinham a capacidade de ensinar e os jovens de aprender direitinho, porém os jovens da pesquisa

aprendem de tudo um pouco mais entre si por meio da sociabilidade do que com os adultos que na escola mais diretamente nos referimos aos professores.

Os jovens alunos aprendem mais com pessoas que falam do mesmo lugar. A escola da modernidade deixa bem evidente a posição do aluno e do professor, assim uma hierarquização os separa. Por causa desta diferença a relação destes é problemática. Portanto, os jovens alunos aprendem mais com os professores que se inserem com o universo juvenil borrando assim a hierarquia. Portanto, os jovens alunos aprendem por meio de suas dimensões, em outras palavras, pelo que são. Nesse sentido, a escola configura-se num lugar de aprendizagem não simplesmente dos conteúdos, mas sobre questões corriqueiras de convivência, de valores, as quais os jovens priorizam. O estudo é como se estivesse em segundo plano.

A sociabilidade, como propulsora de transformações, ganha uma proporção não quantificada no espaço escolar e sua importância não pode ser calculada. A escola ganha sentido quando se envolve com as dimensões culturais que os jovens expressam. O sentido da escola está quando esta reconhece os jovens e não meramente o aluno. Assim, constatou-se que os jovens alunos esperam mais da escola. Desse modo, estas representações destoam à concepção da escola moderna em que os sujeitos eram “conduzidos” à conformação.

Ainda, sobre a sociabilidade é preciso enfatizar que os jovens não vivem sem compartilhar suas vidas e, se a escola não os escuta mais a sociabilidade entre amigos será reforçada neste espaço. Os jovens alunos apontam sobre os momentos que estão juntos trocando experiências e, até a sala de aula não escapa de um redesenho dos jovens. Falar da escola como um espaço que se aprende de tudo um pouco é encontrar um tipo de escape, um refúgio para que não se visibilize muito às promessas não cumpridas por ela. Mesmo compreendendo que o gostar da escola está relacionado aos amigos e não aos estudos os jovens não desconsideram estes, pois ficou óbvio que eles desejam aprender mais o que é ensinado na sala de aula. Dessa forma, parece que eles queriam aprender na escola as duas questões ressaltadas.

Ousei pensar nas “exigências” que a escola tem recebido dos jovens alunos. Notei que a ausência da família coopera no sentido que os jovens associem à escola a uma *segunda casa*, e logo esperam ter um ambiente alegre, organizado, um professor que seja amigo, um diretor que os escute, ou seja, escola que os receba bem e supra as “carências” que a família não preencheu. Até aqui compreendo que quanto maior for o nível de carência dos jovens alunos na família, nas práticas de lazer mais eles aguardam da escola.

Por isso, sem sombra de dúvida, os jovens apresentam uma relação de pertencimento ao se interessar pela história e conquistas da escola, mesmo tendo o que reclamar. Quando estes falam sobre a estrutura física, na verdade, é um se importar com o espaço, pois os jovens alunos apresentam uma grande ligação com a escola, que não necessariamente está relacionada aos estudos.

Na composição das identidades os jovens alunos mostraram impasses no lidar com as diferenças no ambiente escolar. Mas, parto do entendimento que não seja uma dificuldade de relacionamento com o estranho, com o outro, porém o fato deste outro ser mais visibilizado do que eles. O não ser enxergado é um complicativo na vida deles e, isto tem um ranço histórico. Enfim, compreende-se o quanto os jovens querem e fazem questão de ser enxergados. E a escola não escapa a estas pretensões.

Em suma, o espaço escolar é, indiscutivelmente, um lugar privilegiado de manifestações da diferença e de representações, seja através de seus currículos, de suas práticas e das narrativas dos sujeitos que o compõe, por isso que esta discussão é profícua para o campo da educação. Pondero sobre a necessidade de mais pesquisas que se proponha a aprofundar outros debates sobre o cotidiano da escola frente aos sujeitos que integram este espaço.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. (orgs.) _____; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

ABRANTES, Pedro. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 41, 2003, pp. 93-115.

ACHUTTI, L. E. R. Fotos e Palavras, do campo aos livros. In: **Portal da Fotoetnografia do Grupo de Pesquisa Fotografia e Fotoetnografia: Arte e Antropologia**. 2004, Disponível em: http://www6.ufrgs.br/fotoetnografia/textos/texto_achutti.pdf , Acesso em: 25 novembro, 2013.

ACORSI, Roberta. **(Des)encaixes: espaço e tempo na escola contemporânea**. Canoas: ULBRA, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana, 2007.

ALVES, Camile Moreira. **Alunos de ontem, pais de hoje: a escola em dois tempos**. Canoas: ULBRA, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana, 2010.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Trad. VIDAL, Paloma. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, Vozes, 5ª. Edição, 2009.

BARBOSA, Daniele de Souza. **“Tamo junto e misturado!”**. Um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. Belo Horizonte: UFMG, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

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

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; WELLER, Wivian. Imagem fotográfica: registros de visões de mundo. **Artigo apresentado no XV Congresso Brasileiro de Sociologia, no GT25 - Sociologia do Conhecimento e Metodologias Qualitativas**, em 28 de julho de 2011, Curitiba (PR).

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BONI, P. C.; MORESCHI, B. M. Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico. **Doc On-line**, n.03, Dezembro 2007, www.doc.ubi.pt, pp. 137-157.

BORDIEU, Pierre. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Maria de Fátima Morais. **A representação da velhice nos discursos juvenis em comunidades do Orkut**. Canoas: ULBRA, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana, 2009.

CANÁRIO, Rui. Escola: crise ou mutação? In: PROST, Antoine et al (org.). **Espaços de educação: tempos de formação**. Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), nov.2001. p. 141-151.

CARRANO, P. Jovens, escolas e cidades: Desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, 07-22, set./dez. 2011 – Jovens, territórios e práticas educativa.

CARRANO, P.; MARTINS, C. H. dos S. Culturas juvenis em espaços populares: culturas e expressividades juvenis: uma janela para a escola. TV Escola, **Salto para o futuro**: Secretaria da Educação a distância, Ministério da Educação, ano XVII, boletim 24, 2007.

COELHO, Alonso Nunes. Juventude e Políticas Públicas. In: **Revista Mundo Jovem**, São Paulo, Outubro 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; MOMO, Mariangela. Sobre a “conveniência” da escola. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, nº42, set./dez., p. 521-604, 2009.

_____. Entrevista realizada por Francisco Eboli com RAMOS DO Ó, Jorge e com COSTA, Marisa Vorraber. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Revista Educação e Realidade**, 32 (2), jul-dez, p. 109-116, 2007.

_____. Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, L.H; BUJES, M. I. E. (orgs.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas : Ed. ULBRA, 2006.

_____. M. V.; SILVEIRA, R. H., SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, Nº 23, p. 36 – 61, 2003.

_____. Uma agenda para jovens pesquisadores. In:_____. **Caminhos investigativos VI: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DPBA, 2002.

_____. Marisa Vorraber. Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____ (org.) **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 2000, p.13-36.

CULLER, Jonathan. Teoria literária. São Paulo: Beca, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997**.

DAYRELL, Juarez. Juventude e Escolarização: os sentidos do Ensino Médio. TV Escola, **Salto para o futuro**: Secretaria da Educação a distância, Ministério da Educação, ano XIX, boletim 18, 2009.

_____. Juventude e escola. In: **O Estado da Arte na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentum, vol 1, 2009.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n.100- Especial, p.1105-1128, out.2007.

_____. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Revista de Estudios sobre Juventud (JOVENES)**; ano 9, núm. 22; México, DF, janeiro-junho 2005, p. 296-313.

_____. Escola e diversidade cultural: considerações em torno da formação humana. Disponível na internet: www.educacaoonline.pro.br/escolaediversidade.asp. Capturado em 24/04/2005.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. 2003, nº 24, set/out/nov/dez.

_____. **A Música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 409p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

_____. A escola como espaço sociocultural. In: _____ (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47 maio-ago. 2011. Tradução de Ione Ribeiro Valle.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

FABRIS, Elí. T. **Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

FISCHMAN, Gustavo E.; CRUDER, Gabriela. Fotografias escolares como evento na pesquisa em educação. **Revista Educação & Realidade**, 28(2):39-53 jul/dez 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**; Tradução de Guacira Lopes Louro. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GANDOLFO, Maria Ângela Pauperio. **Formação de professores de ensino médio e (in)visibilidade de experiências de protagonismo juvenil**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GARBIN, Elisabete Maria; TONINI, Ivaine Maria. “Geografando” práticas juvenis que (de)marcam a metrópole: uma questão de currículo Escolar? **Geograficidade**, v.2, Número Especial, Primavera 2012, p.8-18.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.208-243.

KRAWCZYK, Nora. O ensino médio no Brasil. **Em questão 6**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, Kenneth. **Media and Culture Regulation**. Inglaterra: The Open University, 1997. Disponível em: www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc. Acesso em: 04 out. 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho científico**. São Paulo: 1992.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LINCK, Rosane Speggorin. **Hora do recreio!** Processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, Nº 23.

NASCIMENTO, Carla Gillyane. **Representações de corpos belos nas narrativas de jovens estudantes do ensino médio de uma escola pública de Maceió**. Maceió: UFAL, 2012. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia-Licenciatura). Centro de Educação da universidade Federal de Alagoas, 2012.

NOVAES, Sylvia Caiuby, “O uso da imagem na antropologia” in Eti-enne Samain, **O Fotográfico**, São Paulo: Hucitec, pp.113-119, 1998.

NÓVOA, António. **Entrevista concedida ao CRE Mario Covas/SEE-SP**. Dia do professor, em outubro de 2004.

ORTIZ, Paula Nunes. **A escola nas tramas da linguagem e da cultura: um estudo sobre filmes de animação**. Canoas: ULBRA, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana, 2008.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. 2. Ed. – Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da moeda, 2003.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 5-6: Juventude e Contemporaneidade, SP: Anped. Maio-dezembro 1997, p. 15-24.

PEREIRA, A. S. **Domingo no parque: notas sobre a experiência de ser jovem na contemporaneidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

QUELUZ, M. L. P.; CORÇÃO, C. Interações socioculturais de jovens no uso tecno-estético Da fotografia. **XV Congresso Brasileiro de Sociologia** - 26 a 29 de julho de 2011, Curitiba (PR) GT 27.

QUINTANEIRO, Tânia. **Um toque de clássicos: Marx, DurKheim e Weber**. Orgs. _____.; BARBOSA, M.L. de O.; de OLIVEIRA, Márcia Gardênia. 2 ed. Ver.imp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RAMOS DO Ó, Jorge. Entrevista realizada por Francisco Eboli com RAMOS DO Ó, Jorge e com COSTA, Marisa Vorraber. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Revista Educação e Realidade**, 32 (2), jul-dez, p. 109-116, 2007.

REIS, Rosemeire. Pesquisas sobre jovens e/ou alunos e a escola: Perspectivas antagônicas ou complementares? V **Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, 2011.

_____. **Encontros e desencontros:** a relação de jovens/alunos do Ensino Médio com os saberes escolares. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

_____. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 637-652, jul./set. 2012.

ROCHA, Cristianne Famer. Espaço escolar em revista. In: COSTA, M. V (org.) **Estudos culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 2000, p.117-142.

SACRISTÁN, José Gimeno. O aluno como invenção. Tradução Daisy de Moraes. – Porto Alegre: Artemed, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995, p.159-177.

SANTOS, Lisiane Gazola. **Sons das tribos - compondo identidades juvenis em uma escola urbana de Porto Alegre.** Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SCHNORR, Aline Silveira de Lima. **Aprendendo a ser aprendente:** novos modos de ser aluno na contemporaneidade. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. 9ª. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005 I.

_____. A produção Social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença.** Petrópolis: Vozes, 2000, P.73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In:_____. (org). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação.** Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

_____. Gritos, palavras difíceis e verborragia: como a professora fala na literatura infantil. In: _____. (org). **Professoras que as histórias nos contam.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Emanuelle de Oliveira. **O que é ser jovem... aluno... e alagoano?** estudo sobre referências culturais e identidades juvenis. Maceió: UFAL, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Alagoas, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. Estado da arte sobre juventude: uma introdução. In: **O Estado da Arte na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentum, vol 1, 2009.

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico as escola. **Revista USP**, São Paulo, n.57, p. 210-226, março/maio 2003.

_____. Juventude: crise, identidade e escola. In: Dayrell, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

SPOSITO, M; GALVÃO, I. “A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência”. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis: Centro de ciências da Educação, n.2, vol. 22, jul/dez 2004.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Tradução Elia ferreira Edel. 9 ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n.6, p.68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, Nº 23.

_____. Espaços, Tempos e Disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?. **Texto para o Simpósio Espaços e tempos escolares**, no 10º ENDIPE, Rio de Janeiro, 31 de maio de 2000. Disponível em: www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.4.htm. Acesso em: 13 nov. 2013.

WELLER Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Pulo. Belo Horizonte: editora UFMG, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na educação em ciências e nos estudos culturais. **Pro-Posições**, vol. 12. n.1 (34) , março, 2001.

XAVIER, M. L. M.; TRAVERSINI, Clarice S.; RODRIGUES, Maria Bernadette C. **Processos de inclusão, subjetivação e disciplinamento na construção da categoria social aluno**. Porto Alegre: UFRGS, RS. 2006 out. 15-20.

_____. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

APÊNDICE

PERFIL DOS INTEGRANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO

3º ano _____ Idade _____

Sexo: Feminino () Masculino () Estado Civil _____

1-Mora com quem? _____

2- O que a escola significa para você?

3-Gostaria de estar em outra escola, qual seria o motivo?

4- Para o que você pretende fazer no futuro, a escola contribui? Sim () Não ()

Caso positivo ou negativo explique um pouco.

5- Que projeto você tem pensado para o tempo presente ou para o seu futuro? _____

6- A escola tem alguma influência neste projeto? () Sim () Não

Muito obrigada pela participação e por responder estas questões.

Abraços

Carla Gillyane

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

Roteiro de perguntas do Grupo de Discussão⁴¹

Grupo “B”

- 1) P – Aqui nós teremos uma conversa, e nesse sentido poderíamos falar sobre muitas coisas, mas vamos falar sobre a escola. A gente passa muitos anos de nossas vidas na escola. Muitos anos. E por que eu escolhi os jovens do Ensino Médio, do terceiro ano? Porque vocês já tem uma vivência grande na escola. Então, mas para mim, mais do que os outros alunos vocês têm mais tempo nessa escola e já já vocês estão se despedindo dela. Mas, vocês já têm experiência nela. Então a gente vai falar de coisas que acontecem na escola, e vocês fiquem livres porque eu quero que vocês falem. Porque vocês já viram o nome, é grupo de discussão, senão tiver discussão não valerá de nada! Então, o interesse é ouvir vocês. É bom vocês falarem mais. Pronto, partimos primeiro do ponto que desde muito tempo estamos na escola. Mas, vamos começar! Eu queria perguntar se vocês se conheceram aqui ou de outros lugares, em outros momentos?
- 2) P – Vamos colocar aqui como um grupo que se conhece. Aí fique a vontade para falar. Eu decidi começar com essa pergunta. Só que não é uma entrevista fechada não minha gente, pode ir falando. Aí a pergunta é essa: Desse tempo todinho que vocês vivem aqui, se vocês gostam de estar aqui? Como é estar aqui?
- 3) P – Quando se estar em casa e fica pensando vou à escola. Quem é assim?
- 4) P – Você está priorizando os estudos na sua vida. Aí você tem esse gosto, no mínimo, você tem o entendimento que valorizando o estudo e valorizando os amigos lhe dar um gosto de estar aqui? Prazer, gosto.
- 5) P – Vocês disseram o que gostam da escola. Mas o que você mais gosta?
- 6) P – E vocês o que mais gostam?
- 7) P – É interessante isso. Porque essa indagação? Porque quando a gente pensa na escola, pensamos logo na sala de aula, mas está sendo até perceptível na conversa de vocês, que não se resume somente a isso, então qual é a importância de estar dentro desse espaço? Aí você falou pelo valor do estudo, pelos amigos e por algumas coisas que acontecem aqui. Qual é o lugar preferido de vocês da escola?
- 8) P – A preferência pelo lugar vai depender da companhia?

⁴¹ Não coloquei as perguntas mais objetivas que fiz, no sentido de motivar os jovens alunos a falarem mais da questão levantada.

- 9) P – Deixa-me ver se entendi! Vocês estão dizendo que muitas coisas são fixas, mas é a atividade que vocês estão fazendo. Com quem vocês estão fazendo. Como vocês acham que isso acontece? Como varia?
- 10) P – Dentro da escola, que vocês falaram que não é um lugar muito confortável, mas como é que acontece; o lugar que vocês mais ficam? O lugar que vocês mais conversam?
- 11) P – Dentro da escola, que vocês falaram que não é um lugar muito confortável, mas como é que acontece; o lugar que vocês mais ficam. O lugar que vocês mais conversam. Quando não estão na aula?
- 12) P – Quer dizer que é só de vocês o José 1, José 2. Que legal!
- 13) P – De tantas coisas que vocês já passaram, já viram, se relacionaram. Vocês estudam aqui ou estudaram em outro colégio. Mas era público também? O que essa escola significa pra você?
- 14) P – Quais são as matérias que ajudam e que não ajudam?
- 15) P – O que significou isso para vc?
- 16) P – Como você se sente diante desse professor que é uma autoridade?
- 17) P – Vamos falar mais desse amigo, o professor, ele é amigo e vocês gostam e se envolvem mesmo numa disciplina considerada difícil. Mas vocês acham que todos os alunos correspondem assim a ele ou?
- 18) P – Eu estava conversando que a escola ela foi inventada na modernidade, lá no século XVI, Ela é antiga. E vocês é muito do hoje. Vocês são jovens. Tem seus estilos, tem seus medos, tem os seus modos de pensar. Mas a escola foi pensada de outra maneira, a arquitetura dela se vocês verem. Ela tem a lógica dela. Mas vocês quando entram nessa escola eu não sei se vocês estranham. Mas aí pode ser que com o tempo de experiência porque vocês estão com muito tempo aqui. Se adaptem e tudo, mas eu quero que vocês falem sobre isso. Como é isso? Como chegam nesse lugar, eu não sei se vocês já pensaram sobre isso, mas vamos pensar. Tem a cara de vocês?
- 19) P – Quero pegar um gancho no que a S falou e saber de vocês como seria esse lugar feliz?
- 20) P – Então, vocês se sentem desrespeitados, quando há comparações?
- 21) P – Tem pessoas aqui na escola pública que tem condições melhores do que o outro?
- 22) P – E a escola não faz nada? Ou nem nota isso? Por que vocês acham que a escola não se importa com isso?
- 23) P – Vamos falar de outra maneira, o que vocês fazem por essa escola para que ela fique com a cara de vocês?

- 24) P – Você fala assim? É como se a sala de aula fosse um lugar mais de regra. É isso? Mais norma. Vocês cumprem essa norma, como vocês lidam com ela?
- 25) Se vocês pudessem mudar a escola? O que vocês mudariam?
- 26) P - Isso eu acho interessante vocês já falaram um pouquinho da escola P – Sempre foi assim? Pensa assim L1? Eu acho interessante porque vocês falaram assim: que você tem direito. Vocês mostraram pra mim uma ideia que vocês têm de autoridade e vocês falaram que ela não exerce essa autoridade, apesar de ter o cargo, mas não exerce e por isso não a queria como diretora. Não é isso? Já o F1 falou que “mas ela me ouviu”. Aí você falou assim: ela lhe ouviu porque lhe conhece.
- 27) P – Agora, tem uma coisa que quero entender mais. A “L1” ao mesmo tempo que você falou de autoridade, você disse assim: ao mesmo tempo – do que devo fazer. Você falou que ela não tem autoridade, mas que não exerce muito a autoridade. Uma maneira de resolver uma situação. E aqui a gente só aprende o que deve fazer. Aprender o que deve fazer por quê? E não em alguns direitos porque não são ouvidos. Entendeu?
- 28) P – Vocês disseram que aprende de tudo aqui. O que vocês mais aprendem?
- 29) P – Você aprende mais fora da sala de aula?
- 30) P – No meu tempo não tive muitas ações, mas é interessante pensarmos no que a escola faz que vocês gostam? Que vocês acham legal entendeu? O que ela promove?
- 31) P – Se eu fosse a escola e dissesse eu estou fazendo algo que vocês dizem que é legal, mas vocês não participam?
- 32) P – Vocês queriam falar de alguma coisa que não trataram?

Grupo “D”

- 1) P – Jovens vamos começar nossa conversa. É importante que vocês fiquem à vontade para falarem o que quiser! O tema da nossa conversa é sobre a escola. É interessante entender o que vocês pensam dela, então podem falar!!!! Vocês se conhecem daqui ou já se conheciam antes?
- 2) P – Pensando um pouquinho – não sei como isto acontece! Quando a gente tá em casa, por exemplo, e alguém nos convida para irmos a um lugar, dependendo do lugar ele pode nos trazer – prazer, gosto ou não! Pensando nestas questões de gostar, esta é a interrogação! Quem gosta de estar na escola?
- 3) P – Que você não gosta?
- 4) P - A “D” falou assim: muitas pessoas diferentes e logo com opiniões diferentes, então tem que ter alguma coisa nessas críticas porque vocês gostam de si relacionar! Né isso que vocês falaram?
- 5) P - Mas percebi que vocês não ficaram à vontade para falar mais sobre o que não gostam! Realmente o que não gostam porque têm muitas coisas que vocês podem gostar ou não?
- 6) P - Vocês começaram a falar do que não gosta da escola e o que gosta?
- 7) P – Diante do que falaram que gosta da escola e que aprende muitas coisas aqui dentro, mas tem algo que vocês mais gostam? O primeiro lugar do meu gosto na escola é...
- 8) P – Vocês têm algo a falar a mais além desses convívios?
- 9) P – Só para esclarecer uma coisa sobre o que vocês estão falando sobre o que mais gosta da escola. Você está dizendo que pode haver uma identificação com alguma disciplina. Vocês acham que existe este gostar, esta disciplina eu gosto demais?
- 10) P – Ah! Então naquilo que há na escola que vocês se identificam é quando o gosto pega junto?
- 11) P – Em todo espaço da escola, qual é o lugar dentro da escola que é o favorito de vocês?
- 12) P – Isso dentro da sala de aula?
- 13) P – Será que é porque vocês acham que a sala é mais reservada?
- 14) P – É como se vocês pensassem assim: eita essa sala é o meu espaço! E o que vocês fazem neste espaço? Têm brincadeiras, conversas?
- 15) P – Diante disto tudo que vocês falaram da questão do partilhar! Quem é que estuda?

- 16) P – Essa questão é mais geral, mas é interessante para a gente frisar algumas coisas, depois de tantos anos de vivência de vocês, o que a escola significa para vocês?
- 17) P – Um de vocês disse assim: a escola é tudo. O S1 disse: a escola é a base. Tem mais algo a dizerem?
- 18) P – A escola é o lugar que vocês aprendem para o futuro, não é isto? O que vocês aprendem dará base para o futuro. E é necessário passar por ela?
- 19) P – Eu entendo que para vocês a escola precisa “obrigar” algumas coisas para que vocês tenham um foco, é isso?
- 20) P – O que vocês têm a falar sobre a escola. Ela tem a cara de vocês? A escola é uma invenção da modernidade de outro século. Ela foi pensada, todas as finalidades e objetivos dela foram pensados há muito tempo! Como ela se parece com vocês? Tem a cara de vocês?
- 21) P – Então vamos de novo! O que a escola parece com vocês?
- 22) P – Vocês têm rotinas diferentes, como é a rotina aqui na escola?
- 23) P – Se vocês pudessem mudar algo na escola. O que vocês mudariam?
- 24) P – Vocês tem a noção de escola, com ordem, disciplina, regras, assim? Vocês concordam com a escola assim?
- 25) P – Como é algo ideal para vocês?
- 26) P – O que vocês mais aprendem aqui?
- 27) P – O que vocês mais aprendem aqui?
- 28) P – Qual o momento que a escola faz que vocês acham legal?
- 29) P – Vocês acham legais os projetos que têm na escola?
- 30) P- Gente terminou, mas gostaria de perguntar se alguém tem mais alguma coisa a dizer, algo que não foi dito antes ou acrescentar o que quiser?