

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

LÍLIAN BÁRBARA CAVALCANTI CARDOSO

A VIDA E A ESCOLA NAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE JOVENS EGRESSOS
DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO PALEI

MACEIÓ – AL
2023

LÍLIAN BÁRBARA CAVALCANTI CARDOSO

**A VIDA E A ESCOLA NAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE JOVENS EGRESSOS
DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO pALEI**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Alagoas como
requisito parcial para a defesa de Tese de Doutorado.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire Reis

MACEIÓ – AL
2023

**Catálogo na Fonte Universidade Federal de Alagoas Biblioteca
Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

C268v Cardoso, Lílian Bárbara Cavalcanti.
A vida e a escola nas narrativas biográficas de jovens egressos de uma escola de ensino médio do pALei / Lílian Bárbara Cavalcanti Cardoso. – 2023.
257 f. : il.

Orientadora: Rosemeire Reis da Silva.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 230-237.
Apêndices: f. 238-257.

1. Alagoas. Secretaria de Estado da Educação. Programa Alagoano de Ensino Integral. 2. Charlot, Bernard. Relação com o saber. 3. Ensino médio. 4. Juventudes. 5. Pesquisa biográfica. 6. Educação. I. Título.

CDU: 796:37

Dedico àqueles que não sabem ‘o que fazer da vida’ e àqueles que a perderam na pandemia de 2020 e 2021 (em especial, a Edvaldo Albuquerque, um professor e pesquisador da educação básica, que sonhava com uma educação mais humana).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me proporciona força, dá-me esperança e alegria para continuar o caminhar da vida. Ele, com os seus anjos, santos e a Virgem Maria (minha Mãe das Graças) estão, aqui, comigo trilhando a estrada de pedras, que é viver neste mundo. Não estive sozinha e O vi em tudo e todos que encontrei no percurso da escrita deste trabalho. Por isso, o meu obrigada vai para algumas destas pessoas:

À Roxana Oliveira Cavalcanti, que está ao meu lado desde o meu nascimento, fornecendo-me muito amor e o colo de mãe para chorar nos momentos de angústia e sorrir nos momentos de alegria.

Aos meus irmãos, André Luiz e Júlio Gabriel, e sobrinhos, André Lucas e Filipe Gabriel, assim como a minha cunhada, Rayana, que me compreenderam nos momentos que não pude estar presente, nas vezes que tive de sair das festas mais cedo, porque tinha de estudar, nos momentos que eles precisaram do meu colo de irmã e tia, e não pude estar. Enfim, agradeço o amor que eles têm a mim, muitas vezes expresso em atitudes e palavras duras.

A Jailson Junior, um grande amigo e muito querido, que me apoiou no processo de seleção e acreditou em mim. Muito obrigada por tudo, você contribuiu muito para eu chegar até aqui. Aos meus amigos e amigas, sempre ao meu lado, torcendo e dando apoio. Em especial, agradeço a Elian Sandra e a Gisleine Gomes, duas pessoas muito especiais, por quem sinto muito carinho e admiração. Sem a amizade de vocês, não teria chegado aqui. Muito obrigada! Deus lhes pague pela escuta, o apoio e a generosidade dos abraços a mim proferidos.

Aos meus pequenos e pequenas da educação infantil e do ensino fundamental, que sentiram muito quando me afastei da sala de aula para finalizar a escrita deste trabalho. Aos do maternal I: Joaquim, Raony, Lalá, Eloá, Bebel, Pedrinho, Zayn e Arielinha; agradeço aos meus pequenos e pequenas do 2.º ano “A”: Wislan, Sabrina, Maxciel, Natally, Nycole, Alícia, Willian, Adryelle, Eric, Bruno, João Paulo, João Pedro, Samuel, Victor, Wallace, Miriam, Maria Eduarda, Rhillary, Karynne, Gabryelle, Paulo, Eduardo, Luís, Sofia, Maria Clara. Gratidão a cada um de vocês, que foram e são meus pequenos e pequenas, e muito contribuíram para minha formação como professora.

Aos meus amigos da creche, o apoio em tudo: Aline, Mary, Jerdy, Simone, Junior, Vânio, Grenya, Jane, Surama, Fábio, Poly, Andressa, Bete, Mereiane, só para nomear algumas das pessoas especiais por quem tenho muito carinho e admiração e que estiveram bem juntinhas.

À direção e à coordenação da Escola Municipal Gastone Lúcia de Carvalho Beltrão (Semed, Maceió/AL) nas pessoas de Danilo, Elisângela, Aldejane e Cátia, assim como as

meninas da cozinha, os porteiros e zeladores que, por muitas vezes, durante esses quatro anos, compreenderam a minha condição de doutoranda dando-me total apoio e ajudando em vários momentos em tudo que precisei.

A minhas amigas de sala de aula e companheiras de luta diária nas escolas da vida: Joseline, Luciana, Nadiege, Cláudia, Madalena, Patrícia, Berenice (*in memorian*); a Sol e Bete da secretaria, que, com a sua alegria, sempre me compreenderam neste fim de escrita da tese quando não entreguei as frequências e os pareceres no prazo.

Faço questão de registrar minha gratidão a cada um desses guerreiros e guerreiras do chão da escola pública, que muito têm contribuído para minha formação como docente.

Aos jovens Cartola, Tolkien, Lewis e Nakamura, que me contaram sua vida e acreditaram na proposta deste trabalho de pesquisa.

A minha orientadora, Rosemeire Reis, que me inspirou, apoiou e forneceu suporte de material, indicação e discussão para a finalização deste trabalho. A ela, minha gratidão por sua gentileza e compreensão quanto ao descumprimento de prazos e com os meus limites de escrita e interpretação; igualmente, agradeço a realização de leituras, muitas vezes exaustivas, as minhas escritas. Este trabalho é nosso!

À banca avaliadora, que, desde a defesa do relatório de qualificação, contribuiu para o direcionamento desta pesquisa de maneira muito gentil ao pontuar os limites do meu trabalho, e, ao mesmo tempo, precisa nas sugestões de mudanças e acréscimos. A Maria Celeste, Givanildo e Valéria, meu muito obrigada por tudo.

A Roseane Maria de Amorim, ex-orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e de Mestrado, agora na condição de avaliadora deste trabalho, sendo sua contribuição uma continuação da minha formação profissional iniciada em 2010, quando nos encontramos pela primeira vez, e desde então, aprendo com você. Você esteve ao meu lado, guiando-me e acreditando em mim como pessoa, profissional e pesquisadora. Ensinou-me a ser humilde e solidária no meio acadêmico. Obrigada, mesmo!

Aos professores e às professoras que me formaram desde a graduação em Pedagogia até o doutorado, em especial, Maria das Graças Loiola Madeira, Sílvia Sanchez Gamboa (*in memoriam*), Anderson Menezes Alencar, Deise Francisco, Andreza Fabrícia e Andrea Giordana. À Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Alagoas, que fomentou esta investigação por meio de bolsa.

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria
É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece
O amor é o fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer
[...]

(Monte Castelo–Renato Russo)

RESUMO

Objetivou-se com esta tese compreender os sentidos atribuídos por um grupo de jovens estudantes egressos às atividades realizadas em uma escola, regida pelo Programa Alagoano de Ensino Integral (pALEi). O Programa pALEi antecipa a organização da escola média e as concepções de formação para jovens no Ensino Médio (EM), consolidadas posteriormente pela “Reforma” de 2017. Os sentidos atribuídos pelos jovens e uma jovem às experiências na escola média estão inseridos em um contexto específico, por se relacionarem com um programa criado com a justificativa de superar as dificuldades dos jovens em relação às pressões sofridas para definir seu futuro, com a concepção de que esta etapa deve ser prioridade política por formar a força de trabalho jovem. Por isso, o programa tem como uma das suas finalidades a preparação básica para o trabalho. A concepção de preparar os jovens para uma carreira profissional, quando alinhada às dinâmicas econômicas neoliberais, que ditam um ideal de escolarização baseada na Pedagogia das Competências, prioriza uma formação para a responsabilização individual pelo sucesso ou não na carreira profissional, sem o foco na formação ampliada, com a possibilidade de criticidade e leitura de mundo. Seguindo essa lógica, o EM seria, assim, um instrumento em potencial de provocar “crise existencial” nos jovens, em razão da pressão que eles recebem ao serem obrigados a pensar “no que irão fazer da vida”, diante de uma lista de opções ditadas pelo sistema como padrão. Tais diretrizes desconsideram as condições socioeconômicas das juventudes, as necessidades de investimento nas escolas, no trabalho dos profissionais de ensino e as necessidades de formação mais qualificada no sentido literal desta palavra. Diante dessas considerações, a pesquisa realizou-se buscando responder às seguintes questões: quais os sentidos atribuídos por jovens egressos de uma escola do Ensino Médio do pALEi às suas vivências nessa etapa da escolarização. Os significados dessas vivências dialogam com sua vida? Esta tese procura ter acesso à perspectiva de estudantes sobre sua vivência no ensino médio que, pelo menos nos documentos legais, passam a propor orientá-los em relação às suas perspectivas. Nesse sentido, os pressupostos teóricos que guiaram esta investigação estão amparados em uma pesquisa qualitativa, com a articulação da pesquisa documental, da pesquisa Biográfica em Educação de Christine Delory-Momberger e na teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot. O percurso metodológico foi desenvolvido em três fases: 1) levantamento e análise de documentos legais sobre o EM no Brasil e em Alagoas para realização de uma breve contextualização do objeto de estudo. 2) elaboração de materiais biográficos dos jovens mediante narrativas: escrita de uma carta endereçada a um recruta na escola do pALEi e duas entrevistas narrativas individuais; 3) análise das narrativas. Os resultados levantados nesta tese mostram que os jovens demonstraram estrutura de significação positiva e negativa quanto às suas experiências escolares na escola média. Os jovens afirmaram que era bom estar mais tempo na escola em relação à sociabilidade, à construção de vínculos de amizade, por ser um espaço de troca e aprendizagem de saberes com colegas e professores, influenciando, para alguns, nos estudos posteriores. Os sentidos relacionados com as críticas ao programa relacionavam-se com a questão de que a escola incentivava muito quanto ao ingresso no ensino superior, porém, não proporcionava a formação na escola regida pelo pALEi, voltada para a formação técnica, não conseguiu preparar os jovens para sua inserção no mercado de trabalho. Continuou existindo precariedade na organização escolar, como falta de professores,

problemas na utilização dos laboratórios, desorganização em relação às propostas implantadas, atividades desarticuladas que geravam o cansaço por ficar todo o período na escola. Esses aspectos apresentam indícios de que as políticas curriculares e estruturais para o Ensino Médio não estão conseguindo atingir seus objetivos. Os discursos reformistas, sem as condições concretas de formação para que esses jovens possam ter um repertório de caminhos possíveis, não surtirão o efeito depositado em programas considerados “inovadores”; porém, centrados no desenvolvimento das competências individuais, e não no projeto de si de estudantes. Nesse sentido, o estudo contribui para a identificação de que é importante que o pALEi, implantado em 2016 em Alagoas, seja avaliado por todos que dele fizeram parte, em especial pelos próprios jovens, para que experiências que podem ser positivas, como as apontadas nesta tese, possam ser aperfeiçoadas e para que se modifique em aspectos considerados problemáticos. Considera-se que as políticas públicas educacionais para essa etapa devem estar atreladas às estratégias que contemplem as reais necessidades sociais, econômicas e culturais das juventudes e não somente busquem atender as demandas de formação ditadas pelo mercado de trabalho em uma sociedade excludente.

Palavras-chave: Ensino médio. Juventudes. pALEi. Pesquisa biográfica em educação. Relação com o saber.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis fue comprender los significados atribuidos por un grupo de jóvenes graduados a las actividades realizadas en una escuela regida por el Programa de Educación Integral de Alagoas (pALei). El Programa pALei anticipa la organización de las escuelas secundarias y las concepciones de formación de los jóvenes en la enseñanza media, posteriormente consolidadas por la "Reforma" de 2017. Los significados atribuidos por los jóvenes y las jóvenes a sus experiencias en la escuela secundaria se insertan en un contexto específico, ya que se relacionan con un programa creado con la justificación de superar las dificultades que enfrentan los jóvenes en relación con las presiones a las que están sometidos para definir su futuro, con la concepción de que esta etapa debe ser una prioridad política porque forma la mano de obra joven. Por esta razón, uno de los objetivos del programa es la preparación básica para el trabajo. El concepto de preparación de los jóvenes para la carrera profesional, al alinearse con las dinámicas económicas neoliberales, que dictan un ideal de escolarización basado en la Pedagogía de las Competencias, prioriza la formación para la responsabilidad individual del éxito o no en la carrera profesional, sin un enfoque de formación más amplio, con posibilidad de criticidad y lectura del mundo. Siguiendo esta lógica, la educación superior sería así un instrumento potencial para provocar una "crisis existencial" en los jóvenes, debido a la presión que reciben cuando se ven obligados a pensar en "qué van a hacer con sus vidas", frente a una lista de opciones dictadas por el sistema como norma. Estas directrices ignoran las condiciones socioeconómicas de los jóvenes, la necesidad de inversión en las escuelas, el trabajo de los profesionales de la enseñanza y la necesidad de una formación más cualificada en el sentido literal de la palabra. Teniendo en cuenta estas consideraciones, la investigación se llevó a cabo en un intento de responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los significados atribuidos por los jóvenes que se han graduado de una escuela secundaria en la región pALei a sus experiencias en esta etapa de su escolaridad? ¿Los significados de esas experiencias dialogan con sus vidas? Esta tesis busca acceder a las perspectivas de los estudiantes sobre su experiencia en la enseñanza media, que, al menos en los documentos legales, comienzan a ofrecer orientaciones sobre sus perspectivas. En este sentido, los presupuestos teóricos que orientaron esta investigación se basan en la investigación cualitativa, con la articulación de la investigación documental, la Investigación Biográfica en Educación de Christine Delory-Momberger y la teoría de la Relación con el Saber de Bernard Charlot. El camino metodológico se desarrolló en tres fases: 1) relevamiento y análisis de documentos legales sobre el MS en Brasil y Alagoas para contextualizar brevemente el objeto de estudio; 2) producción de materiales biográficos sobre los jóvenes a través de narrativas: redacción de una carta dirigida a un recluta de la escuela pALei y dos entrevistas narrativas individuales; 3) análisis de las narrativas. Los resultados de esta tesis muestran que los jóvenes demostraron estructuras de significado positivas y negativas en relación a sus experiencias escolares en la escuela media. Los jóvenes manifestaron que era bueno pasar más tiempo en la escuela en términos de sociabilidad, construyendo lazos de amistad, ya que era un espacio de intercambio y aprendizaje de conocimientos con compañeros y profesores, influyendo, para algunos, en sus estudios posteriores. Los significados relacionados con las críticas al programa eran que la escuela incentivaba mucho el acceso a la enseñanza superior, pero no proporcionaba la formación de la

escuela regida por el pALEi, que se centraba en la formación técnica y no preparaba a los jóvenes para entrar en el mercado laboral. La organización de la escuela seguía siendo precaria, con falta de profesores, problemas para utilizar los laboratorios, desorganización en relación con las propuestas puestas en marcha, actividades inconexas que provocaban cansancio por permanecer en la escuela todo el trimestre. Estos aspectos demuestran que las políticas curriculares y estructurales para la educación secundaria no están logrando sus objetivos. Los discursos reformistas, sin condiciones concretas de formación para que estos jóvenes puedan tener un repertorio de trayectorias posibles, no tendrán el mismo efecto que los programas considerados "innovadores"; sin embargo, están centrados en el desarrollo de competencias individuales, y no en el proyecto de sí mismo de los alumnos. En este sentido, el estudio contribuye a la identificación de que es importante que el programa pALEi, implementado en 2016 en Alagoas, sea evaluado por todos los que participaron en él, especialmente los propios jóvenes, para que las experiencias que pueden ser positivas, como las señaladas en esta tesis, puedan ser mejoradas y los aspectos que se consideran problemáticos puedan ser modificados. Creemos que las políticas públicas educativas para esta etapa deben estar vinculadas a estrategias que tengan en cuenta las verdaderas necesidades sociales, económicas y culturales de los jóvenes y no sólo busquen satisfacer las demandas formativas dictadas por el mercado laboral en una sociedad excluyente.

Palabras clave: Educación secundaria. Juventud. pALEi. Investigación biográfica en educación. Relación con el conocimiento.

ABSTRACT

The aim of this thesis was to understand the meanings attributed by a group of young graduates to the activities carried out in a school governed by the Alagoas Comprehensive Education Programme (pALei). The pALei Programme anticipates the organisation of secondary schools and the conceptions of training for young people in secondary education, later consolidated by the "Reform" of 2017. The meanings attributed by the young men and women to their experiences in secondary school are inserted in a specific context, as they relate to a programme created with the justification of overcoming the difficulties young people face in relation to the pressures they are under to define their future, with the conception that this stage should be a political priority because it trains the young workforce. For this reason, one of the programme's aims is basic preparation for work. The concept of preparing young people for a professional career, when aligned with neoliberal economic dynamics, which dictate an ideal of schooling based on the Pedagogy of Competences, prioritises training for individual responsibility for success or otherwise in a professional career, without a focus on broader training, with the possibility of criticality and reading the world. Following this logic, higher education would thus be a potential instrument for provoking an "existential crisis" in young people, due to the pressure they receive when they are forced to think about "what they are going to do with their lives", faced with a list of options dictated by the system as a standard. These guidelines disregard the socio-economic conditions of young people, the need for investment in schools, the work of teaching professionals and the need for more qualified training in the literal sense of the word. Given these considerations, the research was carried out in an attempt to answer the following questions: what are the meanings attributed by young people who have graduated from a high school in the pALei region to their experiences at this stage of their schooling? Do the meanings of these experiences dialogue with their lives? This thesis seeks to gain access to students' perspectives on their experience in secondary education, which, at least in the legal documents, start to offer guidance on their prospects. In this sense, the theoretical assumptions that guided this investigation are based on qualitative research, with the articulation of documentary research, Christine Delory-Momberger's Biographical Research in Education and Bernard Charlot's theory of the Relationship with Knowledge. The methodological path was developed in three phases: 1) a survey and analysis of legal documents on the MS in Brazil and Alagoas to briefly contextualise the object of study; 2) the production of biographical materials on young people through narratives: writing a letter addressed to a recruit at the pALei school and two individual narrative interviews; 3) analysis of the narratives. The results of this thesis show that the young people demonstrated both positive and negative structures of meaning in relation to their middle school experiences. The young people said that it was good to spend more time at school in terms of sociability, building bonds of friendship, as it was a space for exchanging and learning knowledge with classmates and teachers, influencing, for some, their later studies. The meanings related to criticisms of the programme were that the school gave a lot of encouragement to enter higher education, but did not provide the training at the school governed by pALei, which focused on technical training and failed to prepare young people to enter the labour market. The school organisation continued to be precarious, with a lack of teachers, problems using the laboratories, disorganisation in relation to the proposals put in place, disjointed activities that led to tiredness from staying at school all term. These aspects show that the curricular and structural policies for secondary education are failing to achieve their objectives. Reformist discourses, without concrete training conditions so that these young people can have a repertoire of possible paths, will not have the same effect as the programmes

that are considered "innovative"; however, they are centred on the development of individual competences, and not on the students' project of self. In this sense, the study contributes to the identification that it is important for the pALEi programme, implemented in 2016 in Alagoas, to be evaluated by all those who took part in it, especially the young people themselves, so that experiences that can be positive, such as those pointed out in this thesis, can be improved and aspects that are considered problematic can be modified. We believe that public educational policies for this stage should be linked to strategies that take into account the real social, economic and cultural needs of young people and not just seek to meet the training demands dictated by the labour market in an exclusionary society.

Keywords: Secondary education. Youth. pALEi. Biographical research in education. Relationship with knowledge.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
2	CAMINHOS DE UMA PESQUISA: estudo documental e pesquisa biográfica	25
2.1	PESQUISA DOCUMENTAL (JAN-DEZ 2020)	25
2.2	ENFOQUE BIOGRÁFICO INSPIRADO NA ENTREVISTA DE PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO DE CHRISTINE DELORY-MOMBERGER	27
2.2.1	Etapas do estudo com enfoque biográfico	34
2.3	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE INSERÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	38
2.3.1	Jovem Lewis	40
2.3.2	Jovem Nakamura	40
2.3.3	Jovem Tolkien	41
2.3.4	Jovem Cartola	41
2.4	SEGUNDA FASE: PRODUZINDO AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DA PESQUISA (2021)	42
2.5	TERCEIRA FASE DA PESQUISA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	44
3	SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS NO pALEI	47
3.1	ENTREVISTA NARRATIVA INSPIRADA NA PESQUISA BIOGRÁFICA DE DELORY-MOMBERGER E A RELAÇÃO COM O SABER DE BERNARD CHARLOT	49
3.1.1	Pesquisa narrativa inspirada na pesquisa biográfica	49
3.1.1.1	<i>Biografização, concepção de sujeito, objeto de estudo, narrativa e experiência</i>	52
3.1.1.2	<i>Aspectos de práxis escolar da Pesquisa Biográfica em Educação: conceito de escola, aluno e aprendizagem na relação paradoxal do projeto da escola e no projeto de si dos estudantes</i>	60
3.1.2	Teoria da relação com o saber de Bernard Charlot	66
3.1.2.1	Perspectiva antropológica sobre “tornar-se” sujeito singular/social pela educação	71
3.1.2.2	Leitura positiva do processo de aprender	77

3.1.2.3	Práxis humana pelo trabalho/atividade	78
3.2	PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO E TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER NOS ESTUDOS SOBRE A ESCOLA..	84
4	JUVENTUDES NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM ALAGOAS: CONTEXTOS E PROBLEMÁTICAS	89
4.1	REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ALGUNS ANTECEDENTES ...	90
4.1.1	Aspectos gerais da reforma	98
4.2	O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS	114
5	APRESENTAÇÃO DO PALEI NA PERSPECTIVA DO DOCUMENTO ORIENTADOR DO PALEI (2019)	128
5.1	O pALei na perspectiva do DOpALei (2019)	120
6	A VIDA E A ESCOLA NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DOS JOVENS E DA JOVEM EGRESSOS DE UMA ESCOLA MÉDIA DO pALEI	153
6.1	Aspectos das configurações das juventudes em Alagoas e daquelas que estão no ensino médio	156
6.2	As estruturas de significações dos jovens egressos do pALei sobre si e as experiências escolares: entrevistas, narrativas e cartas para ingressantes no pALei	160
6.2.1	A carta, as configurações de si e as experiências escolares de Lewis ...	160
6.2.2	A carta, as configurações de si e as experiências escolares de Nakamura	176
6.2.3	A carta, as configurações de si e as experiências escolares de Tolkien	190
6.2.4	A carta, as configurações de si e as experiências escolares de Cartola .	200
6.3	Análise geral das configurações de si das entrevistas biográficas na dos jovens e da jovem	203
6.4	Os sentidos das experiências escolares e a relação com o aprender dos jovens e da jovem	214
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
	REFERÊNCIAS	230

1 INTRODUÇÃO

Estudo errado

(Gabriel, o Pensador)

[...]

Eu tô aqui pra quê?

Será que é pra aprender?

Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?

Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater

Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever

A professora já tá de marcação porque sempre me pega

Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas

E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo

E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo

Eu quero jogar botão, vídeo-

A rua é perigosa então eu vejo televisão

(Tá lá mais um corpo estendido no chão)

- *Na hora do jornal, eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação.*

- *Ué não te ensinaram?*

- *Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil*

Em vão, pouco interessantes, eu fico pu...

Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio

(Vai pro colégio!!)

O trecho do *rap Estudo errado* do artista Gabriel, o Pensador, referenciado acima, mostra-nos que o personagem/narrador, aparentemente um jovem estudante da classe média, encontra-se em um conflito. Conflito esse pelo qual os estudantes, na maioria, especialmente do Ensino Médio, também passam quando se pensa na funcionalidade da escola e na utilidade dos saberes ensinados nela para sua vida. O *rap*, como uma das modalidades do *Hip Hop*, é um elemento da cultura popular, sendo assim, a expressão de resistência e reivindicação dos sujeitos silenciados. Nesse sentido, convém concordar com Juarez Dayrell (2003, p. 51): “[...] o estilo de vida rap e funk possibilita a muitos desses jovens uma ampliação significativa das hipóteses de vida [...], abrindo espaços para sonharem com outras alternativas de vida que não aquelas restritas, oferecidas pela sociedade.”

Nos fragmentos “Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender? Ou será que é para sentar, me acomodar e obedecer?”, o jovem do enredo, pela descrição da música, expressa questionamentos que nos fazem refletir sobre os significados que boa parte dos estudantes atribuem a suas experiências escolares. Estudos de Bernard Charlot (2000, 2013, 2021a), Juarez Dayrell (2003, 2007), Miguel Arroyo (2013), Marilia Sposito (2004, 2014) e Rosemeire Reis (2021b) indicam que a escola brasileira vem enfrentando problemas, e um dos motivos desses problemas se relaciona com desencontros entre o projeto da escola e o projeto dos estudantes.

Considerando a realidade dos (des)encontros de jovens na escola, esta tese versa sobre o tema *A vida e a escola nas narrativas biográficas de jovens egressos de uma escola de Ensino Médio do Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei)*. Seu objetivo é compreender os sentidos atribuídos por um grupo de jovens estudantes egressos das atividades realizadas em uma escola regida pelo Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei). São quatro jovens, três homens e uma mulher que frequentaram e concluíram o Ensino Médio em uma das escolas do programa há cinco anos e vivenciaram de perto o início de sua execução. Esses jovens relataram suas experiências escolares em narrativas biográficas e apresentaram os sentidos que atribuíram às atividades escolares proporcionadas pela escola do programa onde estudaram. Pertencentes a um grupo considerado por eles como *nerds*, esses jovens apresentam características comuns e, ao mesmo tempo, diferenciadas, demonstrando toda a diversidade juvenil que se manifesta entre os grupos dentro do espaço escolar.

É importante ressaltar que esse programa, criado pelo Decreto n.º 40.207, de 20 de abril de 2015, e atualizado pelo Decreto n.º 50.331 (ALAGOAS, 2016), está em vigor desde 2015 em escolas de nível básico de ensino médio e de ensino fundamental, com uma formatação diferente em sua estrutura organizacional e em seu currículo, pois oferta seus serviços em tempo integral. Suas aulas são distribuídas na oferta dos componentes curriculares indicado pelas diretrizes do ensino médio e fundamental, e por eletivas. Sua estrutura e organização baseiam-se nos Ateliês Pedagógicos, em que as salas são distribuídas por áreas do conhecimento. Além disso, as escolas do programa proporcionam aos estudantes os Estudos Orientados que funcionam como uma espécie de reforço escolar. Ela oferta, também, os Clubes Juvenis, os Projetos Integradores e o Projeto Orientador de Turma (PrOTurma), que funciona como um acompanhamento realizado por um docente para orientação do projeto de vida.

Outro ponto é que o pALei foi construído por propostas de professores da rede estadual de educação de Alagoas, que tinham experiência de prática escolar como gestores e formadores, como é o exemplo dos Ateliês Pedagógicos (salas temáticas), que surgiram de uma iniciativa de gestores de uma escola estadual do município de Palmeira dos Índios, Alagoas.¹ Assim como, a exemplo dos Clubes Juvenis, iniciativa de um professor da equipe de formação da mesma secretaria.

Além das iniciativas das propostas de professores da rede, o programa teve, como inspiração, exemplos de programas nas secretarias de outros estados, como é o caso do

¹ Essa informação foi adquirida por meio do nome dos autores que constam na contracapa do Documento Orientador do pALei.

PrOTurma, que tem origem em ações realizadas pela Secretaria de Educação do estado do Ceará. Outra questão importante, que fundamenta esta tese, é que o pALei antecipa a organização da escola média em tempo integral e concepções de formação para jovens do Ensino Médio, com a proposta de protagonismo juvenil e de componente curricular projeto de vida, que se configura e compõe a Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

A temática desta pesquisa, portanto, tem relação com minhas indagações nos encontros vivenciados ao longo de minha formação pessoal e profissional. A motivação inicial foi a necessidade de compreender as inquietações pessoais relacionadas com minha história de vida, em especial, quando fui uma jovem do Ensino Médio, período esse em que vivi uma intensa crise ocasionada pela pressão de pensar o que deveria ser e o que fazer da vida. Esse conflito foi reflexo de uma formação familiar e escolar que me levou a resumir minha vida, e quem eu sou, a uma escolha profissional. No meu contexto familiar, recebi indicações/ordens de que eu precisava escolher um curso de graduação que “desse dinheiro” imediato e “tivesse *status* social.”

Na Escola Militar, onde cursei o Ensino Médio, sofri imposição para seguir a carreira militar por meio de uma formação totalmente meritocrática, hierárquica e disciplinadora, baseada na lógica do desenvolvimento das competências individuais. Somada a isso, estava a minha baixa estima e as dificuldades de aprendizagem ocasionadas pelos desencontros entre o que eu era e o que a escola e a família me impunham.

Nessa época, senti-me sozinha, sem saber o que fazer da vida por um longo período de quatro anos. No intervalo dos anos de 2006 a 2009, fiz cursinho e arrisquei o vestibular para a graduação em Enfermagem, Ciências da Informação e Direito, indicados por familiares que estavam diretamente ligados a mim naquele momento. Mesmo me dedicando e estudando muito, “fracassei” em todas as tentativas de passar no vestibular, fato que me levou a um desânimo profundo, a ponto de tomar a decisão de não querer mais continuar os estudos, e comecei a trabalhar em um mercadinho de bairro da periferia de Maceió, Alagoas. Mesmo desanimada, no íntimo, eu acreditava que um dia me defrontaria com algo que unisse o “quem eu sou” a “o que fazer” da vida.

Diante da narrativa biográfica das crises que sofri no período da adolescência, as voltas da vida que me trouxeram até aqui, descrevo-as em quatro encontros fundamentais vivenciados por mim, que contribuíram para a escolha desta temática de pesquisa.

O primeiro encontro foi antes do meu ingresso no Curso de Pedagogia, quando fiz a leitura do resumo do livro *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire em 2008, o que me levou a ser professora. Nessa leitura, vi-me descrita na figura do oprimido e, desde então, decidi fazer o que esse homem, que até então não conhecia, indicou em sua obra.

Ingressei em 2009 no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), concluindo em 2013. No mesmo ano de finalização da graduação, iniciei meu trabalho na educação básica da rede pública, momento que considero como o segundo encontro vivenciado por mim, o qual me proporcionou experiências que construíram em mim estruturas de significação sobre o que é ser professora e quem é o estudante, agora na posição de docente. Antes, as minhas experiências primárias sobre ser docente e discente baseavam-se em vivências escolares como estudante e no que dizia a literatura acadêmica.

O terceiro encontro foi na minha pesquisa de mestrado, com o objeto de estudo a História do Currículo da Escola Primária em Alagoas no Fim do Século XIX e Início do Século XX. Todo o meu percurso na universidade esteve sob o olhar da História da Educação, em especial, a de Alagoas. Por anos, dediquei-me a estudos nessa área do conhecimento, porque a História me movia, dava-me explicações e me ajudava a enxergar, nas práticas escolares, elementos do passado, alinhados a uma tendência pedagógica tradicional, que precisavam ser superados. A relação dessa experiência com esta pesquisa se baseia nas aprendizagens que desenvolvi na área do Currículo. Tais aprendizagens me levaram à preocupação, em relação às propostas consideradas inovadoras, de iniciativas governamentais do atual Ensino Médio, como o próprio pALei e a proposta do Novo Ensino Médio, que propõe uma reforma estrutural e curricular como remição dos dilemas da escola média, em especial, os da rede pública de ensino.

Ao ingressar no Doutorado, meu quarto encontro, conheci outra forma de olhar a História. Nesse caso, agora, “a história é outra”, é a história de vida de jovens que se aproxima da minha história, na condição de jovem que sofreu durante anos por não “saber o que fazer da vida”, em meio às condições que alimentavam a minha crise existencial. Naquele momento, eu, como pesquisadora, vi-me desafiada a traçar um caminho de estudo sobre a Pesquisa Biográfica em Educação e a Relação com o Saber. Tal processo somente foi possível no doutorado por meio do contato com estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Juventudes Culturas e Formação (GPEJUV) do Centro de Educação (Cedu) da Ufal em 2018.

As minhas inquietações sobre ser jovem no Ensino Médio se encontraram com os estudos do grupo de pesquisa. Foi nesse espaço que conheci o pALei. Eis o encontro principal

que resultou nesta pesquisa de tese: pesquisa biográfica – relação com o saber – juventude no ensino médio – pALei.

Convém destacar que o desenvolvimento desta pesquisa realizou-se em tempos complexos de pandemia, de cortes e de desvalorização das universidades públicas entre os anos de 2020 e 2022. Palavras como saúde e medo envolveram a jornada de execução deste trabalho diante do contexto da pandemia de Covid-19, que se alastrou e ainda assusta em razão de suas variações e os danos emocionais, físicos e materiais causados às diversas comunidades em todo o mundo. Esse contexto atingiu diretamente o desenvolvimento deste trabalho, que passou por muitas mudanças e adaptações necessárias para que pudesse seguir o seu curso e atingir seu objetivo de contribuir para a discussão sobre juventudes no Ensino Médio, especialmente no estado de Alagoas.

Sobre o contexto pandêmico, segundo informações no site oficial da Fundação Oswaldo Cruz, Fiocruz (MENEZES, 2023), pesquisas vinculadas ao seu Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociência e Saúde, com pesquisadores da Universidade Federal Fluminense (UFF), revelam, por meio de um estudo com mais de 6 (seis) mil estudantes de pós-graduação em todo o Brasil, os problemas de concentração. Além desse dado, as pesquisas revelaram que 60% dos entrevistados sofreram impacto da pandemia de Covid-19 na saúde mental e no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Um estudo efetivado em 2020, revelou que 80% dos entrevistados se sentem sem motivação e desenvolveram um quadro de ansiedade e dificuldade para dormir (MENEZES, 2023).

A biografização realizada nesta seção é resultado do processo de heterobiografização, que construiu em mim formas de ser, de pesquisar e de refletir sobre a escola, sobre ser professora e ser estudante. Rosemeire Reis (2020) tratou dos processos de heterobiografização desenvolvidos por pesquisadores biográficos, apresentando a contribuição de sua experiência de pesquisa no pós-doutorado desenvolvida com jovens franceses. Ela destaca dois movimentos realizados pelos pesquisadores biográficos no momento de escuta das narrativas: “a construção da postura ética de valorização dos saberes do ‘outro’ e a reflexividade para o pesquisador sobre a pertinência da questão de pesquisa.” (REIS, 2020, p. 295). Observando esses movimentos, a realização de uma pesquisa biográfica na vertente da Pesquisa Biográfica em Educação acarreta o processo de heterobiografização, que são “[...] aprendizagens obtidas a partir da escuta e interpretação das narrativas de experiência do outro” (REIS, 2020, p. 295).

Acrescentamos mais um ponto a essa questão, que surgiu do meu processo de iniciação como “pesquisadora biográfica”: as narrativas que me formaram como pesquisadora durante

esse processo passaram pela escuta não somente das narrativas dos jovens e da jovem participantes das entrevistas. Minha heterobiografização também recebeu a influência das narrativas dos autores utilizados como referência na discussão teórica e de análise de dados, da orientadora em seus estudos e direcionamentos individuais dos colegas de grupo de pesquisa que, durante as reuniões, compartilhavam saberes, além da fala dos avaliadores durante a qualificação; por fim, e não menos importante, as narrativas dos jovens e da jovem que participaram desta pesquisa.

Na relação com o mundo acadêmico, com os outros e com as minhas inquietações, desenvolvi saberes que serão muito importantes para minha vida, para a vida dos meus alunos da educação básica e do ensino superior, assim como para aqueles que terão contato com este trabalho.

A relação com o saber estabelecido no caminhar deste estudo associa-se a mobilizações acerca da busca de compreender a temática que pode associar-se ao sentido que atribuímos à necessidade de empreender um estudo envolvendo o tema juventudes e escolarização no Ensino Médio (EM) especificamente em Alagoas. Minhas mobilizações ancoram-se nas vivências experimentadas na época de estudante do EM, nas situações que presenciei na escola onde trabalho, principalmente, nas leituras proporcionadas no âmbito do GPEJUV-Ufal.

Diante desse contexto, este estudo qualitativo se fundamenta no paradigma socioantropológico da relação com o aprender (relação com o saber) e o processo de biografização (pesquisa biográfica) dos jovens egressos do pALei. Tem como questões de pesquisa: qual é a interpretação dada pelos jovens e pela jovem egressos de uma escola do Ensino Médio do pALei à sua vivência nessa etapa da escolarização? Os sentidos dessas vivências dialogaram ou não com a sua vida quando participaram da pesquisa?

Partimos do pressuposto, ou hipótese, de que os jovens fazem suas interpretações sobre as atividades vivenciadas no cruzamento com outras dimensões de sua vida com base no contexto no qual estão inseridos; e as intenções previstas nos Decretos e no documento que regem o pALei são apreendidas de modo diferente pelos jovens e pela jovem integrantes da pesquisa, que participaram do Ensino Médio do referido programa.

É importante esclarecer que o objeto de estudo desta pesquisa não resulta de uma análise do pALei como política pública educacional,² embora traga na Seção 4 alguns aspectos que levam a uma reflexão do contexto relacionado com a caracterização social, política, econômica

² O conceito de políticas educacionais que fundamentou este estudo consiste no conjunto de programas e ações elaboradas pelo Estado que auxiliam a efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal.

que envolve a existência do programa. O intuito desta investigação é dar visibilidade e legitimidade às interpretações de jovens que vivenciaram atividades em uma escola que foi modificada para atender aos pressupostos de um programa, e tinha como foco proporcionar uma formação integral em tempo integral na perspectiva do “empreendedorismo”, “protagonismo juvenil” e do “projeto de vida”. Concordamos com Silva e Araújo (2021) quando defendem a necessidade de estudos e pesquisas sobre os efeitos das mudanças que estão ocorrendo para as escolas e seus sujeitos, e partilhamos com os autores suas questões: “Quais os direitos estão sendo subtraídos? Que discursos e práticas estão emergindo? Quais as distâncias entre as políticas pensadas e as políticas praticadas?” (SILVA; ARAÚJO, 2021, p. 14).

Comprendemos que este estudo pode fornecer subsídios para a fundamentação de futuras pesquisas que possam tomar como objeto de estudo o pALei como política educacional e para reflexão crítica sobre o alcance de seus objetivos no âmbito da Seduc-AL.

Esta pesquisa insere-se nos ramos das investigações científicas definidas por Charlot (2021b) como necessárias para a compreensão dos problemas do Ensino Médio no Brasil, considerando que esta etapa tem sido alvo de muitas políticas reformistas e avaliativas nas últimas décadas. O autor enfatiza que a problemática do Ensino Médio no Brasil deve ser analisada do ponto de vista da Sociologia Contemporânea, que parte da seguinte questão: “o que significa, para um jovem de hoje, cursar o Ensino Médio?” (CHARLOT, 2021b, p. 17). Esse questionamento, feito por ele, refere-se a um indicativo de estudo que tome como ponto de partida os sujeitos que vivem, na realidade, a efetivação das políticas educacionais.

O objetivo geral é compreender os sentidos atribuídos pelos jovens e pela jovem egressos de uma escola do Ensino Médio do pALei às suas vivências e se tais sentidos dialogam ou não com a sua vida quando participaram da pesquisa. O cumprimento do objetivo geral foi possível com o estabelecimento de objetivos específicos que guiaram a tese, a saber:

- apresentar brevemente os problemas enfrentados no ensino médio brasileiro e em Alagoas;
- identificar as semelhanças e diferenças entre os pressupostos do pALei que orientava a escola média, cujos egressos estudaram e os pressupostos da reforma do ensino médio;
- analisar a proposta considerada inovadora e diferente do pALei com relação às demandas dos segmentos juvenis;
- analisar os sentidos das atividades realizadas na escola média, em relação aos outros aspectos da vida, e se produzem referências importantes ou não para jovens quando participaram da pesquisa.

Após o esclarecimento dos objetivos, o ineditismo desta pesquisa está em razão da falta de estudos que tomem como objeto de estudo os sentidos atribuídos às experiências escolares de jovens estudantes do Ensino Médio do pALei, conforme pode ser conferido no Repositório da Ufal em uma busca em anais, eventos acadêmicos e revistas on-line. O programa está funcionando há sete anos, e os estudos que se preocuparam em analisá-lo não partem da discussão sobre juventudes e escolarização. Foi possível identificar somente quatro estudos que tiveram o pALei como objeto de estudo; dois foram apresentados como artigos publicados nos anais de um congresso nacional; um é o trabalho de conclusão de curso de graduação e uma dissertação de mestrado.

O trabalho de conclusão de curso em Psicologia da Ufal de Marianne Lemos Costa (2020), intitulado *Ensino integral em tempo integral: um relato de experiência*, mostra do ponto de vista da gestão e dos professores, as dificuldades de implementação do programa em uma escola do pALei, constatando a necessidade de uma equipe de Psicologia Escolar para desenvolver o trabalho de orientação das turmas, especialmente no trabalho desenvolvido pelo docente orientador do Projeto Orientador de Turma (PrO Turma).

A dissertação de mestrado foi na área de Gestão do Potencial Humano, apresentada ao Instituto Superior de Gestão (ISG), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Tecnologia de Alagoas (FAT) e ao Instituto Universitário Euro-Atlântico, de autoria de Anderson Luyte da Costa Silva (2019), intitulada *A influência da infraestrutura no desempenho do gestor da Escola em Tempo Integral: um estudo de caso em uma escola da rede pública do estado de Alagoas no município de Maceió*. Por meio de entrevistas realizadas com gestores, o pesquisador constatou que a gestão enfrenta muitos desafios para engajar a participação da família e a efetivação da proposta de formação do pALei por parte dos professores. Além disso, ele diz ter constatado que a infraestrutura escolar adequada não caracteriza melhoria na qualidade da educação, mas possibilita ao gestor escolar desempenhar com eficiência e qualidade suas ações no processo de construção de uma escola pública de qualidade.

Os artigos sobre o programa foram publicados no Congresso Nacional de Educação (Conedu) em 2020 e 2021. O primeiro foi o artigo de autoria de Edvaldo Albuquerque dos Santos (2020), intitulado *Clube juvenil: tempo e espaço de participação juvenil no ensino médio público de Alagoas*, cujo objetivo foi falar sobre a implantação da atividade complementar do Clube Juvenil. O outro artigo, publicado em 2021, nesse mesmo congresso, intitulado *A escola pública alagoana em tempo integral: um estudo sobre a proposta de flexibilização curricular*, de Claudia Campos Cavalcante Gomes, Valéria Campos Cavalcante, Anderson Silva Santos,

Cléia da Silva Lima e Valdeck Gomes de Oliveira Júnior, versa sobre a proposta de currículo flexível do pALei com a análise do Documento Orientador de Implantação do Programa Alagoano de Ensino Integral (DOpALei, 2019).

Diante das discussões já traçadas em estudos e artigos sobre o programa, esta tese vem preencher a lacuna de compreender o pALei do ponto de vista de jovens egressos que foram formados em uma de suas escolas, portanto, são os discursos vivos do que realmente é a proposta de formação do programa. A intenção é construir um espaço de escuta e diálogo com o objetivo de identificar, pela interpretação dos jovens, uma reflexão sobre os sentidos que atribuíram ao programa. Considera-se que as narrativas biográficas apresentam indícios das experiências de formação do pALei na vida dos jovens, em especial as práticas que versam sobre “o protagonismo juvenil” e “o projeto de vida” sob o viés de uma educação integral em tempo integral com pressupostos formativos neoliberais e utilitários.

Conforme se identificou nos Decretos e documentos do pALei, esse programa surgiu com a justificativa de resolver os problemas do Ensino Médio em Alagoas, que vem sendo observados nas últimas décadas, como a questão da “evasão escolar”, distorção idade-série, notas baixíssimas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Por essa consideração, o que se pretende com esta tese é mostrar que é preciso que se pense em uma escola média que considere as experiências escolares dos estudantes, suas expectativas e representações que eles constroem das atividades escolares, porque os sentidos atribuídos por eles às experiências escolares incidem diretamente nas suas mobilizações como um movimento interno para se engajar em uma atividade intelectual e aprender o saber-objeto e utilizá-los para sua autonomia crítica e transformação da realidade, como foi visto na proposta de formação indicada por Charlot.

Esta tese busca contribuir para reflexão sobre a problemática do Ensino Médio, tão discutida nos últimos anos nos estudos acadêmicos, e tão reformada e avaliada politicamente. Considera-se que, além da democratização de ampliação de acesso à escola do Ensino Médio, tal problemática deve ater-se à questão do interesse do jovem de “entrar” na escola, concebendo-a como um espaço para aprender saberes e saber o que fazer com eles na sua realidade para transformá-la, sendo o estudante um sujeito que se compõe como ser social e individual. Desse modo é importante, conforme Charlot (2021b), investigar quem são os jovens que estão no Ensino Médio para compreender o motivo dos problemas que envolvem a formação nessa etapa da Educação Básica.

Reis (2021b) assume uma postura de interpretação das juventudes no Ensino Médio em uma perspectiva ampla: de estudar os modos de expressão e de aprender das juventudes nos diferentes espaços sociais em articulação com a construção das juventudes como estudantes na escola, tanto pelas sociabilidades vivenciadas, como pela necessidade de enfrentar os desafios das lógicas específicas de aprender na escola.

A perspectiva adotada neste trabalho segue a mesma trilha de interpretação de Reis (2021b, p. 56), a qual compreende que o jovem pode ser analisado por vários pontos de sua vida: “[...] e não somente como estudantes, partindo do pressuposto de que estes trazem para a escola seus saberes, suas potencialidades e portanto, necessitam de espaços para expressá-las e de canais de diálogo em diferentes instâncias da escola.”

Ao passo que a escola considera os jovens sob um campo amplo, Reis (2021b) explica que é preciso compreender que a escola deve ser considerada em suas especificidades, mas também que a instituição escolar deve ser considerada em sua especificidade de olhar o jovem como estudante que pretende aprender novos conhecimentos, ampliar seu repertório cultural.

Nesse sentido, é necessário compreender o lugar que os jovens estudantes ocupam nas culturas juvenis, buscando considerar os paradoxos destacados por Pais (1990): comportamento do cotidiano, as maneiras de pensar, suas motivações para ações, suas perspectivas em relação ao futuro, suas representações e identidades sociais.

Não é possível olhar para o jovem e resumi-lo a uma concepção que seja estática, invariável e atemporal. Os grupos a que pertencem esses sujeitos podem ter interesses em comum, mas não são os mesmos, há diferenças em relação às classes sociais, pensamentos (filosofias de vida) e gerações diferentes. Há, na verdade, um jogo de subjetividades no que diz respeito a grupos de jovens. Seguindo essa lógica, o ideal não é denominar com o termo juventude no singular, mas “juventudes” no plural (PAIS, 1990).

Seguindo essa linha de pensamento sobre a concepção de juventude e juventudes, Sposito (2004) afirma que o conceito de juventude, no singular, esteve associado a duas vertentes: uma de caráter biológico (desenvolvimento do organismo) e outra de caráter demográfico (faixa etária). Tais concepções não fornecem subsídios para definir o fenômeno juvenil em razão de sua complexidade, por isso se vem tomando o termo no plural -juventudes- por considerar a diversidade de situações existenciais que afetam esses sujeitos. Sposito (2004) também alerta que é necessário ir para além do reconhecimento das diversidades dos sujeitos jovens:

[...] pois, ao pensar apenas pelo ângulo da heterogeneidade de modos de vida, não podemos mais tratar da juventude como categoria social, de modo que ela estaria totalmente diluída pelas outras formas de vida dos sujeitos na sociedade e os jovens não constituíram mais foco de atenção. (SPOSITO, 2004, p. 73-74).

A atenção estaria centrada na classe, na origem étnica, na condição de gênero entre outras; enquanto o modo como os jovens se constituem jovens é deixado de lado em detrimento de exclusividade de outros elementos do contexto a que eles estão submetidos. Sob esse ponto de vista, parte dessa imprecisão decorre da superposição indevida entre a fase da vida e sujeitos concretos (SPOSITO, 2004). A autora distingue a condição juvenil (modo como a sociedade constitui e significa esse momento do ciclo da vida) e a situação juvenil que está ligada à discussão de classe, gênero, regiões, vida urbana ou rural, sistemas religiosos e etnia.

A condição juvenil é vista como um conjunto de concepções de juventude que a transforma muitas vezes em um modelo cultural que serve como referência comparativa para outras fases da vida. Nesse sentido, a condição juvenil estaria alicerçada em orientações dominantes pertencentes às práticas sociais, incluindo alguns meios de disseminação como as mídias, as políticas públicas para juventude, imaginário popular, por exemplo. “Assim, é preciso reter a existência de conflitos em torno dessas representações e os segmentos juvenis na sociedade, tanto no âmbito dos atores coletivos adultos, como entre os jovens, também protagonistas ativos dessa diversidade de orientações (SPOSITO, 2004, p. 75).

Uma forma de compreender o que foi dito por Sposito (2004) é pensar nos estudos realizados por Dayrell (2003, p. 40). Segundo o autor, é preciso olhar o jovem para além do contexto ou condição em que ele está inserido, mas “[...]compreendê-los como sujeitos sociais que, como tais, constroem um determinado modo de ser jovem” (DAYRELL, 2003, p. 40).

Fazer a análise proposta por Dayrell (2003) seria concordar com um de seus estudos, que tomou a construção da identidade dos jovens como processo reflexivo pelo qual o sujeito se constrói como ator social no decorrer do cotidiano. Porém, alerta afirmando que a formação da identidade é *praxiológica* (causas e consequências das ações dos indivíduos) e relacional, no qual os indivíduos se desenvolvem por meio da interação com o outro/instituições/sociedade.

Diante desse esclarecimento, o desenvolvimento desta pesquisa realizou-se em quatro fases. **Na primeira**, foi desenvolvida a pesquisa documental tomando como fonte legislações e documentos nacionais e estaduais referentes às políticas educacionais para a juventude do Ensino Médio. Foi realizada uma análise dos documentos com o objetivo de compreender os discursos e as práticas que regem o pALei por meio da análise documental dos Decretos n.º

40.207/2015 e n.º 50.331/2016 e do Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral (DOpALEi) em sua versão publicada em 2019.

A perspectiva teórico-metodológica com enfoque biográfico, inspirada em Delory-Momberger (2012a) serviu como base para a **segunda e terceira fase** desta pesquisa. Essa opção atende à demanda das relações que foram estabelecidas com os sujeitos participantes, que tem como foco o diálogo com os jovens para compreender e analisar suas narrativas de si, de modo a garantir a interpretação dos jovens sobre as experiências vividas na escola de Ensino Médio, regida pelo pALei.

Nesse sentido, organizamos esta tese inicialmente em cinco capítulos. O **capítulo dois**, intitulado *Caminhos de uma pesquisa: estudo documental e Pesquisa Biográfica*, tem como objetivo contextualizar o percurso metodológico que foi adotado para o desenvolvimento desta pesquisa, trazendo uma descrição detalhada do passo a passo de cada etapa metodológica, sobre o contato e encontro com os jovens, bem como sobre os modos de análise dos documentos e das narrativas.

O **capítulo três**, intitulado *Sentidos das experiências no pALEi: contribuições da teoria da Pesquisa Biográfica em Educação e na teoria da Relação Saber*, traz a apresentação da discussão sobre as duas vertentes teóricas-metodológicas que inspiraram os pressupostos de fundamentação da discussão desta tese.

O **capítulo quatro**, *Juventudes no ensino médio no Brasil e em Alagoas: contextos e problemáticas* faz uma breve análise do contexto atual da última etapa da Educação Básica, focando na relação entre o pALei e a Reforma do Ensino Médio.

No **capítulo cinco**, *Apresentação do pALei na perspectiva do documento orientador do pALei (2019)*, discutem-se os resultados da análise documental sobre o programa do pALei.

O **capítulo seis**, *A vida e a escola nos relatos de experiências sobre si: narrativas biográficas de jovens egressos de uma escola do pALei*, traz a análise das narrativas dos jovens e da jovem referentes às experiências que indicam a relação estabelecida entre a vida dos jovens e da jovem egressos e a escola do pALei, de modo a identificar como interpretam as atividades e experiências vividas nessa última etapa da educação básica e alguns efeitos da formação do programa nas configurações de si.

Por fim, apresentamos as **Considerações finais**, pontuando os elementos mais significativos desta pesquisa, que ajudaram a defender a tese aqui proposta, bem como explicitando as dificuldades enfrentadas ao longo da pesquisa e sugestões para o

desenvolvimento de pesquisas futuras na direção dos estudos sobre políticas educacionais voltadas para a educação escolar das juventudes de nosso país.

2 CAMINHOS DE UMA PESQUISA: estudo documental e pesquisa biográfica

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, que articula o estudo documental e um estudo de narrativa de jovens inspirados na pesquisa biográfica em educação e nos fundamentos da teoria socioantropológica da relação com o saber. O desenvolvimento da metodologia está dividido em quatro fases, as quais mostram na prática como ocorre uma investigação sob este enfoque de pesquisa, a saber: a **primeira fase** centrou-se em uma pesquisa documental, com o levantamento de legislações e documentos oficiais relacionados com o Ensino Médio, Juventudes e pALei. Esses documentos foram analisados mediante uma concepção do estudo crítico-reflexivo.

O **segundo** momento desta pesquisa inspira-se nos pressupostos da Pesquisa Biográfica em Educação de Delory-Momberger (2008, 2012a, 2012b, 2014), em que propõe o desenvolvimento de uma pesquisa que se fundamenta na Hermenêutica, pela interpretação das entrevistas narrativas na busca de “explicar e compreender” os sentidos que esse grupo de jovens atribuem às atividades e experiências na escola que estava implantando as diretrizes do pALei. A **terceira fase da pesquisa** é uma subfase da segunda, pois é a sequência do método. É a fase em que ocorre a análise e a contextualização das falas dos jovens e da jovem participantes segundo o enfoque biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2014).

2.1 PESQUISA DOCUMENTAL (JAN-DEZ 2020)

Nessa primeira fase realizou-se uma **Pesquisa Documental**, visando encontrar documentos que me pudessem fornecer uma problematização sobre o objeto de estudo desta pesquisa. Infelizmente, pelo contexto imposto pela pandemia da Covid-19, não tendo acesso às unidades de ensino do pALei, foi necessário reformular a estratégia de levantamento documental, ficando limitado às fontes encontradas em sites da Seduc-AL,³ do Ministério da Educação (MEC)⁴ e Portal da Legislação do Planalto Central.⁵

³ <http://www.educacao.al.gov.br/>

⁴ <http://portal.mec.gov.br/>

⁵ <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>

As legislações voltadas para a temática da juventude escolhidas para o estudo documental foram: A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM, 2018) e a Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), selecionadas como instrumento para a compreensão das atuais ações voltadas para o Ensino Médio no Brasil. Por fim, os Decretos n.º 40.207/2015 e n.º 50.331/2016, e a versão do DOpALei publicada em 2019, pois a edição do documento de 2018 encontra-se desatualizada (Quadro 1).

Quadro 1 – Legislação e documentos selecionados

DOCUMENTOS ANALISADOS
1. Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017)
2. BNCC-EM (2018)
3. Decreto n.º 40.207/2015
4. Decreto n.º 50.331/2016
5. DOpALei (2019).

Fonte: Autoria própria.

A seleção da Lei n.º 13.415/2017 e da BNCC-EM (2018) justifica-se porque compõem o atual contexto de reforma do Ensino Médio no Brasil; os decretos, porque fundamentaram a implantação do pALei nas escolas de Ensino Médio em Alagoas, e o DOpALei por ser a versão mais recente do documento que orienta a implantação do programa nas escolas. É importante deixar claro que, embora os jovens entrevistados tenham estudado na escola do pALei de 2015 a 2019, tais documentos publicados em períodos diferentes são analisados neste estudo como recurso de contextualização do objeto de estudo.

Os documentos que orientaram a organização da escola que os jovens frequentaram são os Decretos de 2015 e 2016, e estão inseridos no DOpALei 2019, por isso, a análise foi finalizada pelo documento orientador de 2019 (ALAGOAS, 2019).

Diante desses esclarecimentos, os documentos aqui listados foram analisados com uma concepção do estudo crítico-reflexivo, partindo do pressuposto de que a análise do *corpus* se constitui como o processo mais exaustivo da pesquisa, já que nesse momento as idas e vindas à consulta dos dados e do referencial teórico são inevitáveis, quando se tem como princípio a manutenção dos aspectos éticos e de confiabilidade dos resultados em uma Pesquisa Qualitativa.

2.2 ENFOQUE BIOGRÁFICO INSPIRADO NA ENTREVISTA DE PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO DE CHRISTINE DELORY-MOMBERGER

Esta pesquisa parte dos sentidos atribuídos às experiências e às atividades escolares de jovens egressos da escola do pALei, programa criado pela Secretaria de Educação do estado de Alagoas (Seduc-AL), atuante desde 2015. Importa esclarecer que o objeto de estudo desta pesquisa não se associa ao processo de análise desse programa como política pública educacional. Embora traga alguns aspectos que levem a uma breve reflexão do contexto político, social e econômico do programa, este estudo tem como força motriz o movimento de visibilidade no que se refere a um grupo de indivíduos-alvo das políticas educacionais no estado de Alagoas. Desse modo, fornecendo subsídios para a fundamentação de futuras pesquisas que possam tomar como objeto de estudo o pALei como política educacional.

A abordagem de pesquisa biográfica adotada neste estudo iluminou o caminho metodológico sob os parâmetros da fenomenologia-hermenêutica⁶ de Paul Ricoeur (1913-2005), que propôs um estudo baseado na correlação entre a atividade de contar uma história e o caráter temporal da experiência humana. A narrativa não é vista como um dado a ser analisado por um pesquisador, ela é a expressão de uma *operacionalização e configuração* de uma espécie de *organização do enredo* (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Tais pressupostos se articularam com a teoria de Charlot, visto que os sentidos atribuídos à escola e às atividades escolares que impactaram na vida desses jovens egressos podem ser interpretados na perspectiva da mobilização que os levaram ao engajamento em uma atividade, que pode ser associado ao sentido de estar na escola, de participar das atividades escolares propostas e de aprender os saberes-objetos e de saberes sobre a vida. Essas atividades geraram experiências que ampliaram o *mundo de vida* desses sujeitos e servem como referência para o engajamento em outras atividades pós-escola do pALei.

Evidenciam-se os motivos pelos quais este estudo não analisou o pALei como política educacional do estado de Alagoas, pois seu objeto de estudo toma os pressupostos da *fenomenologia-hermenêutica*, que parte do princípio de que “[...] o conhecimento não está centralizado no objeto em si, no sujeito (*a priori*), a verdade é relativa a cada sujeito que, em

⁶ Segundo Luckesi e Passos (2004), a Fenomenologia é uma corrente filosófica contemporânea que teve relevante influência na Europa, e seu precursor foi Edmund Husserl, que acreditava ser o conhecimento construído a partir da forma como a consciência humana interpreta os fenômenos. Quanto à Hermenêutica, conforme Ghedin e Franco (2011), é outra corrente filosófica contemporânea que se apresenta como paradigma que tem fundamentado muitos estudos na área das Ciências Humanas como o campo da filosofia que compreende e interpreta as significações.

relação com o objeto (*adequatio res ad intellectum*), interpreta e explica-o ao seu modo” (SANCHEZ GAMBOA, 2013, p. 70).

Essa abordagem de pesquisa é diferente da abordagem científica-analítica – para citar uma das mais utilizadas em pesquisas de análises de programas educacionais no Brasil – porque a objetividade científica é vislumbrada por meio da intersubjetividade na produção do conhecimento. “Todavia, isso não significa dizer que a objetividade não seja uma necessidade, mas, sim, que, livre de enganos do objetivismo, há possibilidade de chegar à objetividade das coisas por meio da subjetividade dos sujeitos.” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 89).

A expressão “fenomenologia-hermenêutica” é utilizada nos estudos de Sanchez Gamboa (2006) para designar um dos enfoques científicos mais utilizados nas produções acadêmicas da área da Educação nas últimas décadas. Essa constatação do pesquisador foi realizada em seus estudos sobre os conhecimentos produzidos nos programas de pós-graduação em Educação; os resultados indicaram a utilização de três grandes enfoques epistemológicos nas produções acadêmicas e na literatura científica sobre pesquisa em Educação,⁷ os quais se misturam nas diversas correntes metodológicas utilizadas nas pesquisas analisadas. São eles: *empírico-analíticos, fenomenológico-hermenêuticos e crítico-dialéticos*. Segundo o autor:

A presença desses enfoques depende de condições que ultrapassam os limites de uma área específica do conhecimento e uma determinada região ou país, depende da influência das grandes correntes do pensamento que como grandes matrizes da ciência contemporânea, contribuem para o desenvolvimento dos diversos modelos científicos. A pesquisa educacional devida o seu caráter interdisciplinar e multiparadigmático, não pode estar alheia a essa influência. (SANCHEZ GAMBOA, 2006, p. 114).

A identificação por Sanchez Gamboa (2006) dos enfoques de pesquisas em Educação no Brasil salienta o caráter interdisciplinar e multiparadigmático desses estudos. Diante desse contexto, o enfoque desta pesquisa segue o ramo das investigações na área da Educação que adota a fenomenologia-hermenêutica, conforme a qual se fundamenta a Pesquisa Biográfica em Educação segundo Delory-Momberger. No Quadro 2, estão sintetizadas essas características – concepção de ciência, técnica, método, objeto de pesquisa e compreensão dos fenômenos – identificadas por Sanchez Gamboa (2006, p. 115) em suas pesquisas sobre as produções acadêmicas.

⁷ Sanchez Gamboa (2006, 2013) cita como exemplo de literatura científica que seus enfoques se aproximam dos estudos desenvolvidos por Habermas em seu trabalho sobre os interesses que motivam a pesquisa ou a produção do conhecimento nos Estados Unidos da América. Na ocasião, segundo Sanchez Gamboa (2006, 2013), o teórico classificou esses interesses em três tipos de abordagens, parecidas com as utilizadas no Brasil, a saber: empírico-analítico, histórico-hermenêutico, crítico-dialético.

Quadro 2 – Características gerais do enfoque da fenomenologia-hermenêutica

Ciência	A ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações, na elucidação dos pressupostos, dos mecanismos ocultos, das implicações, dos contextos nos quais se fundamentam os fenômenos.
Técnica	As técnicas qualitativas, que permitem a intersubjetividade e a manifestação dos sujeitos incluídos na pesquisa, tais como entrevistas abertas, histórias de vida, discursos, opiniões e depoimentos.
Método	O método interpretativo próprio desta abordagem permite o jogo polissêmico, o discurso circular orientado à compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações.
Objeto de estudo	Os objetos da pesquisa (palavras, símbolos, gestos, atos, discursos, percepções, conceitos sobre a escola, o currículo, a avaliação, a disciplina, as leis educativas, etc.) são interpretados procurando captar o significado desses fenômenos e revelar seu sentido ou seus sentidos nos diferentes contextos em que se manifesta o fenômeno.
Compreensão dos fenômenos	A compreensão dos fenômenos implica, necessariamente, a recuperação dos contextos de significação ou os horizontes de interpretação. A palavra se entende no texto e o texto no contexto, sendo este último o que revela seu verdadeiro significado. A compreensão supõe a interpretação, quer dizer, revelar o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica, da indagação, do esclarecimento das fases ocultas que se escondem por trás dos fenômenos.

Fonte: Autoria própria com base em Sanchez Gamboa (2006).

As características destacadas no Quadro 2 mostram a estrutura geral que fundamenta os estudos da abordagem de pesquisa fenomenologia-hermenêutica. Nesse sentido, essa caracterização ajudou a pensar nos elementos globais que envolveram os aspectos da matriz epistemológica e ontológica deste estudo, em que a concepção de que **ciência** é vista, aqui, como o meio de compreender **o objeto** de estudo que está centrado nos sentidos atribuídos às experiências e às atividades escolares como fenômenos que se manifestam nas narrativas biográficas de jovens egressos da escola do pALei.

A **técnica** qualitativa adotada para essa compreensão foram as entrevistas narrativas e a de uma carta, e o **método** utilizado foi o interpretativo-indutivo por acreditar que, para conhecer as interpretações dos jovens quanto às suas experiências e atividades escolares vivenciadas no pALei, é preciso partir da concepção de *compreensão*, que é diferente de manipulação ou controle de dados, principalmente porque se trata de um fenômeno que envolve experiências humanas. Nesse sentido, a **compreensão do fenômeno** estudado neste trabalho se desenvolveu

no processo que começa na análise da fala (como texto-discurso) dos jovens e da jovem para depois caminhar em direção à análise do contexto do todo (contexto da fala).

Como podemos observar, esse enfoque de pesquisa, na busca de compreender os fenômenos, parte da valorização do sujeito, diferente do enfoque das demais perspectivas de pesquisa quanto à questão da objetividade da relação sujeito-objeto. Isso ocorre porque o processo de construção do conhecimento da fenomenologia-hermenêutica é indutivo, por partir do particular para o geral, exigindo uma aproximação e identificação do sujeito que releva os significados que interpreta do fenômeno estudado (SANCHEZ GAMBOA, 2006).

Seguindo essa lógica, convém concordar com Sanchez Gamboa (2006, p. 89) ao destacar que, nos estudos que tomam a fenomenologia-hermenêutica, “o conhecimento se realiza quando captamos o significado dos fenômenos e desvelamos seus verdadeiros sentidos, recuperando (de forma também rigorosa) os contextos em que cada manifestação se articula com outras expressões, formando um todo compreensivo”. O ato de conhecer seria, assim, o ato de compreender o fenômeno em suas variadas manifestações e nos contextos em que eles acontecem. Para tanto, buscou-se neste estudo interpretar as narrativas dos jovens e da jovem estudantes egressos do Programa pALei por meio da articulação dos sentidos (campo da intersubjetividade) e os contextos sociais, políticos, culturais e econômicos.

Dentre as várias vertentes das pesquisas alinhadas à fenomenologia-hermenêutica, a abordagem da Pesquisa Biográfica em Educação, de Christine Delory-Mombeger (2008, p. 56), tem como base de investigação a narrativa biográfica que não é dado de pesquisa, ou seja, “[...] a narrativa não é apenas um meio, mais o lugar: a história da vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si.”

Um dos pressupostos dessa abordagem biográfica é que, à medida que narramos os fatos de nossa vida, não estamos somente organizando e sequenciando as experiências que vivemos, estamos, na verdade, construindo uma figuração possível de quem somos. Isso ocorre porque, ao narrar experiências, geramos novas experiências e nesse processo adquirimos saber, e este, por sua vez, fará parte dos “conhecimentos à mão” (SCHUTZ, 1979), que irão ser usados como referências experienciais no viver neste mundo. Nesse sentido, o argumento de Reis (2021a, p. 15) é bastante pertinente para compreender esse processo investigativo:

Vale ressaltar que a pesquisa biográfica em educação possibilita concomitantemente momentos de ‘pesquisa e de formação para aqueles que dela fazem parte, inclusive para aquele que conduz a pesquisa, que se forma como pessoa, como pesquisador/a e formador/a’[...] O/a participante do estudo ou colaborador/a entra em um espaço de diálogo para construir narrativas de si e a experiência da narrativa é partilhada com o/a

pesquisador/a, o que possibilita para ambos a construção ou resignificação de aprendizagens biográficas sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo. (REIS, 2021a, p. 15).

Diante das observações ressaltadas pela autora supracitada, a Pesquisa Biográfica de Delory-Momberger não se trata de um simples levantamento da vida dos jovens e da jovem entrevistados, é uma maneira de contribuir para reflexão e formação para a vida deles e do próprio pesquisador conforme veremos nos resultados. Portanto: “A narração não é apenas um instrumento da *formação*, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

Todo esse contexto de pesquisa de formação da abordagem está amparado no pensamento da fenomenologia social de Alfred Schutz⁸ quanto à concepção da experiência como fenômeno que constrói os sujeitos como singular e sociais; e na perspectiva da hermenêutica de Paul Ricoeur (1913-2005), que confere à narrativa biográfica uma temporalidade ligada à experiência humana que tem um caráter formativo (REIS, 2021a).

Esse modo de pesquisa utiliza a Hermenêutica para realização do movimento de interpretar combinando o processo de explicar e compreender os fenômenos. Como ocorre nas Ciências Humanas, que busca explicar, compreender e interpretar a realidade partindo do reconhecimento de que “[...] os fatos humanos são significativos por causa da riqueza de significados atribuídos às coisas; o que importa nos fatos humanos não é a causa, mas sua significação, objetivos e valor” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 82). Em consonância com esse conceito, Delory-Momberger (2008, p. 56-57) faz uma observação acerca da relação entre a pesquisa biográfica e a hermenêutica esclarecedora, a qual se faz pertinente a esta discussão:

A narrativa (auto)biográfica instala uma hermenêutica da ‘história de vida’, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo. A dimensão hermenêutica da narrativa (auto)biográfica e o modo de inteligibilidade que ela ponha em prática foram reconhecidos por pensadores que não eram, em princípio, especialistas em literatura, mas filósofos que procuravam um modo de compreensão apropriada ao estudo dos fenômenos humanos e que não se satisfaziam com um tipo de explicação física ou casual das ciências naturais. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56-57).

⁸ Segundo Gray (2012), as ideias fenomenológicas foram aplicadas às ciências sociais pela primeira vez pelo filósofo alemão Alfred Schutz (1899-1959), o qual afirmava que a realidade social tem um sentido e uma estrutura de relevância específicos para as pessoas que estão vivendo, pensando e experimentando, e são essas estruturas de pensamento (objetos) que determinam seu comportamento ao motivá-lo. Também se conclui que os objetos de pensamento construídos pelos pesquisadores que estão tentando entender a realidade têm de ser de homens e mulheres comuns vivendo sua vida cotidiana no mundo real.

Desse modo, esse enfoque de pesquisa contribui para o processo de interpretação e construção dos significados dos acontecimentos da vida como elementos no interior de um todo. Segundo a autora, essa relação surgiu da necessidade de uma compreensão mais precisa dos fenômenos humanos que se generalizavam nas mensurações das Ciências Naturais. Entre os filósofos pioneiros na discussão que alia a narrativa da vida e a hermenêutica, destacado pela autora, está o historiador e filósofo Wilhelm Dilthey (1833-1911), o qual contribuiu para um papel central à autobiografia. Segundo a autora, Dilthey:

[...] apoia parte de sua reflexão sobre [...] a maneira como o homem aprende sua própria vida e a compreende recontando-a. A autobiografia fornece um modelo tangível do modo com essa consciência trabalho material da vida, díspar, heterogêneo, fragmentado para constituí-lo em um conjunto dotado de unidade e coerência. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57).

Seguindo essa lógica, o trabalho da reflexividade biográfica é de natureza hermenêutica, no sentido de que, como a hermenêutica considera o texto elemento analítico, o qual é composto por parte, compõe um todo, “[...] o autobiógrafo representa para si sua vida como um todo unitário estruturado com o qual relaciona os momentos de sua existência. Ele faz da vida vivida o curso da vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57).

A linha da Hermenêutica adotada na vertente de Delory-Momberger é a de Paul Ricoeur, considerado por estudiosos da metodologia da pesquisa nas ciências sociais e humanas, como Japiassu (1990), como “filósofo do sentido” por tomar como ponto de partida a *vontade* humana mediante uma rigorosa análise, visando atingir e formular uma teoria da interpretação do ser.

Ele associa seu pensamento à fenomenologia por entender que a interpretação da existência humana passa pelo reconhecimento do sentido dado a ela pelos próprios sujeitos. Ele busca superar o olhar fenomenológico sustentando na objetividade ao considerar como elemento de análise o olhar do sujeito e sua intenção (GHEDIN; FRANCO, 2011). Segundo Delory-Momberger (2008, p. 58), “o que Paul Ricoeur desenvolve sob o tema da *identidade narrativa* está presente em Dilthey sobre a figura de um *eu hermeneuta*, intérprete dele mesmo através do tempo”.

Conforme Ghedin e Franco (2011), a proposta do filósofo Paul Ricoeur destaca o lugar do sujeito como herança da revolução epistemológica *kantiana*, que põe o humano no centro e faz uma crítica ao objetivismo extremo nos estudos de mensuração dos fenômenos humanos como a única forma de interpretação das coisas. Isso não quer dizer que Ricoeur descarta a

objetividade científica nos processos de interpretação. Ele considera que, pela interpretação das narrativas dos indivíduos, suas subjetividades, é possível compreender o contexto e apreender dimensões do conhecimento objetivo.

Segundo Delory-Momberger (2008), a questão central do seu pensamento está em reconhecer a relação entre a narrativa e a temporalidade, em que as experiências e as significações da vida se constroem não só na relação que o sujeito estabelece com ele mesmo, mas nas relações que ocorrem em uma ordem comunitária.

É na esfera da comunidade que compreendo a mim mesmo como ser individual, da mesma maneira que compreendo os outros a partir das objetivas ações que dão a si mesmos. O tipo de vínculo que me une aos outros na partilha de signos comuns, a começar pelo uso da língua, é semelhante ao que estabeleço comigo na relação de reflexividade sobre a minha própria vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 59).

Diante da articulação estabelecida pelo hermenêuta entre a narrativa e o contexto da temporalidade, a pesquisa biográfica “[...] se diferencia de outras correntes de pesquisa por ela introduzir a dimensão do tempo, e mais especificamente a temporalidade biográfica na abordagem dos processos de construção individual” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 136). Ricoeur “[...] analisa a narrativa como produto de uma *operação de configuração* que ele designa com a expressão de *organização em enredo*” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 291, grifo da autora).

O ato de narrar, nessa perspectiva de análise, correlaciona-se com o caráter temporal da experiência humana. A narrativa não pode resumir-se a uma enumeração de acontecimentos, porque ela segue uma ordem temporal intangível. As experiências humanas estariam, assim, relacionadas consigo e com outro, sendo construídas com o tempo, e vão ganhando sentido nas narrativas da *trama da vida* (REIS, 2021a).

Desse modo, a Pesquisa Biográfica faz uma reflexão do agir e pensar humanos a partir do olhar sobre o indivíduo que está inserido no contexto da temporalidade. Esse processo segue dentro da lógica da “razão narrativa”. A razão narrativa baseia-se na ideia de que o humano vive cada instante da sua vida como o momento de uma história. A narrativa seria um processo de apreensão da vida, sendo esse processo mediado pela linguagem e as figuras simbólicas que o indivíduo carrega (DELORY-MOMBERGER, 2016).

A Pesquisa Biográfica em Educação, interpretação da fenomenologia-hermenêutica, fundamenta-se em Ricoeur, que contesta as vertentes tradicionais da hermenêutica, porque se posiciona em perspectiva crítica, reflexiva e humanizadora para compreensão das narrativas

dos sujeitos participantes da pesquisa, em que os relatos não se limitam a ser fontes de dados ou indícios de pressupostos; eles formam esses sujeitos à medida que são expressos, assim como contribuem para a formação do pesquisador, como constatado em estudos realizado por Reis (2020).

Para compreender como é o transcorrer de uma pesquisa nessa vertente, foi preciso tratar, nesta subseção, de questões de sua epistemologia. Segundo Delory-Momberger (2016), o campo de conhecimento da Pesquisa Biográfica em Educação é o dos processos de constituição individual (individuação) de projeto de construção de si, de subjetivação, à medida que os sujeitos interagem com os outros e com o mundo social. Os materiais indicados pela autora para realização de uma análise narrativo-biográfica foram utilizados para guiar o caminho trilhado por esta pesquisa, o qual será exposto nas próximas seções de maneira mais detalhada.

2.2.1 Etapas do estudo com enfoque biográfico

Nesta subseção serão apresentadas as etapas do estudo com enfoque biográfico, realizado com os jovens e uma jovem egressos de uma escola de Ensino Médio do Programa pALei.

A discussão deste tópico parte da indicação da postura do pesquisador e da pesquisadora biográficos, e se baseia em uma interação do pesquisador e do narrador entrevistado, assim como mostra como entrevistar pelo viés das entrevistas narrativas e, por fim, como definir o *corpus* de pesquisa: que se inicia desde a escolha dos sujeitos participantes e finaliza-se na avaliação e seleção das narrativas.

A narrativa de si, fruto da entrevista biográfica, é uma produção textual. Seja oral, seja escrita, seja imagética, ela expõe a organização das sequências dos fatos da vida que revelam as demandas do momento da enunciação e as estruturas de significação temáticas dos acontecimentos das experiências da vida do ponto de vista do autor. Pois “[...] na apresentação de si mesmo, o indivíduo é seu próprio hermenêuta: ele explica as etapas e as áreas temáticas de sua própria construção biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 295).

O pesquisador biográfico deve tomar como ponto de partida a consideração de que a entrevista evoca uma reconstrução reflexiva. Após a entrevista, o pesquisador hermenêuta deve reconstruir essas estruturas de significação do texto baseado nas categorias definidas pelos autores do texto narrativo.

A postura de pesquisa hermenêutica como ‘arte’ (kunstlehre), que exige de quem a prática capacidade de ao mesmo tempo de inventar o seu próprio caminho na aplicação tendo como referência seus percursos de formação o do método e de ‘criar’ num ato intuitivo e unificador seu objeto de descoberta. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 297).

A interação do pesquisador ou da pesquisadora com o narrador ocorre em uma formação de conhecimento postulada na ação, no olhar, na sua palavra e na do outro, em que está longe de ser uma simples tarefa de pesquisar. É, na verdade, uma relação entre dois sujeitos humanos, em que:

[...] o pesquisador faz parte integrante do objeto que ele estuda, não somente porque sua presença e seu olhar modificam o campo que ele observa e participam, assim, da construção de seu ‘objeto’, mas porque ele mesmo é o ator ou qual toda a realidade que estuda. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 298).

Diante dessas considerações, este estudo buscou refletir sobre as construções singulares das narrativas de si, ou seja, sobre os sentidos atribuídos às experiências escolares e às atividades escolares de jovens estudantes egressos de uma escola do pALei, que expressaram as estruturas de significação sobre o processo de escolarização por meio da escrita de uma carta direcionada a um aluno fictício do ensino fundamental, que teria a pretensão de entrar na escola onde eles estudaram, e das entrevistas narrativas.

A leitura dos materiais produzidos neste estudo exigiu o engajamento por parte da pesquisadora desta pesquisa em um processo atento de escuta, sendo a escuta parte precoce da análise. A entrevista narrativa foi um dos meios utilizados neste estudo para interpretar os sentidos atribuídos pelos jovens e pela jovem em relação às experiências vivenciadas na escola do pALei.

A pesquisa biográfica considera que o narrador é o próprio hermeneuta, pois quando ele narra sua história, emite suas estruturas de significação em uma organização temporal e temática que indicam as categorias que serão pontuadas na análise. Convém concordar com Delory-Momberger (2014, p. 301), que enfatiza: “[...] durante a fase de narração, o entrevistador intervém o menos possível e deixa a fala do narrador desenvolver-se livremente. [...] Ele anota perguntas e observações inspiradas pela narrativa em andamento [...].”

Diante dessa observação, o pesquisador só pode fazer novas incitações após o narrador indicar que finalizou a fala da incitação inicial. O fim da entrevista se decide de modo consensual entre os interlocutores.

As entrevistas narrativas utilizadas neste estudo tiveram como inspiração estes trabalhos: a pesquisa de Anne Dizerbo (2018), os estudos de Reis (2020, 2021a, 2021b, 2022) e uma pesquisa francesa citada por Delory-Momberger (2014) de Didier Demazière e Claude Dubar realizada em 1997 com jovens egressos da escola.

Os estudos de Rosemeire Reis (2020, 2021a, 2021b, 2022), conforme mencionado, foram a base para este estudo quanto à fundamentação teórico-metodológica. Já a pesquisa de Anne Dizerbo (2018), foi referência por ter sido um estudo desenvolvido com jovens egressos em uma escola francesa, que usava uma proposta de formação diferente das escolas “regulares”, por estar alinhada a pressupostos do educador Célestin Freinet (1896-1966). Em seus estudos, a pesquisadora indicou o caminho da entrevista coletiva para discussão dos resultados. Os estudos dos franceses Demazière e Dubar inspiraram a realização de uma nova entrevista, um ano após a primeira, para constatar a continuação e a ruptura de estruturas de significação presentes nas narrativas dos jovens e da jovem.

Para exemplificar, um dos estudos de Reis realizou-se com estudantes de uma universidade parisiense em 2017. Sua pesquisa teve como objetivo “[...] identificar os sentidos que jovens estudantes de uma universidade parisiense atribuem às ‘perspectivas de futuro’ e aos ‘projetos de si’, tendo como referência seus percursos de formação” (REIS, 2020, p. 296).

Na concepção da pesquisadora, a última parte da pesquisa biográfica em educação se faz no momento da restituição reflexiva. A entrevista transcrita é enviada previamente ao participante da pesquisa. No encontro, pesquisadora e estudante conversam sobre a entrevista. A pesquisadora questiona se há concordância com toda a transcrição, faz novas perguntas de aspectos que podem ser aprofundados, e o estudante e a estudante pode pedir para tirar alguma parte ou modificar.

Nesse caso, as entrevistas se realizam em vários encontros, em que os primeiros estão centrados no processo de narrar a vida, e em um segundo processo para realizar a “restituição reflexiva dialogada” (REIS, 2021a, 2022), no qual ocorre a leitura pelo participante da entrevista da narrativa transcrita. No encontro, a pesquisadora e o entrevistado realizam um novo diálogo sobre o conteúdo da entrevista, podendo ocorrer o acréscimo ou a retirada de partes do texto. Segundo a autora, esse procedimento abarca o objetivo formativo proposto pela Pesquisa Biográfica em Educação e atende à leitura positiva proposta pela teoria da relação com

o saber de Charlot. Conforme Charlot (2000, 2021a), a leitura positiva é não analisar os sentidos que o alunado atribui à escola e aos estudos pela “carência”, pela “falta”, mas sim pela articulação e ressignificação dos saberes, a partir do confronto das lógicas específicas de aprender na escola.

O objetivo desses encontros é possibilitar processos intensos de biografização e de realização de experiências, a partir de reflexões partilhadas sobre as narrativas construídas. São momentos de aprofundamento das reflexões, de novas indagações e espaços de ‘realizar experiência’ e ‘aprendizagens biográficas’, configurando-se como novas e importantes etapas da pesquisa. Viabiliza-se desse modo um processo partilhado de colaboração entre pesquisador/a e pesquisado/a. Considero, ainda, que tais pesquisas permitem uma leitura positiva da relação dos/as estudantes com as experiências escolares e de sua relação com os estudos. (REIS, 2021a, p. 25).

Já a pesquisa biográfica, foi desenvolvida por Dizerbo (2018) com jovens estudantes egressos de uma escola primária fundamentada na Pedagogia de Freinet e, por isso, pode ser considerada uma escola de proposta pedagógica diferenciada. Em seus estudos, ela buscou:

[...] compreender as formas de subjetivação dos/as estudantes inscritos nos seus percursos escolares e de orientação. Foram questionados os espaços existentes e voltados para a expressão narrativa dos alunos em escolas francesas e as relações entre história singular e coletiva. (DIZERBO, 2018, p. 35).

Dizerbo (2018) promovia vários encontros com os jovens e com a jovem egressos dessas escolas para reler os resultados e as considerações da pesquisa a fim de que os participantes contribuíssem com o processo de reflexão sobre as hipóteses levantadas na pesquisa.

Após conhecer esses trabalhos, nesta pesquisa as entrevistas realizaram-se após o primeiro contato via *WhatsApp*, momento em que houve a aceitação de participação na pesquisa. Após estabelecidas e formalizadas as participações, realizou-se uma reunião por meio do espaço do *Google Meet* para apresentação da pesquisa e das respectivas etapas, e a disponibilização do questionário para coleta dos dados biográficos. Nesse momento estabeleceu-se um cronograma para os demais encontros, observando a flexibilidade necessária de datas e horários.

As entrevistas, propriamente ditas, só se realizaram após a apresentação, a assinatura do termo de compromisso e do preenchimento do questionário de caracterização (APÊNDICE B), que não faz parte da metodologia com a pesquisa biográfica em educação, mas possibilita conhecer alguns dados que considero relevantes para a contextualização e análise das

entrevistas. Essas entrevistas dividiram-se em momentos individuais e coletivos que ocorreram por meio de conversas via App *Telegram* e encontros virtuais pelo *Google Meet*; para tanto, criou-se um e-mail exclusivo para a pesquisa. As reuniões foram gravadas e depois transcritas.

A fase da produção dos achados dividiu-se em etapas de investigação, a saber: apresentação e aplicação do questionário, e as entrevistas narrativas.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE INSERÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O campo de estudo e os sujeitos que contribuíram para estas pesquisas com suas narrativas biográficas. A caracterização realizou-se mediante dados disponíveis em sites oficiais sobre a educação no Brasil e em Alagoas. Quanto à caracterização dos sujeitos entrevistados, teve como base a aplicação de um formulário (APÊNDICE B) para levantamento de dados biográficos objetivos.

A educação básica em nosso país, seguindo o que rege a Lei n.º 9394/1996 (LDBEN), tem como etapa final o curso do Ensino Médio, regularmente com duração de três anos. Tem como principais objetivos a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, aprimoramento do educando como pessoa, preparação para o trabalho e para a cidadania.

No estado de Alagoas, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2020), em 2019, essa etapa da educação básica registrou um total de 116.193 (cento e dezesseis mil e cento e noventa e três) matrículas. A rede estadual tem a maior participação nesse contingente de matrículas realizadas (79,9%) sendo distribuídas em 310 (trezentos e dez) unidades de ensino em todo o território estadual, seguido pela rede privada de ensino (13,2%). Essas matrículas correspondem a um total de 5,7% menor do que o número de matrículas registradas em 2015.

Atualmente, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação (Seduc-AL, 2022), 16.506 (dezesseis mil e quinhentos e seis) matrículas realizadas são atendidas pelas escolas de ensino integral por meio do pALei em 107 (cento e sete) unidades escolares distribuídas por todo o estado.

Segundo o DOpALei (ALAGOAS, 2019), o número de escolas que compõem esse programa aumentou o atendimento em todo o estado de maneira gradativa, e não foi por escolha aleatória. Estabeleceram-se alguns critérios, por meio de edital, ligados a questões de demanda

local, estrutura física, recursos humanos, o Plano de Ação Pedagógica (projeto apresentado pela escola para integrar o programa) para que, assim, essa instituição pudesse trabalhar com o pALei. Dentre essas 107 escolas que adotaram o programa, escolhi para o desenvolvimento da pesquisa a participação de jovens egressos da Escola Estadual Marco Antônio Cavalcanti Silva, localizada no bairro Benedito Bentes em Maceió, Alagoas. O critério de escolha adotado explica-se pelo fato de essa unidade de ensino ter sido a primeira a fazer parte do programa, como projeto piloto, quando no início de sua implantação no estado em 2015 (ALAGOAS, 2019).

Em razão das condições impostas pela pandemia, conforme destacado anteriormente, o contato com a escola foi prejudicado, igualmente, com os participantes. Assim, foi necessário pensar no desenvolvimento da pesquisa no espaço virtual, ou seja, a realização do contato com os jovens e com a jovem fora da instituição de ensino.

O primeiro contato com os estudantes realizou-se pelas redes sociais como *WhatsApp*. Esse contato foi por intermédio de um jovem que faz parte do meu convívio e estudou na escola. Ele me passou o contato de seus colegas, de modo que foi possível o envio do convite a outros jovens. Dentre os convites enviados, tive retorno positivo de seis jovens para a participação na pesquisa, dos quais, apenas quatro – três rapazes e uma jovem – permaneceram até o fim. A opção pelos egressos justifica-se por considerar que esses sujeitos tinham maior autonomia para responder às questões centrais desta pesquisa, por já terem finalizado a formação do programa na escola, e, assim, para ressignificar as experiências vividas já com um distanciamento do vivido.

Após as primeiras reuniões, os jovens e a jovem sugeriram a criação de um grupo no Telegram, para que as conversas e o compartilhamento oferecessem mais recursos de comunicação, pois eles alegaram que o *WhatsApp*, que até então usavam, era muito limitado. Aceitei a sugestão, e eles me ensinaram como usar o aplicativo de mensagens Telegram.

O questionário de caracterização (APÊNDICE B) possibilitou o conhecimento de alguns dados relevantes para a posterior análise dos materiais produzidos na metodologia. Dessa forma, identificamos que esses jovens finalizaram o Ensino Médio entre os anos de 2017 e 2019, e hoje estão na faixa etária de 19-22 anos.

No tocante ao sexo, são cinco rapazes e uma jovem. Sobre a sequência dos estudos, três estão cursando o ensino superior e três ainda não retomaram seus estudos; desses, um se encontra trabalhando e dois estão desempregados. Esses seis jovens participaram da entrevista

inicial em 2020 quando se realizou a entrevista coletiva, permanecendo somente quatro para a fase de entrevistas individuais.

Outro dado que considero relevante é o fato de que, na família desses jovens, nenhum dos pais cursou o ensino superior (apenas uma família tem um dos pais com o ensino superior incompleto); em quatro famílias, um dos pais tem ensino médio, e em duas famílias, nenhum dos pais passou do ensino fundamental.

Com mais detalhes nas subseções que seguem, será apresentada a caracterização de cada participante, baseada nos dados biográficos e nas entrevistas individuais. Visando seguir os protocolos de preservação da imagem dos sujeitos desta pesquisa, eles e ela receberam nome fictício, sugerido pelos próprios jovens, e se relacionam com alguma opção pessoal (autor, personagem, cantor ou apelido).

2.3.1 Jovem Lewis

O nome “Lewis” foi escolhido pelo jovem entrevistado porque ele gosta bastante da coleção *As crônicas de Nárnia*, do autor irlandês Clive Staples Lewis (1898-1963), um escritor e apologista cristão. O livro *As crônicas de Nárnia* contém uma série de sete histórias, publicado em 1950, e ainda hoje é lido em todo o mundo. A série do romancista tornou-se mais conhecida nos anos 2000 em razão de sua versão cinematográfica da Sony Pictures. A escolha do nome diz muito sobre o jovem de 20 anos. Ele escolheu ser identificado nesta pesquisa com o nome desse autor por acreditar que ele o representaria, por sua concepção de que Lewis foi um escritor que buscou disseminar o Cristianismo por intermédio de suas publicações.

Lewis é um jovem solteiro, que reside com a mãe, e, às vezes, vai à casa do pai. Sua ocupação é cursar Biblioteconomia na Ufal e estagiar na biblioteca de uma escola particular. Sua renda é de meio salário-mínimo. Concluiu o Ensino Médio na escola do pALei em 2019. O maior passatempo de Lewis é ler histórias em quadrinhos, animes de universos fictícios, assim como adora assistir a filmes. Segundo ele, tem mais afinidade com a área de Humanas e Linguagens, sendo sua matéria preferida, a de História. Por ser cristão, gosta de se reunir com outros jovens para falar de Jesus na igreja protestante que frequenta. O jovem se considera *nerd* e diz que um dia será pastor de uma igreja protestante, e sua fé é o que faz ser quem é hoje.

2.3.2 Jovem Nakamura

O nome Nakamura foi escolhido pela jovem porque ela gosta de animes japoneses e faz referência à autora japonesa Yoshiki Nakamura, que escreveu *Skip Beat!*, uma série de mangá (história em quadrinhos), que depois virou anime (desenho). A escolha por esse nome mostra que a jovem gosta da cultura japonesa. A jovem tem 23 anos, é solteira e concluiu o Ensino Médio na escola do pALei em 2019. Não conseguiu dar continuidade aos estudos, encontrando-se desempregada no momento da pesquisa. Gosta de assistir a filmes antigos, séries, animes e Doramas. Ama animais e gosta de ler livros/mangá de romance, fantasia e terror. Denomina-se eclética quanto ao gosto musical, mistura de músicas *kpop*, *pop*, *rock*, *Indie*. Em convivência com a mãe, que é confeitadeira, aprendeu a fazer sobremesas e diz que se diverte com isso.

2.3.3 Jovem Tolkien

O nome Tolkien foi escolhido pelo jovem porque ele é muito amigo do jovem Lewis. A referência, neste caso, foi a amizade entre os autores C. S. Lewis e o britânico John Ronald Reuel Tolkien (1892-1973), conhecido em todo o mundo pela série *Senhor dos anéis*, que depois ganhou sua versão cinematográfica. Tem 23 anos, mora com a família e é solteiro. Concluiu o Ensino Médio em 2017. No período da pesquisa, encontrava-se desempregado e trancou o curso de Ciências da Computação na Ufal. Reside com os pais e gosta de escutar música, em especial rock. Afirma gostar de estudar, e quando está fazendo exercício, mescla a música e o estudo. Adora dormir, relaxar vendo filmes ou séries, assistir animes, ver *YouTube* (principalmente os canais em que já é inscrito, por exemplo, Linux, ou de tecnologia em geral, ou vídeos de música). Como se considera um *geek (nerd)* de tecnologia, quando está entre amigos, gosta de apresentar novas tecnologias.

2.3.4 Jovem Cartola

O nome Cartola foi escolhido porque o jovem gosta do cantor, compositor, poeta e violonista brasileiro Agenor de Oliveira (1908-1980), mais conhecido como “Cartola”. O jovem tem 20 anos, está solteiro e reside com os pais. Concluiu o Ensino Médio em 2019. Atualmente, está trabalhando na parte administrativa de uma construtora, ganhando um salário-mínimo por mês. Tem muita afinidade com a área de Programação e Tecnologias.

2.4 SEGUNDA FASE: PRODUZINDO AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DA PESQUISA (2021)

A – Apresentação e aplicação de um questionário (dezembro de 2020) padronizado (APÊNDICE B), fazendo uso do *Google Forms*, para levantamento de dados gerais e específicos sobre os jovens e sobre a jovem, e a instituição onde eles estudaram o Ensino Médio. Esse questionário foi enviado por meio do aplicativo de *WhatsApp*. Esse tipo de questionário tem o objetivo de reunir elementos factuais que apontam percursos biográficos, sendo de dois tipos: dados referentes à situação do indivíduo no momento da pesquisa (idade, profissão, situação de família, moradia, renda, etc.), e os dados referentes à sua história como escolarização, formação, trajetória profissional, etc.

B – Realização da primeira entrevista narrativa (janeiro, fevereiro, março 2021), fazendo uso de um roteiro (APÊNDICE D). As entrevistas individuais realizaram-se via *Google Meet* nos meses de janeiro a março de 2021.

As questões abordadas inicialmente buscaram apreender as estruturas de significação dos jovens e da jovem sobre os pontos reflexivos de “quem sou eu” e “como a escola influenciou você a ser o que é hoje”. São pontos aparentemente gerais, entretanto, a intenção é intervir o mínimo possível nas narrativas dos jovens e da jovem que podem ser direcionadas a uma resposta quando é feita uma pergunta muito específica. A ideia é captar “aspectos significativos” das experiências escolares, por momentos de reflexividade, que produzem sentidos ao vivido, como experiências realizadas pelos jovens e pela jovem. Durante a narrativa deles sobre esses pontos iniciais, foram feitas anotações de pensamentos da pesquisadora, e novas questões surgiram nesse processo.

C – Realização da segunda entrevista narrativa (abril de 2022). A segunda entrevista narrativa individual realizou-se quase um ano após as primeiras entrevistas individuais, por considerar importante reencontrar participantes da pesquisa e porque foi refeito o problema de pesquisa após a qualificação em 9 de julho de 2021. Compreende-se que o processo de biografização é temporal e as estruturas de significação, que se constituem de experiências de vida, são expressas em uma narrativa de acordo com o “aqui e agora” como disse Delory-Momberger (2014, p. 291). As narrativas devem ser compreendidas como um processo que correlaciona “a atividade de contar uma história e o caráter temporal da experiência humana”.

Nessa segunda entrevista, foi feita a seguinte incitação inicial: considerando que esta pesquisa busca compreender os sentidos atribuídos por você às experiências vivenciadas na escola do pALei, o que tem a dizer sobre você e sobre a escola do ensino médio onde você estudou? O objetivo desta segunda entrevista foi justamente identificar as estruturas de significação das experiências escolares mais marcantes ligadas ao objeto reformulado. Algumas temáticas se repetiram, mas é possível identificar questões que não foram citadas novamente, fruto de novas ressignificações do vivido. Trata-se do momento denominado por Reis (2021, 2022) como “restituição reflexiva dialogada”. A partir da análise conjunta da primeira entrevista (previamente transcrita e entregue), é possível aprofundar as questões referentes à pesquisa.

A entrevista das pesquisas biográficas, segundo Delory-Momberger (2012b, p. 526), tem a finalidade de “[...] colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência”. A entrevista nessa vertente é crítica por colocar “[...] entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2012b, p. 526). Nessa dinâmica o entrevistador deve “seguir” os entrevistados, fugindo do modelo de perguntas e respostas.

Todas as falas foram gravadas, transcritas e organizadas à medida que cada atividade se realizava, de modo a manter a organização necessária para a manutenção da fidedignidade e o rigor necessário para o processo de análise das narrativas que emergem ao longo de cada um dos encontros realizados.

D – Elaboração de uma carta (APÊNDICE C), maio de 2022. Os participantes e a participante foram convidados a escrever uma carta endereçada aos estudantes do Ensino Médio que hoje estão matriculados na escola frequentada por eles. Nessa carta, além de estimulados a relatar suas experiências durante essa etapa de escolarização, havia um espaço para ofertar “conselhos” para os jovens e para a jovem que ainda estão nesse processo de formação. O objetivo dessa estratégia é identificar, de maneira mais específica, os sentidos associados à escola do pALei e apresentar o programa sob o olhar dos jovens e da jovem, conforme veremos no Capítulo 5, *Apresentação do pALei na perspectiva do documento orientador do pALei* (2019).

2.5 TERCEIRA FASE DA PESQUISA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas individuais e coletivas, e a carta elaborada, tornam-se objeto de interpretação após a avaliação e seleção dos elementos que constituíram o *corpus* da pesquisa. *O foco é a* interpretação do ponto de vista dos narradores e dos processos que levaram à seleção e à organização dos conteúdos e das formas do discurso que eles escolheram em cada momento da entrevista (DELORY-MOMBERGER, 2014).

O caminho trilhado para as análises “[...] tem por objeto as interações humanas e quem encontra um modelo nos modos de produção e de compreensão do sentido que os homens dão às suas ações e a sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 308). Compreende-se que tal dimensão interpretativa das experiências se fundamenta em “[...] uma dimensão hermenêutica, interpretativa das experiências, e, conseqüentemente, o sentido que os indivíduos, nesse contexto, os jovens, propõem através do procedimento da narrativa de sua existência” (MELIN *In*: REIS; ALVES, 2018, p. 7).

Nas palavras de Valérie Melin (2018 *In*: REIS; ALVES, 2018, p. 7): “[...] esse tipo de pesquisa não se contenta em produzir conhecimento, mas também autoriza os indivíduos a fazer parte de um processo de construção/transformação de si e de desenvolvimento de seu poder de agir.”

Diante dessa consideração, a análise deste estudo partiu da concepção de jovem sob o olhar e o reconhecimento deste em sua singularidade, questionando criticamente a concepção de juventude como um coletivo homogêneo, que olha para esses sujeitos como uma categoria a ser moldada por determinações e normatizações que se materializam, principalmente, no chão da escola.

Sobre as análises realizadas neste estudo, é importante destacar que as cartas passaram por várias leituras, e foram identificados aspectos singulares/sociais da narrativa, que foi produzida como uma interlocução com um “outro”, hipoteticamente, um ou uma estudante que entra no ensino médio, sendo orientado por alguém que já vivenciou esse percurso. Buscou-se identificar os sentidos das experiências vividas no ensino médio para cada jovem, produtor ou produtora da carta, tanto em relação às singularidades como aos aspectos recorrentes no conjunto das cartas.

Quanto à análise das entrevistas, seguiram-se os critérios de uma interpretação de Reis (2021, 2022) a algumas categorias de análise proposta de Delory-Momberger (2008, 2014), que

são: a temática predominante que perpassava as duas entrevistas, os motivos recorrentes e a gestão biográfica dos motivos nas leituras das transcrições da primeira e segunda entrevistas.

O foco era a identificação das atividades citadas como significativas, os sentidos atribuídos a essas atividades, conforme a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot. Também explicar e compreender as interpretações que esse grupo de jovens egressos realiza das vivências no Ensino Médio, já em outro momento de sua vida, que agrega novas questões e ressignificações sobre o vivido, seus processos de biografização; e especialmente em relação à segunda entrevista, o aprofundamento do distanciamento reflexivo como nova experiência realizada sobre o vivido.

Por meio dessa metodologia, pretendeu-se levantar elementos que fundamentem a tese que analisa os sentidos para um grupo de jovens egressos da proposta de formação do pALei, como um dos programas do Ensino Médio alagoano. Nesse sentido, os capítulos que se seguem apresentam articulações entre a teoria da relação com o saber e o enfoque biográfico, que embasam esta pesquisa; as análises das narrativas biográficas dos jovens e da jovem em dois eixos de análise das narrativas de cada um e depois questões que permeiam o conjunto das entrevistas individuais e coletivas.

3 SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS NO pALEI

Contribuições da Abordagem Biográfica e na Teoria da Relação com o Saber

O objetivo deste capítulo é discutir sobre o aporte teórico que subsidiou este estudo, inspirado em uma abordagem biográfica e na teoria da Relação com o Saber para o desenvolvimento de pesquisas que tomam como objeto de pesquisa os sentidos atribuídos por jovens estudantes às suas experiências escolares. Esses dois aportes teóricos unem campos epistêmicos que têm aproximações e distanciamentos.

A associação da Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot com a Pesquisa Biográfica de Christine Delory-Momberger vem sendo desenvolvida, especificamente no Brasil, pela professora Rosemeire Reis, líder do Grupo de Pesquisa GPEJUV-CEDU-UFAL.

Segundo a pesquisadora Rosemeire Reis, a relação com o saber e a pesquisa biográfica têm referenciais teóricos-metodológicos diferentes, porém há elementos em ambas as perspectivas epistemológicas que se complementam nas análises de estudos sobre juventudes e escolarização, pois, nas palavras da pesquisadora: “[...] tanto a teoria da relação com o saber, como a pesquisa biográfica em educação preocupam-se com a valorização da dimensão da formação humana, não restrita à perspectiva da pesquisa científica, mas também em suas dimensões éticas e políticas.” (REIS, 2021a, p. 15). Por isso, contribuem para os estudos sobre juventude e escolarização.

Reis (2021a) denomina esses dois campos epistêmicos como teorias, pois elas são analisadas pelas pesquisadoras a partir das questões de pesquisa e pressupostos teóricos de cada uma delas, visando apresentar suas aproximações e contribuições como referenciais teórico-epistemológicos para pesquisas sobre a relação com o aprender de jovens estudantes. O trabalho da autora Rosemeire Reis, que registra a definição e associação das duas teorias, foi publicado em 2021 na Revista Internacional Educon, v. 2, n. 3, dirigida por Bernard Charlot, intitulado *Diálogos entre questões de pesquisa que orientam a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot e a pesquisa biográfica em educação de Christine Delory-Momberger*. Esse artigo trata de uma análise que resultou da experiência da autora com estudos sobre narrativa e relação com o saber, que vem sendo desenvolvidos desde o seu doutorado, estendendo-se a pesquisas atuais de Iniciação Científica, voltadas para investigações com jovens estudantes universitários e em orientação de pesquisas de doutorado, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufal.

A publicação desse artigo, ressalte-se, é um marco importante para estudos sobre a relação com o saber e sobre narrativas biográficas, porque ele consegue relacionar duas vertentes que têm pontos que se distanciam – por exemplo, os pressupostos teóricos adotados por seus pensadores –, assim como pontos que se aproximam, a exemplo do fato de perceber a forma que o sujeito se insere no mundo, como se educa. Foi importante, também, porque mostrou uma nova forma de desenvolver estudos que refletissem sobre os sentidos atribuídos às experiências escolares dos estudantes com base em suas narrativas biográficas.

Antes da publicação de Reis (2021a), o único registro sobre o empreendimento de trabalhos que associam esses dois campos está indicado em um dos primeiros textos de Delory-Momberger (2008), traduzido para a Língua Portuguesa e publicado no Brasil, especificamente, no Capítulo 5 do livro *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*, em que a teórica já estabelecia a necessidade de realizar essa ligação entre a Pesquisa Biográfica e a Relação com o saber do grupo de pesquisa francês Educação, Sociologia e Comunidades Locais (ESCOL), cujos representantes eram os estudiosos Bernard Charlot, Elisabeth Bautier e Jean-Yves Rochex.

No capítulo referenciado, Delory-Momberger (2008) ressalta a importância das pesquisas sobre a relação com o saber em estudos sobre os sentidos atribuídos às experiências escolares dos estudantes, assim como mostra como têm elas assumido um papel de destaque no debate atual em estudos sobre a escola por incluir como uma de suas dimensões as modalidades e os processos, segundo os quais, os alunos biografam sua experiência escolar em suas diversas dimensões, fazendo significar a história singular e coletiva que eles constroem de si mesmos. Segundo a autora Delory-Momberger (2008) esse processo de junção entre a relação com o saber e a pesquisa biográfica trata de especificar que experiência os alunos têm do universo escolar e que representações eles constroem das tarefas e dos objetos próprios da escola, além de mostrar como uma experiência e essas representações, que condicionou a sua relação com o aprender e o saber, e como contribuíram para construção de sua figuração biográfica e do projeto que eles têm de si mesmos.

Este trabalho insere-se nos estudos recentes que tomam como objeto a noção de experiência escolar e de relação com o saber, promovendo uma ligação entre seus elementos de investigação, para assim, partindo dos sentidos que os jovens estudantes atribuem à sua escolarização e às suas atividades escolares, contribuir para a discussão sobre políticas voltadas para a juventude no Ensino Médio, que estão baseadas em termos como protagonismo juvenil e projeto de futuro, como é o exemplo do pALei.

Parte-se do pressuposto de que os estudantes e a estudante egressos passaram por todas as etapas do Ensino Médio do pALei. As narrativas biográficas que os jovens e a jovem forneceram, já como egressos dessa etapa de escolarização, apresentam indícios de como os sentidos atribuídos nas experiências vividas nessa época se articulam com suas questões atuais e contribuem para sua relação com o mundo, consigo e com os outros.

Diante dessas considerações, na Subseção 3.1, serão apresentadas as teorias da Relação com o Saber e a teoria da Pesquisa Biográfica em Educação e na Subseção 3.2 serão apresentados os pontos de intersecção entre essas teorias em pesquisas e na prática escolar para falar da importância da biografização como processo formativo.

3.1 ENTREVISTA NARRATIVA INSPIRADA NA PESQUISA BIOGRÁFICA DE DELORY-MOMBERGER E A RELAÇÃO COM O SABER DE BERNARD CHARLOT

3.1.1 Pesquisa narrativa inspirada na pesquisa biográfica

Nesta subseção apresentamos o conceito de Pesquisa Biográfica em Educação para assim refletir sobre os sentidos atribuídos às experiências escolares e às atividades por jovens estudantes egressos do pALei. Essa abordagem foi escolhida por proporcionar subsídios críticos, reflexivos e humanizadores para a análise das narrativas dos sujeitos jovens, pois os relatos não se limitam a ser fonte de dados ou indícios de pressupostos; eles formam esses sujeitos à medida que são expressos, assim como contribuem para a formação do pesquisador por meio da heterobiografização.

Segundo Rosemeire Reis (2021a), a Pesquisa Biográfica em Educação nos leva a compreender os desafios postos à escola no que tange a proporcionar o que ela chamou de “encontros” entre as expectativas e os sentidos dos jovens sobre processo de escolarização e os saberes escolares. Nesse sentido, segundo a pesquisadora, a Pesquisa Biográfica permite pensar em uma formação que condiciona esse encontro mediante o processo de biografização.

Pierre Dominicé (2008) afirma que a proposta de Delory-Momberger precisa ser compreendida a partir de vias educativas inovadoras, pois ela coloca o biográfico em uma nova ótica que nos leva a repensar nas prioridades da Educação. Essa concepção, segundo o autor, introduz o ponto de vista da “Hermenêutica Prática” ao considerar que biografização é uma categoria da experiência humana que permite ao indivíduo, que narra sua vida, integrar, estruturar, interpretar a situação do vivido. Segundo Dominicé, a autora Christine Delory-

Momberger “[...] nos convida, a repensar o campo educativo do qual somos, ao mesmo tempo, herdeiros e atores” (DOMINICÉ, 2008, p. 22).

Em consonância com os autores referenciados, Maria da Conceição Passeggi (2008, p. 16) enfatiza que a pesquisa (auto)biográfica nos fornece “[...] o quadro teórico e epistemológico para efetuar o encontro entre o biográfico e a aprendizagem” que envolve o mundo do trabalho e o mundo da escola em todas as suas etapas”.

Diante das considerações dos autores, a Pesquisa Biográfica na concepção de Christine Delory-Momberger, é uma das vertentes que tomam as narrativas biográficas como pressuposto de investigação. Segundo Passeggi (2020), ela é consequência do movimento que se inicia nos anos de 1980 em que teve como fenômeno a “virada narrativa” que promoveu mudanças nas Ciências Humanas e Sociais no que diz respeito a considerar a narrativa como instrumento de pesquisa e de coleta de dados nas áreas do conhecimento como Sociologia, Psicologia Social, História (História oral) entre outras áreas.

Passeggi (2020) ainda destaca que esse fenômeno foi denominado de “paradigma narrativo-autobiográfico na pesquisa qualitativa em educação”, que vem desenhando-se há quarenta anos. Para definir o percurso do paradigma biográfico nas pesquisas em educação, a autora identifica três abordagens epistemológicas que trabalham com a narrativa, a saber:

[...] a das histórias de vida em formação (PINEAU e LE GRAND, 2012; NÓVOA e FINGER, 2010; DOMINICÉ, 2000), a da pesquisa biográfica em educação (ALHEIT; DAUSSIEN, 2006; DELORY-MOMBERGER, 2000, 2005, 2014; e a da pesquisa autobiográfica (PASSEGGI, SOUZA, 2017; ABRAHÃO, 2004). (PASSEGGI, 2020, p. 60).

Na concepção de Passeggi (2020), essas abordagens de pesquisa na Educação têm, em comum, dois pressupostos fundadores: o primeiro é a questão da temporalidade e auto(trans)formação, e o segundo é que, ao narrar, há possibilidade de reconstituir uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida. O pressuposto da temporalidade e da auto(trans)formação parte da questão de que a ação de narrar e refletir sobre experiências permite dar sentido ao que aconteceu ou o que está acontecendo, o que pode mudar ou que poderia continuar do jeito que foi. “Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação.” (PASSEGGI, 2020, p. 94). O segundo pressuposto está relacionado com “[...] operações cognitivas, volitivas ou involuntárias,

envolvidas na prática cotidiana de narrar e ouvir histórias, mas raramente percebemos a complexidade dessas atividades eminentemente humanas” (PASSEGGI, 2020, p. 94).

No Quadro 2, apresentam-se a sintetização e a comparação das abordagens de pesquisa biográfica identificadas por Passeggi (2020) em seus estudos.

Quadro 2 – Abordagens do paradigma de pesquisa biográfica

ABORDAGEM BIOGRÁFICA	Ano de início	FOCO	AUTORES PRINCIPAIS
Histórias de vida em formação	1980 na Europa (França, Bélgica, Suíça e Portugal)	Formação	Pineau e Le Grand; Nóvoa e Finger; Dominicé
Pesquisa biográfica em Educação	2000 na França	Educação	Delory-Momberger; Alheit; Daussien
Pesquisa (auto)biográfica	2004 após o primeiro Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (I CIPA) no Brasil	Introduz o (auto) para sinalizar a presença da subjetividade em pesquisa e omite formação e educação, deixando o campo aberto para ambas	Passeggi, Souza; Abrahão

Fonte: A autora com base nas informações de Passeggi (2020, p. 61).

Diante das três vertentes indicadas por Passeggi (2020), este trabalho se aproxima da abordagem da Pesquisa Biográfica em Educação. Na concepção de Delory-Momberger, tem por finalidade “[...] explorar o processo de gênese e do movimento de se tornar indivíduo no seio do espaço social, mostrar como esses indivíduos dão forma a suas experiências, como dão sentido às situações e aos acontecimentos de sua existência (DELORY-MOMBERGER, 2018, p. 3), mas não deixa de ter como referência também os estudos brasileiros. Desse modo, parte dos pressupostos da pesquisa biográfica em educação, pela denominação autobiográfica, conforme as referências brasileiras. Considera-se que as três abordagens se articulam e se nutrem mutuamente.

O entendimento dos sentidos atribuídos às suas experiências escolares e aos sentidos dados às atividades escolares dos jovens e da jovem participantes desta pesquisa passa pela exploração das construções biográficas que eles estabelecem com o mundo e consigo. Para tanto, a Pesquisa Biográfica contribui para compreensão dos modos de constituição desses indivíduos como seres sociais e únicos. Seguindo essa lógica:

[...] a Pesquisa Biográfica em Educação visa compreender a maneira pela qual os indivíduos, jovens ou adultos, veem as instituições, os programas, os objetos da educação, a maneira pela qual eles dão significado às suas experiências de formação e de aprendizagem em suas construções biográficas individuais, em suas relações com os outros e com o mundo social. (DELORY-MOMBERGER, 2018, p. 3).

A escolha de estudar as narrativas dos jovens e da jovem, inspirados nos pressupostos da pesquisa biográfica não se detém em produzir conhecimento por meio de uma pesquisa, mas contribui, também, para o processo de construção/transformação de si e de desenvolvimento do poder de agir dos indivíduos participantes. Por isso, permite fazer emergir e preservar a dimensão de “sujeito” dos membros sociais, que são os jovens, sem nunca os considerar um “objeto” de estudo psicológico, sociológico, antropológico.

Nesse sentido, a compreensão dessa abordagem de pesquisa biográfica passa por dois aspectos: fundamentação e contextualização do seu objeto que inclui a discussão sobre a concepção de sujeito, de biografização, de narrativa e de experiência; e a segunda parte, que versa sobre os aspectos de análise da *práxis* escolar, que estão centrados nos conceitos de educação, escola, estudante e aprendizagem. Tais conceitos serão destacados em negrito para melhor serem localizados no texto seguindo uma lógica reflexiva/discursiva.

3.1.1.1 Biografização, concepção de sujeito, objeto de estudo, narrativa e experiência

A linha mestra da pesquisa biográfica na vertente de Christine Delory-Momberger é relacionar a narrativa de si e a aprendizagem. Segundo Passeggi (2008), Delory-Momberger associa o biográfico e a educação tendo como base duas tradições de pesquisa sobre biográfico no domínio da formação, a saber: História de vida em formação (1970), uma das vertentes já referenciada; e a Pesquisa Biográfica de origem do século XVIII, cuja obra fundadora é *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* de Goethe (2009). Segundo a autora:

A primeira [tradição] é a do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação que surgiu, em países de língua francesa, no cerne da formação continuada, no final dos anos de 1970, e se difundiu, na lusofonia, a partir do final da década de 1980, com o livro organizado por Antônio Nóvoa e Mathias Finger, que traz a colaboração dos pioneiros deste movimento, especialmente, Gaston Pineau, Piere Dominicé e Marie-Christine Josso. **A segunda tradição** é a pesquisa biográfica (*Biography research, biographieforschung*) consolidada em países anglo-saxões e na Alemanha, cujas filiações, analisadas pela altura, remoto ao século 18 e ao *Bildungsroman* (Romance de formação), cuja obra fundadora é os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister, de

Goethe. (PASSEGGI *apud* DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 15, grifo nosso).

A primeira tradição ao longo de trinta anos promoveu uma revolução na concepção de pesquisas em educação ao introduzir a história de vida em formação como um desenvolvimento que permite que os sujeitos se apropriassem dos seus processos de formação ao se tornarem sujeitos de suas histórias. Porém, tal perspectiva francesa se limitou a favorecer ao mundo do trabalho e não tanto ao mundo da escola. Delory-Momberger (2008, p. 26), ao observar tal limite da apropriação francesa, buscou na *Pesquisa Biográfica*, na perspectiva dos estudos de países anglo-saxões, onde se formou, unir a teoria e a prática. Segundo ela:

Longe de constituir um campo específico e unificado, no qual poder-se-iam reconhecer procedimentos, conceitos e métodos de suscitassem e capitalizassem estudos, resultados e aplicações claramente identificados, o que se costuma entender na França por abordagem biográfica diz respeito a fatos e práticas díspares em domínio heterogêneo das ciências humanas e sociais. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26).

Nessa direção, a Pesquisa Biográfica em Educação define o *biográfico* como uma **categoria da experiência** que permite ao indivíduo, nas condições de suas inscrições sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. A palavra biografia é entendida como uma atitude primordial e específica do vivido humano, ação em que o homem escreve sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2008).

O ser humano apropriar-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna ele mesmo por meio de *figurações* com as quais representa a sua existência. [...] Tanto na sua linguagem mais coloquial quanto nas criações mais elaboradas, os homens recorrem há palavras imagens que transpõem para uma representação espacial o desenvolvimento temporal de sua existência: linha, fio, caminho, trajeto, estrada, percurso, círculo, ciclo da vida. o homem escreve no espaço a figura de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 35).

Seguindo a lógica expressa na citação acima, o processo de biografizar a vida é uma ação inerente ao ser humano, pois a apropriação da vida e a construção de si passa pelo processo de narrar a sua história. Para ela, “[...] o único meio de termos acesso à nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36).

Nesse sentido, o **sujeito**, segundo Delory-Momberger (2011), é inacabado, em um processo contínuo de biografização, de “tornar-se” no convívio do espaço social em um trabalho reflexivo de dar forma e sentido às suas experiências. Pensando no conceito de biografização como operações mentais, verbais e comportamentais por meio dos quais os indivíduos da sociedade da autonomia formam suas subjetividades à medida que formam a sociedade a que pertence, a categoria biográfica seria, assim, um princípio de organização que, pela linguagem, orienta a estrutura das experiências no cotidiano.

O processo de biografização é associado por Delory-Momberger ao que ela denominou de “Hermenêutica prática” (ação de dar sentido) em que é uma maneira do ser humano de atribuir significação à experiência em um espaço-tempo biográfico, não sendo as biografizações criações espontâneas, nascidas unicamente da iniciativa individual, mas sim formas que “[...] traduzem a marca de sua inscrição histórica e cultural e tem origem nos modelos de figuração narrativa e nas formas de relação do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade, elaborados pelas sociedades nas quais se escreve” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27). É importante ressaltar que a biografização não é somente um processo sócio-historicamente inscrito, formal e estruturalmente determinado, é também:

[...] um processo essencial de socialização de construção da realidade social. De acordo com as épocas e as formas sociais, as manifestações deste processo de biografia são e a intensidade do trabalho biográfico correspondente variam em função do apelo diferenciado feito pelas sociedades a Reflexividade individual e a esse campo privilegiado da Reflexividade constitutivo da construção biográfica. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27).

Nesse sentido, o **objeto** de estudo dessa abordagem é o processo de “gênese sócio-individual da constituição do indivíduo concomitantemente singular e social” (REIS, 2021a, p. 10). Não se trata de um simples resgate de lembranças do passado ou um desprezioso processo de emersão de fatos da vida; as narrativas, nessa perspectiva de pesquisa, são a própria vida de quem as conta, pois os sujeitos são mais que portadores de sua história, eles dão sentido ao narrá-la, aos saberes e aos conhecimentos a partir da reflexão de sua trajetória de vida.

A biografização está inserida em um contexto do que Delory-Momberger (2012a, p. 29-30) denominou de *sociedade biográfica*, em que o curso da vida se tornou instrumento de integração que os indivíduos constroem de si, assim como para sociedade a que pertence, ou seja, a atividade biográfica “[...] permite, simultânea e indissociavelmente, que os indivíduos

se construam como seres singulares e se produzam como seres sociais (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 139).

[...] o indivíduo contemporâneo é remetido a si mesmo e ao seu destino individual, nas diferentes esferas da vida pública e, em especial, no mercado de trabalho. [...]. Nos horizontes dessas mutações, a formação, a família e o trabalho não são mais espaços de determinações coletivas, são lugares de escolhas e de decisões que cabe ao indivíduo investir, para integrá-las como componentes de sua existência. “os percursos biográficos tornam-se autorreflexivos; aquilo que era produto de determinações sociais torna-se objeto de escolha e de elaboração pessoal.

A relação que os seres humanos estabelecem com as experiências vividas é mediada pela cultura, mediante esquemas e modelos transmitidos por grupos sociais, organizações coletivas e instituições como escola, família e igreja.

É também o que diz a etimologia da palavra biografia, literalmente, escrita da vida: as culturas e sociedades transmitem e impõem, até certo ponto, escritas da vida, e os indivíduos escrevem – biografam – seus próprios percursos de vida no contexto dessas trajetórias modelizadas e programáticas. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 335).

Diante dessas considerações, convém concordar com Delory-Momberger (2008). Ela destaca que os modelos e as representações que permeiam o curso da vida dos sujeitos da modernidade avançada pressionam os indivíduos a se tornar “[...] o *ator biográfico* de sua própria vida, é assim levado a realizar um trabalho biográfico intenso para tentar restabelecer a continuidade e a coerência entre ‘histórias’ plurais, marcadas pela dispersão, pela fragmentação, pela dissociação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 140). Esse processo está centrado na ideia de autossocialização em que os sujeitos na modernidade avançada trabalham sua individuação, sendo a biografia um instrumento necessário para a construção de si.

Diante da definição e do contexto da biografização na concepção de Delory-Momberger, é preciso deixar claros dois conceitos importantes para o entendimento do processo de biografização. O primeiro relaciona-se com a **concepção de narrativa de formação** e o segundo conceito é sobre a **percepção da experiência**. Reis (2021a, p. 11) destaca: “[...] a pesquisa biográfica em educação fundamenta sua abordagem na relação de reciprocidade ‘entre formação e biografização, entre aprendizagem e experiência’.” Nessas características é possível observar a perspectiva filosófica de Delory-Momberger que, segundo a autora supracitada, segue a linha da Fenomenologia social de Alfred Schutz e a Hermenêutica de Paul Ricoeur.

Segundo Delory-Momberger (2008), a biografização é mediada pela **narrativa** e esta, por sua vez, é o processo que exerce o trabalho de reunir, organizar e tematizar os

acontecimentos da existência e que dá sentido ao vivido. Não se trata de narrar por narrar a vida sem uma reflexão, pois para a autora só existe *narrativa biográfica* desde que haja um processo formativo. Acrescenta que todo o percurso da vida é um percurso de formação, por ser de formação, ela organiza e estrutura as experiências da nossa história. A relação entre narrativa e experiência ocorre na biografização.

A narrativa, seria assim, o primeiro passo no processo de produção de uma história de vida, por ser entendida como um dos principais meios de escrita da vida e da construção identitária, em que os indivíduos biografam e se apoiam em formas coletivas que refletem nas relações que eles estabelecem com eles mesmos e com o coletivo. Diante dessa consideração: “[...] é a narrativa que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa história porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97). A narrativa, segundo essa autora, apresenta duas características, a saber:

1. A vida narrada não é a vida, ou seja, a vida que é contada pelo indivíduo é uma construção do sujeito, uma interpretação e seleção de fatos sob seu jugo.
2. Temporalidade biográfica: a narrativa se constitui, no tempo e no espaço, de uma enunciação subjetiva. “[...] a narrativa de vida é uma matéria movente, transitória, viva que se recompõe sempre no momento em que é enunciada.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 96). O sentido dado aos fatos narrados depende do tempo e do espaço em que é solicitada sua enunciação.

Nesse sentido, Passeggi (2020) acrescenta as modalidades das narrativas que podem variar de extensão sem perder a sua essência formativa, tais como: histórias de vida, biografias educativas, diários, memoriais, depoimentos, relatos. A *Hermenêutica* de Paul Ricoeur (1994)⁹ considera que a narrativa da história ocorre em uma “tessitura da intriga” que se desenha em uma operação discursiva, em que o espaço-tempo da representação biográfica toma do discurso narrativo seus princípios e organização. “É a narrativa que confere papéis aos personagens e nossas vidas, que define posições de valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as

⁹ Segundo Passeggi (2020, p. 75), Ricoeur (1994), ao discutir a estreita relação entre tempo e narrativa, propõe uma “hermenêutica da consciência histórica”, situando-a entre a permanência do passado no presente e o horizonte de expectativa, inquietações sobre o devir, incluindo o temor e a esperança. Essas são as promessas do trabalho autobiográfico crítico e reflexivo e dos desafios das apostas epistemológicas do paradigma narrativo-autobiográfico.

circunstâncias, os acontecimentos, as relações de causa, de meio, de finalidade.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

Seguindo essa lógica, a história de vida ocorre na narrativa. De maneira prática, conforme destacou Delory-Momberger (2012), vivemos em sociedade biográfica, a narrativa é evocada no convívio individual e social dos sujeitos, vivemos em um mundo da imagem de si. Um exemplo claro e bem simples dessa afirmação são as relações que se estabelecem nas redes sociais em que biografizamos nossa história o tempo todo. Seja na *bio* de um perfil, em um *feed*, *story*, seja em *status*, estamos mostrando para os outros quem “somos” por meio de minitextos, imagens, músicas, *reels* entre outros. Quando vamos procurar um emprego, preparamos um currículo e entregamos no setor de recursos humanos com a nossa história profissional resumida em uma página.

Todas essas formas de narrativas são linguagens pelas quais transmitimos a nossa história à medida da ocasião e necessidade. Nesses casos, há um objetivo em narrar, ainda que seja implícito, porque, se publicamos no Instagram, queremos nos firmar em um meio entre as pessoas, mostrar algo a alguém, e assim construímos uma figuração de si, mesmo que ela esteja fora da realidade, pois vivemos dando forma ao vivido e as experiências por meio das narrativas de si que realizamos. Porque “[...] a narração é um lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56). Passegi (2020) relaciona a narrativa e aprendizagem destacando a importância de uma narrativa reflexiva:

A criança aprende a narrar sua história com base nas estruturas e interpretações das narrativas que escuta. Na vida do adulto não é diferente. Provém daí a ‘potencialidade didática’ das narrativas (experienciais, bíblicas, folclóricas, mitológicas, literárias, midiáticas, jurídicas etc.), pois são elas que dão acesso, e também moldam (formam, deformam) as narrativas de si. Somos, historicamente, o emaranhado de histórias que (ou)vimos/lemos/narramos ao longo de nossas vidas. A importância da reflexividade narrativa, quando ela se torna crítica, é permitir o devido distanciamento hermenêutico para efetuar a travessia que promove a consciência histórica e da historicidade para nos afirmar como seres sociais singulares. (PASSEGI, 2020, p. 69).

Nesse sentido, o que estamos evocando neste estudo é a narrativa de si na perspectiva de Delory-Momberger (2008, p. 56), que considera a dimensão formativa na narrativa biográfica, pois quando atribuímos sentido ao vivido, integramos experiência biográfica por meio das situações e dos eventos que acontecem conosco e são narrados. “É pela linguagem do

relato e por sua lógica de configuração narrativa que se constroem e se escrevem todos os espaços/tempo da experiência humana. Em razão dela lembramos o passado e projetamos o futuro.” (REIS, 2021a, p. 11).

Sendo a narrativa uma forma de construção de si, a experiência seria o elemento que garante a apropriação e ressignificação de saberes daqueles sujeitos. Delory-Momberger recorre à Fenomenologia Social de Alfred Schutz para explicar a relação entre o processo de fazer biografia e a experiência. Segundo Reis (2021a), Delory-Momberger parte do pressuposto de que, ao construirmos a experiência, realizamos aprendizagens biográficas que compõem uma espécie de *capital biográfico*. Delory-Momberger (2019, p. 81 *apud* REIS, 2021a, p. 11) afirma que “[...] a experiência ‘está no coração dos processos segundo os quais biografamos as situações e os eventos de nossa existência, portanto, colocamos em forma e os significamos, constituindo assim os recursos de nosso capital biográfico’.”

A concepção de **experiência** de Delory-Momberger (2008) baseia-se no conceito de *mundo-de-vida* de Schutz (1979), ou seja, é a compreensão da maneira como os indivíduos, em todas as idades de sua existência, interpretam e constroem suas experiências. Para ela, as estruturas do *mundo-de-vida* se compõem de experiências de socialização primárias e experiências de socialização secundárias.

As estruturas das experiências primárias formam-se na primeira infância, que, segundo Delory-Momberger (2008), são as experiências mais fecundas e significativas, e é com base nas experiências vivenciadas no meio imediato que os indivíduos situam as experiências de socialização secundárias ao longo de toda a vida.

[...] a criança nasce em um mundo físico e social pré-existente, que se impõe pela família que lhe é dada, pelas figuras de seus pais e de seus irmãos irmãs, pelo entorno físico e humano no qual vive. Esse mundo que não lhe escolheu é, para ela, o único mundo concebível, o mundo da evidência e da realidade. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 116).

A socialização primária, de maneira progressiva, vai formando a criança como um membro da sociedade baseado em imagens e visões parentais. “[...] a criança incorpora o mundo histórico, social e cultural no qual nasce e partilha com os outros como sendo o mundo da ‘vida de todos os dias’ (*alltagswelt*).” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 116). Essa formação ocorre diariamente, no convívio com seu meio imediato e com as pessoas que o compõem. Nesse processo, a criança incorpora valores, regras e formas de comportamento do núcleo

familiar, o qual é interpretado e compreendido de maneira intersubjetiva, construindo, assim, o seu *mundo-de-vida*. É importante ressaltar que:

[...] o *mundo-de-vida* não designa apenas o conjunto das condições objetiváveis de todas as ordens que acompanha o meio físico social e cultural dos indivíduos. Ele designa esse mundo no qual vivem e do qual incorporam as regras, os *habitus*, os valores simbólicos, como a estrutura de *experiência* e de *conhecimento* que lhes permite interpretar os eventos e situações com as quais são confrontados e aprender o que lhe é desconhecido. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 115-116, grifos da autora).

O *mundo-de-vida* não é somente um conjunto de experiências; ele estrutura a carga de “conhecimento à mão”, como disse Schutz (1979), que o faz viver a vida e interpretar as situações vividas, e ajuda a tomar decisões. O termo **experiência**, seguindo essa lógica, é diferente das denominações que encontramos no senso comum para dizer, por exemplo, que uma pessoa é sábia. Costumamos dizer que um idoso é uma pessoa experiente, porém, a sabedoria independe do tempo de vida, porque a experiência só gera saber se for refletida, e não reproduzida. Nesse sentido, segundo Schutz (1979), a interpretação das situações da vida depende de uma espécie de estoque de experiências:

O ‘*mundo da vida cotidiana*’ significará um mundo intersubjetivo que existia muito antes do nosso nascimento, vivenciado e interpretado por outros, nossos predecessores, como um mundo organizado. Ele agora se dá à nossa experiência e interpretação. Toda a interpretação desse mundo se baseia num estoque de experiências anteriores a ele, às nossas próprias experiências e àquelas que nos são transmitidas por nossos pais e professores, as quais, na forma de ‘conhecimento à mão’, funcionam como um código de referência. (SCHUTZ, 1979, p. 72).

O estoque de experiências que construímos, o “conhecimento à mão”, vai ajudar-nos a nos socializar e a viver neste mundo. Ainda segundo Schutz (1979, p. 74): “O homem na vida diária tem a qualquer momento um estoque de conhecimento à mão que lhe serve como um código de interpretação de suas experiências passadas e presentes, e determina sua antecipação das coisas que virão.” Tal estoque, segundo ele, tem a própria história e foi construído por atividades anteriores de experiência da nossa consciência.

Nessa perspectiva Delory-Momberger (2021, p. 341 *apud* REIS, 2021a, p. 11) considera que as “[...] experiências adquiridas são ‘recursos biográficos’ que organizam e estruturam a percepção do mundo circundante”, e os modos como compreendemos o presente e vislumbramos o futuro. Reis (2021a, p. 12) complementa essa reflexão afirmando que o “conhecimento à mão” (saberes acumulados) é de diversas ordens, podendo ser: objetivados,

comportamentais e procedimentais. Esses saberes são parte da **biografia da experiência**, em que “[...] a aprendizagem biográfica é essa dimensão que configura cada momento de formação e de aprendizagem como uma experiência biográfica singular” (REIS, 2021a, p. 12).

A relação entre narrativa e experiência nas questões que nos levam a construir a narrativa da vida se forma a partir de nossa experiência (REIS, 2021a). Em outras palavras, quando narramos as nossas experiências individuais ou sociais, estamos construindo figurações de si e sobre imagens do mundo, configurando, assim, um conhecimento singular.

Entendida a relação entre narrativa e formação, e experiência e aprendizagem, convém destacar que a Pesquisa Biográfica em Educação visa mostrar que a individualização e socialização são duas faces indissociáveis da atividade biográfica. “É nesse quadro de biografia concebida como interface entre o indivíduo e o social, que gostaríamos de escrever na sua reflexão sobre a educação.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 29). As considerações aqui traçadas nos levam à seguinte questão: como a pesquisa biográfica se aplica às pesquisas em educação e como, na prática escolar, ela pode ser um instrumento de formação? Veremos a seguir pontos de reflexão que nos ajudarão a pensar sobre esses questionamentos.

3.1.1.2 Aspectos de práxis escolar da Pesquisa Biográfica em Educação: conceito de escola, aluno e aprendizagem na relação paradoxal do projeto da escola e no projeto de si dos estudantes

A sociedade atual, denominada por Delory-Momberger (2009) como sociedade avançada, dá ênfase aos percursos de vida dos indivíduos em uma pluralidade de experiências. Por isso, as trajetórias formativas não podem mais obedecer a padrões como nas sociedades tradicionais. Os modelos educacionais existentes atualmente “[...] introduzem os fermentos de individualização que transformam mais o olhar lançado sobre a relação educativa e a relação com o saber do que a organização do ensino” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 29). Seguindo essa lógica, convém concordar com a autora ao argumentar:

Nunca como em nossa época as sociedades recorreram à individualização e à reflexividade de condutas e das decisões como geradoras de sua regulação e da sua produtividade. Nunca a demanda e a oferta educativa foram tão intensas e tão diversificadas, estendendo-se hoje a todas as idades e a todos os domínios da vida.

Para a autora, é na escola que dedicamos boa parte do nosso tempo por um longo período, entre dez e quinze anos, podendo ser prolongados nos estudos de graduação e pós-

graduação. Segundo Delory-Momberger (2008, p. 114), a experiência escolar na vida do indivíduo distingue-se das demais experiências da vida por causa de uma dupla especificidade:

[...] nunca no curso de sua vida, o indivíduo sofre tantas transformações físicas e psíquicas-cada uma das quais representa, em graus diferentes, choques biográficos. E, nunca mais, no curso de sua vida será exigido dele inicie a aprendizagem tão diferentes e que se aproprie de saberes tão numerosos.

Diante dessa observação, a **escola** é um espaço que proporciona experiências na construção da biografia pessoal e das representações que acompanha o percurso da vida. Na concepção de Delory-Momberger (2008, p. 114), a escola é o primeiro espaço de socialização secundária, ela representa um dos principais testes de contrafogo de um mundo social e cultural de origem (experiências primárias) ou do sistema de representação de qual esse indivíduo é portador, porque: “A escola inscreve-se como uma ‘estranha’, num jogo original de trocas e de e notificações do ‘mesmo’ com o ‘mesmo’, trazendo a presença e a experiência do ‘outro’.”

A experiência escolar dos indivíduos se constrói a partir da oposição entre o *mundo-de-vida original* e a cultura escolar. “A escola representa uma *deslocalização* dos pertencimentos, das identidades, dos saberes de origem ou de proximidade, e a integração a um espaço público de regras sociais, comportamentos codificados e saberes objetivados.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 114, grifo no original). A escola é, também:

[...] um espaço fortemente estruturado e dotado de função, que atende ao projeto de aprendizagem coletivo, que é o da instituição escolar. Para muitos alunos esse espaço só é reconhecido em partes na sua função específica: a escola é vivida como um meio social igual a outro qualquer, espaço a ser delimitado como território, onde é preciso ter seu lugar, ‘se reconhece’ e se reconhecido. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 136).

Segundo Delory-Momberger (2008), a **escola é uma cultura** porque ela é um espaço privilegiado de produção de signos e de discursos em que tudo o que é ensinado, aprendido, avaliado é feito por signos e discursos. Por isso, o termo transmissão de conhecimentos está inadequado, pois, para a autora, o professor não ensina um assunto, ele transmite signos organizados em discursos provenientes de estudos e de estratégias didáticas, os quais se constituem em conhecimento que serão interpretados e integralizados a conhecimentos anteriores dos alunos. Nesse sentido, os estudantes internalizam esses discursos de maneira progressiva e de maneira imposta, os discursos são as manifestações da história e da tradição

escolar, que tem seus objetivos direcionados a uma formação de modelo de ser humano (DELORY-MOMBERGER, 2008).

A escola isola o aluno do mundo porque toma o mundo como objeto, e não como parte da vida do aluno. A escola vai ao encontro da experiência primária do estudante, que é a sua experiência com o mundo. Na verdade, ela tira a criança do mundo para instruí-la sobre o mundo e sobre si mesma. Nesse sentido, o mundo está presente na escola apenas como um modo de discurso sobre ele, o mundo, como um conteúdo a ser ensinado (DELORY-MOMBERGER, 2008).

A escola impõe um modo particular de relação com a aprendizagem ao privilegiar uma relação autorreferencial com o saber; o tempo e o espaço escolar levam os aprendizes a incorporar os saberes por eles mesmos, fora da realidade prática. Esse processo ocorre porque, segundo Delory-Momberger (2008), há uma relação paradoxal entre o **projeto da escola** e o **projeto de vida do estudante**.

Para o estudante, a sua figura se estrutura em uma pluralidade de mundos sociais por onde ele transita, e estes são bem mais numerosos e complexos do que na forma de sociedades anteriores tradicionais (DELORY-MOMBERGER, 2008). A escola é um desses espaços que proporcionam experiências que formam o *mundo-de-vida* (SCHUTZ, 1979) em formas moventes, instáveis, exigindo um intenso trabalho biográfico que lhes permita, ao mesmo tempo, assimilar as experiências contraditórias e modificar as representações que os orientam na sua apreensão da situação e das pessoas. Isso é um trabalho biográfico.¹⁰

É no período escolar que os indivíduos vivem mais intensamente a construção das figuras de si; é, também, o momento em que se preocupam mais com o projeto de futuro, especialmente na etapa do Ensino Médio. Os estudantes fazem pontos de intersecção das figuras de si construídas em outros espaços, com a demanda de experiências proporcionadas pelo projeto da escola, e nesse processo, ocorre uma espécie de *descontinuidade biográfica*, porque, na concepção de Delory-Momberger (2008, p. 133):

[...] o mundo regulador e programado da escola oferece pouco lugar (em termos de espaço e de tempo) aos processos de configuração/desconfiguração/reconfiguração, e é, sem dúvida, na escola que se fazem sentir mais intensamente as dificuldades sofridas para organizar o mundo-de-vida e para reajustar o projeto de si.

¹⁰ O trabalho biográfico, nesse contexto, são atividades produzidas pelos indivíduos a fim de dar coerência em um sentido aos eventos de sua vida. Essa atividade não ocorre sem choques ou rupturas, até porque universo em que o *mundo-de-vida* é complexo por estar associada às relações, que Bauman (2001) chamou de relações líquidas, frutos de uma modernidade líquida, em que o equilíbrio biográfico é precário e exige ser constantemente revisado, reajustado, ocasionando, assim, os efeitos de *descontinuidade biográfica*.

Diante da observação sobre o despreparo da escola para trabalhar com as dificuldades de configuração/desconfiguração/reconfiguração da imagem de si dos estudantes, ocasionadas pela *descontinuidade biográfica*, cabe destacar que isso ocorre porque o projeto da escola e o projeto de si dos estudantes, nas atuais propostas de formação das instituições de ensino, não dialogam. É pertinente ressaltar que o projeto da escola “[...] é o reflexo de um estado de sociedade, dos saberes e dos valores nos quais uma coletividade nacional se reconhece, como também os institui como modelos de referência para os seus membros mais jovens” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 134).

Por ser uma instituição com princípios liberais e por estar no contexto da sociedade neoliberal, a escola segue uma proposta de formação baseada na ideia do sucesso (escolar ou social) e em saberes disciplinares (hoje, a matemática e as ciências exatas). A relação da escola com o saber está centrada em “[...] uma dimensão funcional, estrutural e de seleção que passa por procedimentos de filiação, avaliação, atribuição de notas e classificação-procedimentos que acompanham o cotidiano da experiência escolar dos alunos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 134). A relação que ela institui com o aprender está sob o jugo de avaliações que definem o sucesso ou fracasso. Nesse caso o alunado é:

[...] uma construção funcional e manejável que se orienta conforme as etapas instituídas do currículo escolar (passagem de um setor de ensino a outro, passagem de série) e conforme um sistema de atribuição de qualidade (as apreciações do boletim escolar), fortemente articulado com os resultados obtidos nas aprendizagens. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 135).

O aluno e a aluna não percebem o projeto da escola no cotidiano escolar, porque, nas práticas cotidianas, eles se apropriam desse projeto sob forma de obrigações de trabalho diário. A expressão máxima da imposição do projeto da escola pode ser observada no espaço escolar, especificamente, na sala de aula. Segundo Delory-Momberger (2008), as subdivisões do espaço escolar, como a sala de aula, pátio do recreio, lugares de circulação, sala de direção, serviços administrativos, etc. têm dinâmicas interativas em que os alunos são levados a mobilizar a figuração de si mediante um intenso investimento físico, psíquico, social de acordo a demanda de cada um deles.

Para compreender como ocorre o processo de biografização na escola, a dinâmica da sala de aula nos ajuda a pensar sobre essa realidade. Como o núcleo do espaço escolar, a sala de aula é um espaço humano e relacional, com características afetivas e psicossociais, e pode ser concebido como um espaço de eventos e rituais, com temporalidade própria e,

principalmente, como lugar de troca de experiências de produção do conhecimento (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Diante dessas características, a sala de aula é um espaço social e afetivo, porque nela as “figurações de si” do aluno entram em ressonância com um conjunto de fatores e de interações típicas da escola, tais como a relação com professores e com seus pares, relação com as matérias ensinadas, expressão de hábitos, ritmos de trabalho, estabelecimento de redes de cooperação, entre outros. Nesse sentido, convém destacar a relação de biografização e a representação do que ocorre na sala de aula referenciada por Delory-Momberger (2008, p. 137):

[...] constitui o objeto de uma atividade incessante, em termos de representação de si e dos outros, e reflexividade solitária ou partilhada (conversações, discussões), de relações estabelecidas ou desfeitas, com o seu cortejo de alegrias, sofrimentos, feridas, querelas, acerto de contas e reconciliações. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 137).

A biografização na escola está centrada na atividade de representações de si e dos outros, em que os estudantes estabelecem nas relações espaço-temporal. Associada a um dos **objetivos da escola**, que é a de fornecer saberes-objeto, a aprendizagem envolve as figuras de si que foram construídas não somente no espaço da sala de aula. O que ocorre na sala de aula é um processo de biografização de relação com o saber. Segundo a autora:

Essa relação se dá porque o saber assume seu sentido no lugar, numa situação em uma relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo; escreve-se numa rede complexa de socialização que envolve o conjunto de espaços sociais dos quais participam aluno, inclusive o da escola e o da sala de aula; efetiva se numa história individual e coletiva na qual a época da escola aparece como um momento fundador de biografização. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 137).

As aprendizagens, na concepção da autora supracitada, ocorrem nas representações biográficas em que os alunos experimentam as figuras de si mesmo no meio dos outros, pois aprendizagens de saberes e aprendizagens biográficas estão em uma relação de complementariedade e reciprocidade (REIS, 2021a). Seguindo essa lógica:

Aprender e apropriar-se dos saberes, seja qual for a sua natureza, é, em graus diversos, retocar, revisar, modificar e transformar um mundo de ser no mundo, um conjunto de relações com os outros e consigo mesmo; é, de maneira mais ou menos sensível, lançar novos olhares sobre o seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar, de outro modo, seu futuro, biografar-se de outro modo. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 137).

Diante dessa constatação, Delory-Momberger (2008) inscreve a relação entre o processo de biografização e a relação com o saber, destacando a importância de estudos que têm como objeto de conhecimento a maneira como os alunos vivem a experiência da escola, como integram tal experiência e a significam nas representações que fazem de si mesmos e de sua inscrição na sociedade.

A autora traça a relação do processo biográfico e os sentidos das experiências escolares por meio dos estudos de François Dubet (1991) e dos pesquisadores dos grupos de pesquisa da Educação, Sociologia e Comunidades Locais (ESCOL), entre os quais, estavam Bernard Charlot, Elisabeth Bautier e Jean-Yves Rochex. Delory-Momberger (2008) afirma que os estudos de Dubet (1991) empreenderam um novo olhar às pesquisas na área das Ciências Educacionais ao buscar compreender a maneira como vivem as experiências escolares e a produção de suas subjetividades.

Observando o pioneiro dos estudos sobre as experiências escolares – Dubet –, Delory-Momberger (2008) chegou à compreensão de que as aprendizagens escolares acontecem e ganham sentido em uma relação de “*identidade* e de *experiência* com o universo social e afetivo do aluno” (Delory-Momberger, 2008, p. 119). Para fundamentar a análise do processo de construção de si nas experiências escolares, a autora, toma, também, o conceito de relação com o saber que é resultado dos estudos de Charlot, Rochex e Bautier, desenvolvidos com jovens estudantes franceses.

Sendo assim, ela acredita que “a relação com o saber é a uma relação com o mundo” em que é enfatizada: “[...] a questão do sentido remete a maneira como os alunos significam sua frequência à escola, as tarefas que são levados a fazer, os saberes que ele constrói. É essa relação de sentido que estabelece a noção de relação com o saber.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 123).

O cruzamento entre a teoria da relação do saber e a pesquisa biográfica ocorre, segundo a autora, no desenvolvimento de estudos que tem como base a preocupação com o sentido que os alunos atribuem à sua escolaridade e às suas atividades escolares em suas narrativas biográficas. Segundo Delory-Momberger (2008), as experiências escolares repercutem na imagem de si e nas representações que o alunado tem de seu lugar no meio dos outros e na coletividade. “Elas se inscrevem em uma história individual que começa antes da escola e que continuarão depois dela.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 129) Para este estudo,

procuramos identificar os sentidos das atividades e experiências de uma escola, organizada a partir das orientações do pALei, das narrativas dos jovens e da jovem participantes da pesquisa.

A escola representa um processo de ampliação da socialização primária em um tempo e um espaço decisivo de mobilização e de investimento biográfico. A escola média tem as marcas da última etapa da educação básica, sendo parte dos processos de construção da relação com o saber do alunado. Sendo assim, é preciso adentrar o conceito de relação com o saber. Veremos com mais profundidade essa discussão da relação com o saber e a pesquisa biográfica após a contextualização e definição da Teoria da Relação com o Saber e Bernard Charlot na próxima seção.

3.1.2 Teoria da relação com o saber de Bernard Charlot

Diante da importância de entender os sentidos dados às experiências de escolarização e às atividades escolares dos jovens e da jovem egressos de uma escola de Ensino Médio do pALei, faz-se necessário compreender a teoria da relação com o saber, concordando com a consideração de Reis (2021a, p. 15) de que a relação com o saber e a pesquisa biográfica em educação são teorias que se preocupam com a formação humana:

[...] não restrita à perspectiva da pesquisa científica, mas também em suas dimensões éticas e políticas (DELORY-MOMBERGER, 2021; CHARLOT, 2020) e podem contribuir para os estudos sobre a relação das juventudes com o aprender em diferentes espaços sociais e escolares.

A teoria da relação com o saber, assim como a Pesquisa Biográfica em Educação, tem vertentes que se organizaram ao longo dos anos de 1980 até os dias atuais (Quadro 3). José Dilson Cavalcanti (2015, 2021), em sua tese de doutorado e em um artigo publicado na Revista Internacional Educon, esclarece a história e o desenvolvimento da *relação ao saber*¹¹ como noção teórica e problemática de pesquisa nos campos das Ciências da Educação e Didáticas. O autor dividiu sua análise sobre a história e o desenvolvimento da relação com o saber em cinco partes, a saber (Quadro 3):

¹¹ José Dilson Cavalcanti (2015, 2021) problematiza a questão da terminologia “relação ao saber” e “relação com o saber”. A terminologia adotada neste trabalho segue a mesma expressão presente nas principais obras de Bernard Charlot (2000, 2013, 2021a): relação com o saber.

Quadro 3 – Fases de desenvolvimento da teoria da relação com o saber

PARTES HISTÓRICAS	DESCRIÇÃO E AUTORES PRINCIPAIS
1. ^a parte	Descreveu o momento do <i>surgimento</i> nas áreas da Psicanálise com Jacques Lacan nos anos de 1960 e da Sociologia com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron nos anos de 1970.
2. ^a parte	Denominada por Cavalcanti (2021) como propagação da expressão “ <i>rapport au savoir</i> ” na literatura científica francesa, que ocorreu a partir de um movimento interno (seguidores de Lacan e de Bourdieu) e de um movimento externo (transporte da expressão para outras áreas como o campo da Formação de adultos e das Ciências da Educação entre os anos de 1960-1970).
3. ^a parte	Foi o período de institucionalização que teve seu início na década de 1980 quando a relação com o saber deixa de ser só uma expressão para se tornar uma noção, conceito ou teoria.
4. ^a parte	Difusão no contexto francófono.
5. ^a parte	Universalização – difusão além do contexto francófono.

Fonte: A autora, com base nas informações de Cavalcanti (2021).

José Dilson Cavalcanti (2021) afirma que as duas primeiras fases, denominadas por ele como “surgimento” e “propagação” da expressão da “relação com o saber”, podem ser consideradas como o período de fundamentação da origem da relação com o saber, pois os estudos da Psicanálise e da Sociologia, que utilizaram a expressão pela primeira vez, não contribuíram para a sistematização da relação com o saber como noção, conceito ou teoria.

Somente na terceira fase, a expressão passou pelo processo de “institucionalização” por meio das vertentes da relação com o saber ligadas aos estudos de Charlot (Socioantropologia), Beillerot (Psicanálise) e Chevallard (Didática) nos anos 1980, quando eles reconheceram em suas pesquisas a relação com o saber como problemática no campo das Ciências da Educação. José Dilson Cavalcanti (2021) identificou as três vertentes da teoria da relação com o saber, e em consonância com essa organização, Soledad Vercellino (2021, p. 2) destacou em seus estudos que a relação com o saber se desenvolve no eixo de três grandes escolas conforme se visualiza no Quadro 4.

Quadro 4 – Abordagens da teoria da relação com o saber de acordo com o grupo de estudiosos e as respectivas perspectivas epistêmicas que as desenvolveram

Escola dos estudiosos da Psicanálise	Escola dos estudiosos da Sociologia da Educação	Escola dos matemáticos estudiosos da Didática
Grupo do Centro de Recherche Éducation et Formation (CREF), da Universidade Paris X-Nanterre, criado por Jacky Beillerot e continuado por Nicole Mosconi e Claudine Blanchard-Laville, que exploram e desenvolvem a noção de diferentes teorias psicanalíticas.	Grupo de sociólogos da educação que trabalham em uma corrente crítica e antropológica começa a desenvolver esse conceito nos anos 1970, e torná-lo um tema de pesquisa empírica nos anos 1980 e 1990 (ROCHEX, 2004). Eles vêm da equipe de pesquisa "Educação, socialização e comunidades locais" (ESCOL) formada em 1987 no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII, Saint Denis, sob a direção de Bernard Charlot.	Grupo de matemáticos – ligado à didática, à ideia de relação com o conhecimento, cresceu e se desenvolveu durante a década de 1990 no campo educação matemática, fundamentalmente dentro do Institut de Recherches sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM) da Universidade de Aix-Marseille, criado e dirigido por Chevallard (2003).

Fonte: A autora com base em Vercellino (2021).

Diante da definição das vertentes da relação com o saber, que será aprofundada neste trabalho, é a da escola que teve seu início com o grupo "Educação, Socialização e Comunidades Locais" (Escol), e hoje vem firmando-se por meio da atuação de Bernard Charlot em pesquisas no Brasil e no exterior.

A difusão de noção da relação com saber no Brasil, segundo Cavalcanti (2021), inicia-se de maneira tímida com a publicação de três artigos em 1990 e na década seguinte. Entre os anos de 2000 e 2009, surgiram as primeiras publicações em programas de pós-graduação. Dilson Cavalcanti (2015) demonstra, em números de publicações científicas, que a consolidação da relação com o saber nos estudos brasileiros se deve à interlocução de pesquisadores nacionais e internacionais a partir da segunda metade da década de 2010 a 2019.

Parte da interlocução se deu a partir de palestras, mesas redondas e criação do eixo 'relação com o saber' de comunicações científicas, realizadas nas últimas edições do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON). Por essa razão e pela quantidade de comunicações e outras produções advindas desse evento, consideramo-lo como um dos principais veículos de difusão da noção. (CAVALCANTI, 2021, p. 9).

O autor enfatiza que a questão da interlocução entre os estudiosos dessa teoria ocorre, principalmente, pelo diálogo entre as investigações empreendidas em alguns grupos de pesquisa, que ele destaca entre seus líderes: “[...] Luciana Santos (UPE), Valéria Borba (UFCEG), Veleida Anahí da Silva (UFS), Maria Celeste Reis (UNIVALE), Rosemeire Reis (UFAL), Luciana Venâncio (UFC), Sérgio Arruda e Marinez Meneghel (UEL), etc.” (GOMES *et al.*, 2021, p. 9). Em outros países, também é possível observar essa interlocução, especialmente, na América do Sul, em destaque para os grupos de estudos de Soledad Vercellino e Claudia Broitman (Argentina) e Adriana Marrero (Uruguai).

Bernard Charlot (2021a, p. 2) considera relevante o avanço dos estudos da relação com o saber como campo teórico. Ele acredita que os trabalhos desenvolvidos por esses estudiosos só “[...] mostraram o valor heurístico da noção de relação com o saber para lançar luz sobre situações, práticas e histórias singulares de confronto com o saber, identificadas empiricamente”.

No entanto, Charlot (2021a) também expressa certa preocupação relacionada com o uso superficial da teoria da relação com o saber, observando que a teoria pouco avançou apesar de ter adquirido espaço, seguidores/pesquisadores e um valor heurístico. Ele cita como um dos motivos a fragilidade da terminologia “relação com o saber”, que:

[...] é uma expressão que tem um senso comum, intuitivo, fora de qualquer construção teórica – e ainda mais as expressões relação com o saber, em português e *relación con el saber*, em espanhol, línguas que não fazem distinção entre *rapport* e *relation*, como fazem os franceses, e utilizam a conjunção ‘com’ (ou ‘*com*’), como se o saber existisse antes da relação que com ele se estabelece. (Grifos do autor).

Nessas condições, segundo o autor, qualquer pessoa pode falar de relação com o saber relacionado com a teoria de situações do senso comum utilizando dados empíricos. Charlot (2021a, p. 3) observa que o cenário atual mostra que a teoria da relação com o saber tornou-se “[...] acolhedora, com alto poder heurístico, amparada em inúmeros dados empíricos, mas que, pouco construída além de alguns enunciados-chave”, correndo o risco de interpretações superficiais.

Charlot (2021a) reconhece que, durante anos, ele não alimentou a teoria da relação com o saber para além dos rumos do triplo processo de hominização, socialização e subjetivação que parte de pontos de reflexão antropológicos relacionados com “a questão do sentido que os alunos de meios populares atribuem à escola e ao que lhes é ensinado e, por extensão, a do

sentido que um ser humano dá às muitas coisas que deve aprender na sua vida” (CHARLOT, 2021a, p. 3).

Diante dessa observação, o autor, a partir de 2016, começou a investigar outro problema antropológico. Foi pensando nas atuais dinâmicas sociais, políticas e culturais que Charlot (2021a) desenvolveu pesquisas que partiram da questão da volta de antigas formas de barbárie e do surgimento de novas formas de educação ligadas à Neurociência na sociedade contemporânea. Os resultados desses estudos foram discutidos em seu último livro, *Educação ou Barbárie? uma escola para sociedade contemporânea*, que, segundo ele, “[...] permite-nos avançar hoje, neste artigo, na questão que ficou em suspenso por mais de vinte anos, a dos fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber” (CHARLOT, 2021a, p. 3).

Buscando fugir das fragilidades expressas no uso da terminologia da relação com o saber e querendo incluir as novas questões antropológicas, Charlot (2021a) destaca que é possível remediar esse contexto estabelecendo o que ele chamou de “enunciados-chave” da teoria em bases que possibilitam que sejam fundados e colocados em um sistema de análise. Rosemeire Reis (2021a) elabora enunciados-chave ao apresentar questões de pesquisa e alguns pressupostos teóricos que fundamentam a teoria de Charlot a partir de seus referências teórico-epistemológicos com o intuito de fornecer subsídios conceituais para os estudos da relação com o aprender de jovens estudantes.

Diante dessas considerações, convém concordar com Charlot (2021a, p. 3) ao afirmar que devemos começar definindo a área de relevância problemática de uma teoria da relação com o saber e, para tanto, será adotada a discussão traçada por Rosemeire Reis (2021a), que evidenciou três enunciados-chave que relacionam os principais pressupostos teóricos da relação com o saber de Bernard Charlot, a saber: perspectiva antropológica sobre “tornar-se” sujeito singular/social pela educação; a leitura positiva do processo de aprender; e a *práxis* humana pelo trabalho/atividade.

Na discussão da seção 3.1.2.1, serão abordados alguns conceitos importantes como Educação como um processo que ocorre em uma relação simultânea de humanização, socialização e singularização; o aprender, como um fato antropológico que se constrói em uma história ao mesmo tempo singular e social; relação com o saber, com o mundo, com outros e consigo mesmo; também será visto o aprender como processo de entrar em uma atividade epistêmica que ocorre na relação com o mundo e define uma identidade de quem aprende (epistêmica, identitária e social).

3.1.2.1 *Perspectiva antropológica sobre “tornar-se” sujeito singular/social pela educação*

O primeiro ponto a ser discutido sobre a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot é o seu conceito de educação e de sujeito relacionado com os pressupostos socioantropológicos que partem da premissa de que “nascer é estar submetido à obrigação de aprender”. Na concepção do teórico, somente é possível “tornar-se” sujeito singular/social pela educação, pois:

[...] nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Nesse sentido, nascer e aprender é ser inserido em um contexto de relações e processos que produzem um sistema de atribuições de sentidos que definem quem sou, o que é o mundo e quem são os outros. Esses sistemas de sentido ocorrem em um movimento recíproco em que eu me construo e sou construído pelos outros. Segundo Charlot (2000), esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, é chamado de **educação** que, para ele, é:

[...] uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. (CHARLOT, 2000, p. 54).

Diante dessa definição de educação, fica claro que os indivíduos, na perspectiva de Charlot, tornam-se humanos “humanizando-se” pelo processo de vida real no seio das relações sociais (REIS, 2021a). Nesse contexto, a relação com o saber baseia-se em uma:

[...] questão antropológica: o que é essa estranha espécie, Sapiens, que existe em formas ao mesmo tempo socialmente diferentes e eminentemente singulares? Essas formas são construídas ao longo da educação, que é um triplo processo, indissociável, de humanização, socialização e singularização. (CHARLOT, 2021a, p. 5).

A questão antropológica levantada por Charlot (2021a) direciona a discussão para a consideração de que é pela educação que o ser humano se constitui mediante o triplo processo: “[...] a hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando os seus valores e ocupando um lugar nela)” (CHARLOT, 2000, p. 53).

A educação está ligada ao **conceito de aprender** que, na visão do teórico, é visto como um fato antropológico, que segue uma lógica que se inicia ao nascer; ao ser inserido no mundo, é obrigado a aprender a se humanizar, e essa humanização é o processo de socialização e singularização/subjetivação ao mesmo tempo (CHARLOT, 2021a).

Charlot (2000) observa que aprender é um conceito muito mais amplo do que o termo saber. Existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber que é entendido como um conteúdo de pensamento e, à medida que se busca adquirir esse saber, estabelecem-se outras relações com o mundo. **O saber** é uma forma de apropriação de “[...] enunciados linguísticos, veiculados pelo meio ambiente enquanto regras morais, princípios de vida ou tradições, ou ensinados por uma instituição especializada, a escola” (CHARLOT, 2021a, p. 8).

Já para aprender o saber como objeto de conhecimento, é preciso entrar em uma atividade, em que só aprende quem se mobiliza nela. O aprender tem uma heterogeneidade de formas, e essas formas são diferentes pelo tipo de atividade desenvolvida e pela natureza do resultado dessa atividade. “Essas figuras do aprender são heterogêneas, mas não são estanques, podem ser combinadas em configurações mais ou menos complementares ou, ao contrário, entrar em competição.” (CHARLOT, 2021a, p. 8). Diante dessa consideração do aprender, o teórico denominou a sua teoria com o termo “saber”, e não “aprender”, porque, para ele:

Seria mais rigoroso, do ponto de vista conceptual, falar de uma teoria, ou de um paradigma, da relação com o aprender e reservar relação com o saber (e relações com os saberes) a casos particulares. Tomei consciência disso em 1997, mas decidi continuar usando relação com o saber, que já havia entrado no vocabulário das ciências humanas e que me evitava usar uma expressão inusitada: o aprender. (CHARLOT, 2021a, p. 8).

Diante da explicação do termo relação com o “saber” na perspectiva de Bernard Charlot, poderíamos adotar para análise deste trabalho a relação com o aprender para designar os sentidos dados às experiências escolares e às atividades escolares, porque a vida e a escola estão muito próximas nas falas dos jovens, atribuindo, assim, a característica da relação com o aprender, pois é no processo de aprender que os indivíduos se constroem em uma história, indissociavelmente, social e singular, pois a maior parte da vida do homem está centrada no ato de aprender e “[...] são muitas as maneiras, no entanto, de apropriar-se do mundo, pois existem muitas coisas para aprender” (CHARLOT, 2000, p. 59).

Assim, considerando a diferença entre aprender e saber, pode-se observar que, entre as muitas coisas que o homem precisa aprender, está o saber-objeto, que circula no mundo antes

de seu nascimento, e tentando adquirir esse saber, o sujeito estabelece outras relações com o mundo, por isso Charlot (2000) utiliza o termo “**sujeito do saber**” (entendido como aquele que se dedica à busca do saber) para introduzir na discussão outras dimensões do sujeito nessa tentativa de aprender para ser e estar no mundo. “Simetricamente, qualquer tentativa para definir ‘o saber’ faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação de saber.” (CHARLOT, 2000, p. 59).

Nesse sentido, o saber-objeto, sem querer entrar em uma discussão histórica antropológica, na concepção de Charlot (2000, 2013, 2021a, 2021b), é construído em uma história coletiva em que é submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Esse saber resulta de relações epistemológicas entre os homens ao longo do tempo. Para o autor, os homens mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando são homens de ciência) relações que não são apenas epistemológicas, sendo as ações de saber, também, relação social.

Essas relações de saber são necessárias para constituir o saber, mas também, para apoiá-los após sua construção: não saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto a sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido. (CHARLOT, 2000, p. 63).

O saber-objeto é construído coletivamente, validado e aprovado como útil à humanidade, é apropriado pelo sujeito que, para adquiri-lo, estabelece uma relação com um mundo de acordo com a exigência que esse processo requer, portanto, não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber e o mundo.

Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nas e das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e o valor por referência as relações que supõem e produz com o mundo, consigo, com os outros. (CHARLOT, 2000, p. 64).

Nesse sentido, não há saber sem relação com o saber, por isso, o termo “Relação com o Saber” é a teoria que busca compreender situações, práticas e histórias singulares a partir do significado que aquele que aprende dá a ele, ou seja, a partir de uma leitura positiva da relação de estudantes com as atividades de aprendizagem na escola (REIS, 2021a).

Charlot (2000), partindo do pressuposto de que o saber é relação e que esta é uma das formas de aprender, assim como, baseado em resultados de pesquisas realizadas com jovens estudantes, constata que muitos alunos se instalam em uma figura do aprender que não é

pertinente para aquisição de saber, portanto, para ter sucesso na escola. Essas figuras do aprender se manifestam nas seguintes relações: *a relação epistêmica com o saber; a relação identitária com o saber e a relação social com o saber.*

A *relação epistêmica* com o saber ocorre de três formas: relação com o saber-objeto; relação de domínio de uma atividade; relação de domínio de uma relação. No Quadro 5, podemos observar as formas de relação epistêmica com o saber.

Quadro 5 – Dimensões da relação epistêmica com o saber

Saberes-objeto/imbricação do eu na situação/distanciação-regulação
<p>Objetivação-denominação: é o processo epistêmico, que constitui, em um mesmo movimento, entre o saber-objeto (conteúdo, livros, escola e fala do professor) e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber. Nesse sentido, aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possuía antes de entrar em contato com determinados objetos (livros), locais (instituições de ensino), pessoas (docentes). (CHARLOT, 2000, p. 68).</p> <p>Imbricação do eu na situação: é o processo epistêmico em que o aprender é “o domínio de uma atividade engajada no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 69). Aprender é capacitar para o domínio de uma atividade, por exemplo, aprender a nadar é procurar dominar uma atividade,] aprender “a natação” é refletir-se a essa atividade como um conjunto de enunciados que constituem um saber-objeto.</p> <p>Distanciação-regulação: processo epistêmico associado a “entrar em um dispositivo relacional” [...] “construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo.” “Aprender é tornar-se capaz de regular relações e encontrar a distância conveniente entre estes e os outros entre si, e si mesmo e isso em situação.” (CHARLOT, 2000, p. 70).</p>

Fonte: A autora com base em Charlot (2000).

Conforme observamos, as figuras epistêmicas do aprender têm natureza diferente, porém, em uma unidade formada de um universo de saberes-objetos, de ação no mundo, de regulação da relação com os outros e consigo. Nesse sentido, ressaltamos que o processo de aprender essas figuras epistêmicas ocorre em uma relação entre um sujeito e um saber. “O que é diferente nessas três figuras é a relação com o saber e, não, características naturais e ontológicas do aluno ou do mundo.” (CHARLOT, 2000, p. 68).

Diante dessa observação, toda relação com o saber é uma relação de um sujeito com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica, mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão identitária, a qual o aprender faz sentido pela referência à história do sujeito, às suas

expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer de si aos outros (CHARLOT, 2000).

Segundo Charlot (2000, p. 72), a questão do aprender também envolve a relação com a identidade que ocorre em três relações, conforme se vê no Quadro 6.

Quadro 6 – Dimensões identitárias da relação com o saber

A relação de identidade com o saber
<p>Relação do sujeito com o seu mundo: é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: faz sentido na história do sujeito, suas concepções e expectativas (CHARLOT, 2000, p. 72).</p> <p>Relação consigo mesmo: relação com o saber também em relação consigo próprio, em que é por meio do aprender em qualquer que seja a figura, sobre a qual se apresenta, sempre está em “jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si” (CHARLOT, 2000, p. 72).</p> <p>Relação com o outro: aprender é sempre entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual, que cada um leva dentro de si como um interlocutor (CHARLOT, 2000, p. 72).</p>

Fonte: A autora com base em Charlot (2000).

Para compreender a relação entre as figuras de aprender epistêmico e identitária, Charlot (2000) utiliza um exemplo da aprendizagem, um conteúdo de matemática, por exemplo o teorema de Pitágoras:

Compreender um teorema matemático é apropriar-se de um saber (relação com um mundo), sentir-se inteligente (relação consigo), mas, também, compreender algo que nem todo mundo compreende, ter acesso ao mundo que é partilhado com alguns, mas, não, com todos, participar de uma comunidade das inteligências (relação com o outro). (CHARLOT, 2000, p. 72).

Como podemos observar, as figuras do aprender estão imbricadas ao mesmo tempo em uma relação epistêmica e identitária às manifestações que expressam os elementos da singularidade do aprender, enquanto os elementos sociais podem ser inclusos em uma terceira figura do aprender, é a *relação social com o aprender*. Charlot (2000) faz uma leitura do aprender ligando os pontos epistêmicos, identitários e sociais, conforme ele descreve na citação do exemplo do conteúdo de matemática e na citação abaixo:

[...] o mundo é aquele em que a criança vive, um mundo desigual estruturado por relações sociais. [...] o sujeito, é um aluno que ocupa uma posição, social

e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, aspiração a ter uma boa profissão, a tornar-se alguém, etc., os outros são pais que atribuem missões ao filho, professores que explicam de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes, proferem palavras de fatalidade. (CHARLOT, 2000, p. 73).

O aprender é apropriar-se do mundo que não é só um objeto a ser aprendido, o mundo também é social por produzir efeitos em histórias singulares. Charlot (2000, 2013, 2021a, 2021b) propõe uma compreensão da construção singular de um sujeito pelo que a sociedade lhe oferece e lhe impõe. Nesse sentido, ele atribui algumas características à relação social com o saber conforme o Quadro 7.

Quadro 7 – Descrição da relação social com saber

A relação social com o saber
<ul style="list-style-type: none">● A dimensão social não se acrescenta às dimensões epistêmicas e identitárias: ela contribui para dar-lhes uma forma particular.● A relação com o saber, por mais que seja social, não quer dizer que deva ser posta em correspondência com a mera posição social.

Fonte: A autora com base em Charlot (2000).

Conforme vimos: “Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito.” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Não se pode separar a singularidade desse sujeito e do seu ser social, pois a “[...] identidade social induz a preferência quanto às figuras do aprender, mas o interesse por tal qual figura do aprender contribui para a construção da identidade” (CHARLOT, 2000, p. 74). Portanto, “a relação com o aprender – e a relação com o saber, forma particular do aprender – é sempre, ao mesmo tempo, epistêmica, social e identitária (CHARLOT, 2021a, p 16).

Por fim, Charlot (2000), em sua teoria da relação com o saber, contestará justamente as teorias que associam o aprender à posição social que os sujeitos do saber ocupam. Nesse sentido: “[...] a relação com o saber enquanto relação social, não deve ser feita dependentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas, sim, através delas.” (CHARLOT, 2000, p. 74). A teoria da relação com o saber propõe uma leitura positiva do processo de aprender por considerar que os casos de sucesso e fracasso na escolarização não podem ser avaliados somente do ponto de vista da posição social, porque a origem do aluno não permite prever o seu destino escolar.

3.1.2.2 *Leitura positiva do processo de aprender*

A teoria da relação com o saber surge da interrogação sobre o fracasso escolar e da necessidade de questionar as teorias que resumem a discussão do fracasso escolar ao *déficit* sociocultural e à indicação da escola como reprodutora de desigualdades sociais. Como afirma Charlot (2000, p. 29):

A teoria da deficiência sociocultural pratica uma leitura ‘negativa’ da realidade social, que ela interpreta em termos de faltas. A análise da relação com o saber implica ao contrário uma leitura ‘positiva’ dessa realidade: liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade.

A perspectiva teórica que fundamenta a análise das narrativas dos jovens e da jovem estudantes participantes desta pesquisa segue a mesma linha de pensamento de Charlot (2021a) que Rosemeire Reis (2021) adotou. Segundo a pesquisadora:

A teoria da relação com o saber parte da desconstrução de teorias deterministas e reprodutivistas sobre as possibilidades de aprender, baseadas na posição social do sujeito e com explicações de motivos externos das dificuldades nos estudos. Partilho com o autor o questionamento às leituras negativas das teorias sociológicas clássicas em relação aos estudantes de classes sociais menos favorecidas economicamente. Sua tese questiona as explicações construídas que buscam causas externas aos sujeitos, como a origem social, para explicar de modo determinista as dificuldades vivenciadas na escola, que seriam os motivos para o ‘fracasso escolar’ (REIS, 2021a, p. 5).

Nessa direção, Charlot (2021a) destaca que, em seus estudos, rompeu com a concepção das teorias de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, e concebeu uma análise ligada à Sociologia da Educação, que ultrapassa o discurso da reprodução e da vitimização ao considerar, como ponto central, os casos de resistência dos alunos das classes populares à imposição de normas padronizantes e alienantes por parte das formações escolares. “Com efeito, essa resistência dos alunos às normas da escola atesta que o dominado não é um objeto sofrendo de forma passiva os processos de dominação.” (CHARLOT, 2013, p. 142).

É importante ressaltar que Charlot não desconsidera as questões levantadas pelos sociólogos dos anos 1970. Na verdade, ele rejeita a teoria da reprodução, sem negar os efeitos das desigualdades sociais. Vale destacar que sua abordagem se inscreve na tradição marxista, por considerar que:

[...] o marxismo é uma teoria da luta de classes, isto é, da atividade do conflito; não é uma teoria da reprodução das posições sociais, ou, pelo menos, não é apenas isso. O marxismo é uma teoria da *práxis*: ao transformar o mundo, o homem transforma a si mesmo. O ser humano ocupa uma posição no mundo, mas a partir dessa posição, ele tem uma atividade sobre o mundo. (CHARLOT, 2013, p. 143).

Considerando os exemplos de resistência dos alunos e partindo do conceito de *práxis* marxista, Charlot traz para os estudos, na área das Ciências da Educação, a questão da atividade, que está diretamente ligada à mobilização dos estudantes. Nesse sentido Reis (2021a) destaca:

[...] a teoria da relação com o saber desconstrói as explicações liberais meritocráticas dominantes, que culpabilizam isoladamente os indivíduos pelo fracasso ou o sucesso na vida e na escola, sem levar em conta tanto o seu lugar na sociedade, como também as atividades vivenciadas e respectivos encontros com os saberes aos quais têm acesso. (REIS, 2021a, p. 5).

Para a pesquisadora, a capacidade de aprender não é uma essência prévia do indivíduo, também não é marcada apenas por sua origem social, mesmo que tal origem possa limitar o acesso às diferentes atividades e aprendizagens. Pelas interpretações das atividades vivenciadas nos diferentes espaços sociais e na escola, os estudantes encontram ou não as possibilidades de engajamento e as razões ou não de se mobilizar para aprender. Nesse sentido, é necessário compreender a relação entre a *práxis humana* e a atividade escolar, conforme veremos na seção 3.1.2.3.

3.1.2.3 *Práxis humana pelo trabalho/atividade*

A *práxis* está ligada ao processo em que o ser humano, ao buscar transformar o mundo, transforma a si mesmo. Diante dessa consideração, podemos afirmar que o ser humano ocupa uma posição no mundo, mas a partir dessa posição, ele tem uma *atividade* sobre o mundo. (CHARLOT, 2000). Nesse sentido, a educação é a atividade humana de tornar-se “humanos” pela apropriação do mundo, em outras palavras, o ser humano ao nascer “é obrigado a educar-se” na tripla ação de hominização, singularização e socialização.

O processo de apropriação do mundo, para Charlot (2000, 2013, 2021a), está inscrito na concepção do aprender como uma atividade que se constrói de maneira social e singular (relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo), sendo o saber-objeto uma das coisas que o homem precisa aprender para apropriar-se do mundo. Para adquirir o saber, ao

transformar o mundo, o homem transforma a si mesmo. O ser humano ocupa uma posição no mundo, mas a partir dessa posição, ele tem uma atividade sobre o mundo, o ser humano efetivo de um movimento de entrar em uma atividade, que pode ser epistêmica, identitária e social.

Aqui será analisada a ideia de como o sujeito se apropria do saber-objeto por meio de uma atividade intelectual que envolve uma mobilização, considerando esses processos como ações específicas da escola. Para tanto, serão explicitados os conceitos de atividade, mobilização e sentido, assim como a posição do autor quanto ao papel da escola.

Convém destacar o autor da teoria da relação com o saber ao afirmar que: “A pesquisa sobre a escola deve levar em conta, ao mesmo tempo, os seus valores implícitos e os seus princípios explícitos.” (CHARLOT, 2013, p. 142).

Nesse processo, de análise dos valores implícitos e explícitos da escola, será possível identificar a questão da mobilização dos alunos em seus estudos e, portanto, aquele da atividade do aluno. Segundo Charlot (2013), é preciso considerar nos estudos sobre os processos educativos a atividade desenvolvida pelos estudantes na sala de aula e fora dela, como também, deve-se levar a cabo a sua categoria social ou sexual para se entender o que está acontecendo na escola e com os sujeitos que nela convivem.

Para compreender tal contexto, faz-se necessário explicitar o que é uma atividade na concepção de Charlot (2013). Ele tomou esse conceito de Alexis Leontiev, que foi colaborador de Vygotsky. Leontiev assim define atividade: “[...] **uma série de ações e operações com um motivo e um objetivo**. Por que faço isso? É o motivo. Para que o faço? É o objetivo. Como atingir esse objetivo? Realizando ações que requerem operações.” (LEONTIV *apud* CHARLOT, 2013, p. 143, grifo nosso).

Diante dessa definição, a atividade só é eficaz se tiver um sentido que dependa da relação entre o motivo e o objetivo, porém quando isso não ocorre, chama-se ação. Para exemplificar o conceito de atividade, Charlot descreve a seguinte situação:

Se eu estiver lendo um livro para me preparar um exame, é uma ação, não é uma atividade: o motivo (exame) não coincide com o objetivo de ação (conhecer o conteúdo do livro). Se eu estiver lendo o livro por interesse pelo conteúdo (motivo), trata-se de uma atividade. (CHARLOT, 2013, p. 144).

Nesse sentido, para analisar uma atividade desenvolvida por estudantes, é preciso interessar-se pelo sentido da atividade e pela sua eficácia. Diante disso, para que uma atividade seja realizada, é preciso a mobilização. A mobilização é um conceito utilizado por Charlot (2000, 2013) para evitar a ideia de motivação, que se trata de uma concepção diferente, porque

a motivação é um processo externo ao sujeito, enquanto a mobilização é um fenômeno que ocorre de dentro para fora. “O que é analisado aqui como relação funciona como um processo que se desenvolve no tempo, implica atividades. Para ser atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela.” (CHARLOT, 2000, p. 54).

Segundo Reis (2021a), é pela atividade que aprendemos a fazer algo (epistêmica), aprendemos o modo de conviver com os outros (relação social) e aprendemos a nos construir (relação identitária). Essas relações se articulam influenciando e contribuindo para a construção da relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Segundo a pesquisadora, uma mesma atividade pode ser interpretada de modo singular por meio das articulações ou ressignificação de suas referências anteriores.

Para apropriar-se do saber-objeto na escola, é necessário que o estudante exerça uma atividade intelectual, pois este só se engaja quando encontra um sentido em realizar a atividade. “Ninguém aprende sem desenvolver uma atividade intelectual; ou seja: quem não estuda não aprende. [...] Não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo.” (CHARLOT, 2013, p. 145). A questão do sentido é a relação entre motivo e objetivo, por isso, pode-se dizer que uma atividade faz sentido quando está inserida no contexto do desejo. Segundo Charlot, não há sentido, se não do desejo.

A abordagem em termos de mobilização abre a questão do sentido, mas também a do desejo. Trata-se, sim, de mobilizar-se, o que remete a um movimento interno, ao desejo que impulsiona a mobilização – enquanto em uma problemática da motivação, questiona-se o que se deve fazer para que o outro adira ao projeto de quem procura motivá-lo. (CHARLOT, 2021, p. 16).

Partindo da concepção de desejo sob a perspectiva socioantropológica, o teórico enxerga o desejo para além de uma questão do inconsciente, como é atribuído pelos psicanalistas da relação com o saber da vertente de Beillerot. Sem discordar, Charlot (2021, p. 6) trabalha sob “[...] o desejo pelas influências do outro, pelas relações com os outros na construção de si e pelo prazer de aprender”. Com relação ao prazer, destaca o teórico:

Só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender. Quando eu digo prazer não estou opondo o prazer a esforço não se pode aprender sem esforço. Não se pode educar uma criança sem fazer lhe exigências. [...] Não há contradições entre prazer e esforço. [...] Para mim, o prazer e o desejo são elementos fundamentais da vida escolar. (CHARLOT, 2013, p. 159).

O prazer e o desejo são elementos fundamentais para transformação da escola, segundo o teórico, está estreitamente relacionada com a atividade do aluno. A atividade intelectual exercida pelo estudante para adquirir o saber-objeto precisa encontrar o sentido, esse sentido está relacionado com “[...] aprendizado, pois, se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender, nada acontecerá” (CHARLOT, 2013, p. 158).

Diante dessa constatação, Charlot (2013, p. 147) define **a escola** como “um lugar onde o mundo é retratado como objeto e não como ambiente, lugar de vivência”. Essas afirmações foram consideradas pelo teórico em seus estudos realizados com os jovens estudantes que expressaram existir um abismo entre a vida e a escola. Isso se deve ao fato de “[...] às vezes, esse objeto de pensamento tem um referente fora da escola, no meio da vida do aluno. [...] Muitas vezes, o objeto de pensamento da escola não tem referente no meio da vida do aluno.” (CHARLOT, 2013, p. 161). Bernard Charlot explica que, fora da escola, aprendemos muitas coisas e temos uma forma de relação com o mundo, com os outros, com o saber, com a linguagem, com o tempo diferente daquela que se encontra na escola.

Na concepção do autor, para resolver essa questão do sentido, que relaciona a vida e a escola, não se deve limitar a promoção da relação entre o mundo familiar do aluno e o mundo da escola, ou ensinar os conteúdos para “pôr na prática”, pois existem saberes escolares que não decorrem de uma relação com o mundo vivenciado fora da escola. Alerta Charlot (2013, p. 149): “O que importa é que o ensino tenha sentido, não é que esteja ligado ao mundo familiar do aluno; esta opção representa apenas uma solução possível, em certos casos, e pode ser perigosa ou impossível em outros.”

Existe uma especificidade da atividade escolar, e ela é expressa pelos estudantes como um espaço de tarefas a serem cumpridas. Isso ocorre porque o objetivo não coincide com os motivos de estar na escola por parte dos estudantes.

Hoje em dia, cada vez mais se esquece da escola como lugar de saber e se pensa nela como caminho para o emprego. encontra-se esta relação por saber e com a escola na fala dos pais, os discursos dos políticos, nos artigos de jornais, o marketing das escolas particulares e, portanto, não é de se admirar que ela tenha se tornado dominante, também, entre os alunos. (CHARLOT, 2013, p. 153).

O papel da escola como lugar de saber e de informação está sendo substituído pela escola como meio de inserção socioprofissional. Segundo Charlot (2013), o verdadeiro sentido de ir à escola é apropriar-se de um conhecimento. Quando o estudante procura a escola para se preparar para uma atividade externa, obrigatória, por exemplo, de um dia entrar no mercado de

trabalho, o motivo e o objetivo não coincidem. Esse sentido está se “tornando dominante, estuda-se (quando se estuda) para ter boas notas, passar de ano, ser aprovado no vestibular, ter um bom emprego: motivo e objetivo discordam” (CHARLOT, 2013, p. 154).

Nesse caso, portanto, não existe uma atividade. Eis a relação entre escola e trabalho, o aluno exerce funções, segue normas e regras, as quais se tornam um trabalho alienado. Em uma escola onde a atividade perde sua especificidade, “os alunos devem gastar energia para cumprir normas e ganhar boas notas, mas foram desapropriados e desapropriam a si mesmo no sentido do que fazem” (CHARLOT, 2013, p. 154). Baseado em Vigotski (1987), Charlot (2013, p. 190) afirma que a escola tem uma função, a qual define como espaço de ensino do saber escolar, que é diferente do saber cotidiano por ter características pontuais:

[...] é consciente, voluntário e sistemático. A função da própria escola é ensinar o que não pode ser aprendido por simples impregnação do meio de vida, vivência, imitação e precisa de um processo específico de ensino, consciente e voluntário; esse processo não transmite apenas informações ele ensina disciplinas, ou seja, saberes sistematizados. (CHARLOT, 2013, p. 190).

Diante dessa concepção de escola e refletindo sobre questões que envolvem as situações de fracasso escolar, o teórico considera que uma das coisas mais importantes a se ensinar aos alunos é o que significa ir à escola, a especificidade da escola, o que se faz na escola. Porque “aprender na escola é uma dessas formas, específica, valiosa, mas não única. Devemos respeitar a forma escolar de aprender, mas reconhecer, também, que existem outras” (CHARLOT, 2013, p. 161). A relação com o saber, seria, assim, uma teoria que busca compreender os significados que os estudantes atribuem à escola e ao que lhes é ensinado, portanto, as contribuições ou os desencontros das atividades propostas pela escola para a formação do alunado.

Rosemeire Reis, por sua vez, explica que as propostas de mudança no currículo na escola média, que se consolida com a reforma do ensino médio de 2017, apresentam justificativas de diminuir a formação aprofundada dos saberes escolares, e adotar itinerários formativos, considerados “mais interessantes aos estudantes”. A autora, no entanto, discorda desse argumento porque ela parte do pressuposto de que:

[...] o gosto por determinados modos de aprender é construído socialmente. Como os/as estudantes podem escolher determinadas áreas do conhecimento se não foram apresentados a essas áreas, sem encontros significativos com atividades que permitam adentrar nas suas lógicas específicas, em diálogo com os saberes de outros espaços sociais? (REIS, 2021a, p. 237).

A teoria da relação com o saber é “atualizada” com novas reflexões sobre o processo socioantropológico da relação com o saber na contemporaneidade em estudos recentes desenvolvidos por Charlot (2020), e seus resultados se encontram discutidos no último livro publicado, já mencionado no início desta subseção. Segundo ele, o que foi analisado e se procurou compreender neste livro foi a “[...] configuração contemporânea, e nova, da questão da educação: o silêncio antropológico, ausência de um grande debate pedagógico, o surgimento de novos discursos que não proponham um significado e valores, mas desempenho” (CHARLOT, 2020, p. 281).

Na perspectiva do teórico, atualmente, os discursos que contestavam as desigualdades sociais enfrentadas pela escola, silenciaram. Segundo ele: “Tudo acontece como se a desigualdade fosse hoje considerada como um fenômeno normal, natural, inevitável, de modo que nem mesmo é mais necessário justificá-la ideologicamente” (CHARLOT, 2020, p. 280).

A educação tornou-se um mercado que segue uma lógica de desempenho e concorrência, e a formação humana tornou-se obsoleta, porque os parâmetros antropológicos, tão defendidos na teoria da relação com o saber, não são mais necessários, e o que importa, segundo ele, é a eficácia e a produtividade do aprendizado. Os discursos que subsidiam essa educação buscam formar “novas espécies que serão fabricadas mais que educadas” sob o viés de um aprendizado otimizado. Charlot (2020, p. 281) afirma: “[...] não há pedagogia contemporânea, mas aparecem novos discursos sobre a educação: sobre a qualidade da educação, sobre a Neuroeducação, sobre as novas tecnologias.”

Segundo o autor, a educação escolar não tem uma Pedagogia com discursos sólidos capazes de avançar na formação humana por estar atrelada a ideologias neoliberais. A base científica e tecnológica tratou de atribuir à relação com o saber questões neuroeducacionais para compreender os processos de aprender ligados ao biológico para evidenciar os processos de como o aluno aprende.

Essas contribuições da Neurociência e das Novas tecnologias, no entanto, esgotam-se, e não resolvem a problemática do aprender, pois como Charlot (2021, p. 4) observa:

[...] se quisermos saber por que o aluno escuta (ou não) o curso e por que ele lê o livro em vez de ir jogar futebol com os amigos, as neurociências dificilmente têm utilidade e é pela relação com o saber que temos que nos interessar.

Isso não quer dizer que a Neurociência e a tecnologia são elementos ruins para a formação. A observação do autor é que elas estão inscritas em um contexto de formação em

que não se exerce uma atividade, em que os objetivos e os motivos da escolarização não coincidem com a sua função dentro de um mundo humanizado, mas, sim, mercadológico. Não se pode negar suas contribuições para se pensar nos processos educativos, porém, a questão central ainda continua nos sentidos, melhor dizendo, na mobilização que leva os sujeitos a frequentar a escola e atentar para o que nela se aprende.

Encerro esta subseção com uma citação direta, como é incomum nas produções acadêmicas, porque acredito que Charlot (2020) quebra paradigmas e produz em nós, com seus escritos, efeitos de formação crítica, porque vejo em seu modo de escrever uma *narrativa biográfica* que provoca uma *heterobiografização* em seus leitores. Tal citação expressa as considerações em que o teórico expõe sua posição sobre o cenário educacional na atualidade, deixando-nos um legado reflexivo sobre as relações com o saber que induzem a uma barbárie. Diante dessa observação, Charlot (2020) nos convida a ter esperança de que podemos avançar para um paradigma de educação mais humana e menos produtivista.

Ocupar o mundo com humanidade e se ocupar dele, com todas as formas de solidariedade que esse tempo implica. Esse deve ser, em minha opinião, o princípio básico de uma educação contemporânea. Trata-se de educação, e educação ao humano. Aprender é necessário, mas não suficiente. Pode-se ter aprendido muitas coisas e alimentar as fogueiras da Santa Inquisição, fabricar a bomba de Hiroshima, deixar imigrantes afogarem-se no mar Mediterrâneo ou aderir a essas outras formas de barbárie que nos propõem o pós-humanismo. Educar é educar o humano. A barbárie, seja quais foram suas formas, incluindo muito modernas, pensa fora do humano. **Educação ou barbárie, é preciso escolher.** (CHARLOT, 2020, p. 304, grifo nosso).

Ao analisar os sentidos que estudantes atribuem às atividades na escola regida pelas orientações do pALei, é importante compreender quais os objetivos dessas atividades, em que pressupostos se fundamentam e como dialogam com as questões construídas pela juventude em diferentes dimensões de sua relação com o saber e, especialmente, que tipo de formação, visão de mundo, modos de aprender são valorizados e por quê.

3.2 PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO E TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER NOS ESTUDOS SOBRE A ESCOLA

Christine Delory-Momberger (2008), em um dos seus primeiros livros traduzidos para a Língua Portuguesa, *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*, ao discutir como se estabelece a relação entre a “escola, saber e figura de si”, já evidenciava a importância da

biografização para realização da aprendizagem nos termos da relação com o saber defendida pelos autores da abordagem da ESCOL, entre os quais, Bernard Charlot.

Aprendizagem de saberes na escola e aprendizagens biográficas estão em uma relação de complementariedade e reciprocidade. Aprender e apropriar-se dos saberes, seja qual for sua natureza, é, em graus diversos, retocar, revisar, modificar e transformar um modo de ser no mundo, um conjunto de relações com os outros e consigo mesmo; é, de maneira mais ou menos sensível, lançar novos olhares sobre seu passado, seu futuro, biografar-se de outro modo. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 138).

Essa aproximação não só promove a mobilização; contribui para uma relação com o saber. Na verdade, a narrativa da vida amplia as reflexões sobre a formação, sobre o conhecimento e sobre as aprendizagens relacionando-os com as historicidades de si.

Nesse sentido, convém concordar com Passeggi (2008), que a escola tem a tarefa de ajudar os jovens a refletir sobre si e sobre a aprendizagem com a reflexão biográfica, sem tratar desse processo como uma disciplina ou conteúdo, como se pode observar na proposta de construção do projeto de vida das atuais políticas curriculares para o Ensino Médio e do próprio pALei. Segundo a autora, a autobiografia na formação escolar, tem o objetivo de preparar e dispor o sujeito para uma “[...] formalidade, ou seja, para a sua capacidade de tomar consciência de si como um aprendente, de saber observar o que aprende e como aprende, e de decidir sobre o que fazer com o que aprendeu” (PASSEGGI, 2008, p. 18).

Diante dessas considerações sobre a relação da narrativa biográfica e o aprender na escola, é que se faz necessário tratar dessa perspectiva no âmbito acadêmico por meio da especificação da pesquisa guiada pela união dessas abordagens. Esta pesquisa entende, que durante a participação em uma pesquisa biográfica, os sujeitos, ao narrarem suas histórias, constroem a si também, à medida que o pesquisador também aprende pelo processo que ela denominou de heterobiografização.

O pensamento de Delory-Momberger baseia-se no conceito do *biográfico* como o processo de escrita/narrativa que desenha a *figura de si*. Esse processo ocorre pela atividade de biografização, que é uma ação permanente de *figuração de si*, que se atualiza na ação do sujeito narrar sua história a tal ponto que ele se confunde com esta. Para ela, quando o sujeito narra a sua história, ele atualiza a *figura de si* (DELORY-MOMBERGER, 2008).

A teoria de Charlot tem uma base socioantropológica relacionada com a concepção de atividade de Leontiev e desenvolvimento humano de Vigostski. Ambos os teóricos possuem uma linha de pensamento próxima à perspectiva epistemológica Histórico-Cultural. Ele não

elimina a ideia de posição social dos estudantes na interpretação dos sentidos atribuídos à escola e ao que nela aprende; ele afirma ser necessário incluir a posição social subjetiva. Nesse caso, ele diz que “temos uma posição social objetiva, mas também, uma posição social subjetiva. “[...] O que vai decidir na mobilização intelectual dessa pessoa é a interpretação de sua posição social objetiva e, portanto, sua posição social subjetiva.” (CHARLOT, 2013, p. 166).

Seria aqui um princípio de ligação entre a biografização e a relação com o saber. Charlot (2013) considera que, para compreender o contexto dos processos educativos do estudante, é preciso conhecer a sua história, contradizendo a teoria que determina a aprendizagem do saber escolar à sua posição social e ao seu acúmulo de capital cultural. Para ele, cada um de nós vivencia de maneira singular sua posição social.

Diante disso, assim como Delory-Momberger (2008), Reis e Charlot (2014, p. 77) reconhece que os sentidos que o jovem atribui à escola, e ao que nela aprende, passa pela sua história de vida, pois nesse processo de análise sobre os processos escolares e nas propostas de formação, segundo ele, precisa[...] levar em conta a história é levar em conta o fato de que somos sujeitos. Não somos apenas agentes sociais, somos atores. Fala-se de ator quando se tem história; somos atores e somos sujeitos. Sendo sujeitos, temos desejos.

O desejo, como vimos na seção anterior, na concepção do teórico, está associado à mobilização que leva ao engajamento em uma atividade. O aluno, nesse processo, é visto como:

[...] um sujeito que tem desejos, quem interpreta o mundo e sua situação nesse mundo (o que está acontecendo e o que nem está acontecendo, o que ele é, o que ele vale etc.). Ele tem prazeres e sofrimentos. Mesmo tempo que pode se sentir fracassado na escola, pode experimentar a sensação de triunfo, liderando uma gangue no seu bairro. Ele tem uma história que se desenrola em uma história mais ampla, que a história de uma sociedade, de uma cultura, da espécie humana. Esse aluno tem uma posição social básica, definida em termos de renda e condições de vida, mas, também, tem várias outras posições sociais. (CHARLOT, 2013, p. 166).

Diante dessa consideração, o teórico da relação com o saber, indica que é preciso introduzir nos estudos que buscam compreender o que ocorre na escola, a questão do sentido, da história e da atividade, sem esquecer da importância da desigualdade entre as posições sociais que os estudantes e professores ocupam. Isso implica considerar a inclusão do trabalho biográfico que, para Delory-Momberger (2008), é a atividade exercida pelos seres humanos para dar sentido à vida de maneira consciente, proporcionando, assim, uma formação que transforme a percepção do mundo, dos outros e, principalmente, de si mesmo.

Essa consideração mostra, nitidamente, o ponto de intersecção entre a teoria da Relação com o Saber de Charlot e a teoria da Pesquisa Biográfica em Educação de Delory-Momberger, mesmo que suas concepções filosóficas estejam em escolas diferentes. Seguindo essa lógica, convém concordar com Reis (2021a, p. 14), que observou que ambas as perspectivas epistemológicas associam

[...] a relação com o aprender e a formação humana, em um sentido amplo, se constroem pelos sentidos atribuídos ao vivido nos diferentes espaços sociais. Pelas atividades construímos nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos, que se articulam enquanto relação epistêmica, social e identitária com o saber.

O processo de articulação entre narrativas biográficas de formação e relação com o saber é materializado no processo de narrar que ocasiona a interpretação dos sentidos da experiência e, ao mesmo tempo, gera experiência. Isso ocorre porque, ao interpretar as experiências pela biografização, o indivíduo reflete sobre o que foi vivido gerando novas experiências, que, segundo Reis (2021a), desencadeiam ampliação do “conhecimento à mão” dos sujeitos para ser utilizado como referências para ação e intervenções no mundo (SCHUTZ, 1979). Biografar, assim, amplia o *mundo-de-vida* dos sujeitos. Nesse caso, a:

[...] pesquisa biográfica em educação as interpretações sobre o que vivemos produz nossas experiências, tomando forma nas narrativas orais, escritas, corporais, a partir de imagens etc. Portanto, nossa vida é apreendida pelas histórias que construímos sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos. (REIS, 2021a, p. 14).

Convém concordar com a pesquisadora que empreendeu essa associação que diz: “[...] as narrativas de si são modos privilegiados de estudar e buscar aproximações com os motivos construídos dentro e fora do espaço escolar para cada um se engajar em determinadas atividades de aprender na escola” (REIS, 2021a, p. 15). Delory-Momberger (2008) já previa essa condição de análise dos processos de escolarização problematizando o mundo da escola e a *figuração de si* partindo da proposta da concepção do aprender dos pesquisadores da ESCOL. Destaca a autora:

[...] a questão da relação com o saber, cuja centralidade é reconhecida no debate atual sobre a escola, inclui como uma de suas dimensões essenciais as modalidades e os processos segundo os quais os alunos *biografam* sua experiência escolar em suas diversas dimensões e é fazem significar na

história singular que eles constroem em si mesmos. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 30-31).

Em consonância com Charlot (2013), que reconhece a relação entre o sentido, história e atividade no processo de escolarização dos sujeitos, Delory-Momberger (2008) afirma que a escola e os saberes que são ensinados precisam ter um sentido e um valor no mundo de vida e no horizonte biográfico dos estudantes. “Trata-se de analisar que experiência os alunos têm no universo escolar e que representações constroem das tarefas e dos objetos próprios da escola [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 31). Essa autora afirma que as experiências escolares e os sentidos que atribuem ao aprender mobilizam sua relação com o aprender e o saber e como contribuem para formação da figuração biográfica e do projeto de si.

Delory-Momberger (2012a, p. 140) destaca que a escola deve ter como centro “[...] a conjunção, a negociação e a elaboração partilhada entre o que chamamos de projeto de si e os projetos coletivos, veiculados pelas instituições socializadoras (a família, escola, a profissão, empresa, mídia etc.)” Nessa lógica, a educação teria o objetivo de executar o trabalho de reflexividade e de subjetivação dos estudantes.

Por fim, cabe, aqui, tomar como norte deste estudo as questões levantadas por Delory-Momberger (2008) para realizar a análise do pALei, mediante os sentidos atribuídos à escola e às atividades escolares presentes nas narrativas biográficas dos jovens participantes desta pesquisa. Nos próximos capítulos, apresentamos as análises dos documentos, das cartas e das entrevistas realizadas com jovens participantes do estudo.

4 JUVENTUDES NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM ALAGOAS: CONTEXTOS E PROBLEMÁTICAS³.

Para analisar os sentidos atribuídos por um grupo de jovens estudantes egressos às atividades realizadas em uma escola-piloto, regida pelo Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei), faz-se necessário apresentar o contexto no qual estudantes, participantes da pesquisa, estão imersos. Conforme identificaremos a seguir, os princípios desse programa antecipam a organização da escola média e as concepções de formação que se consolidam com a “Reforma” de 2017.

O pALei foi criado pelo Decreto n.º 40.207/2015 e atualizado pelo Decreto n.º 50.331/2016, e tem como proposta de Ensino Médio o pressuposto de que a formação integral do sujeito é um direito público e subjetivo. O programa funciona na rede de educação do estado de Alagoas desde 2015, propondo a formação em tempo integral, ofertando aulas dos componentes curriculares oficiais e atividades complementares por meio do que seus mentores denominaram de “currículo diferenciado”, sendo esse currículo composto por elementos como os Ateliês Pedagógicos, Oferta de Eletivas, Estudos Orientados e Projetos Integradores.¹² É preciso explicar que o programa na escola foi organizado com a parte diversificada para o ensino técnico.

O programa também traz a elaboração do Projeto de Vida dos estudantes direcionado pelo Docente Orientador de Turma (DOT), com a justificativa de que os jovens precisam pensar no futuro na última etapa da Educação Básica. Além disso, são implantados os Clubes Juvenis no intento de contemplar o discurso presente nas políticas educacionais atuais, com participação ativa de jovens em Alagoas,¹³ com a justificativa de que são espaços para ouvir e atender as necessidades e os interesses dos estudantes.¹⁴

Diante dessas considerações, em seguida, faremos uma breve apresentação do Ensino Médio no Brasil e em Alagoas, e como se realizou a conceituação da perspectiva de juventudes que subsidiaram este estudo.

¹² Para mais conhecimento sobre o pALei em Alagoas, ver o documento orientador (ALAGOAS, 2019). Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/images/SodaPDF-compressed-Docmento_Orientador_do_pALei_-_2019-compactado-min_compressed_compressed_reduze_1.pdf Acesso em: 29 set. 2022.

¹³ Sobre Clubes Juvenis, ver o artigo de Santos (2020). Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID240_31082020110322.pdf.

¹⁴ Com a implantação da Reforma do Ensino Médio em Alagoas em 2023, as propostas do pALei continuam, mas com algumas adequações.

4.1 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ALGUNS ANTECEDENTES

Inicialmente, são apresentadas as legislações educacionais, normatizações curriculares nacionais voltadas para o Ensino Médio no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) e a Lei n.º 13.415 (Reforma do Ensino Médio), 16 de fevereiro de 2017, documentos responsáveis por normatizar as atuais mudanças na última etapa da Educação Básica, que, nos últimos vinte anos, tem sido alvo de reformas educacionais, especialmente de ordem curricular.

O ideal de formação disseminado nessa sociedade está diretamente ligado à associação entre ciência e técnica, repercutindo diretamente nas condições de vida e de trabalho em todos os setores da atividade humana. A construção do conhecimento e do acesso à informação, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), tornaram-se uma espécie de força motriz para o desenvolvimento econômico, por isso a ênfase dada às reformas dos sistemas educativos, “[...] sendo formuladas as estratégias de reforma que, na maioria dos países, giram em torno de quatro pontos: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 34-35).

Nora Krawczyk (2014, p. 14) destaca que o Ensino Médio brasileiro vem sendo alvo de mudanças desde a segunda metade do século passado e “[...] persistem velhos, e ‘criam-se novos’ [sic] procedimentos e seleção, que reforçam a segregação escolar e desigualdade de oportunidades à sociedade brasileira”. Efetivamente, as atuais reformas como a da Lei n.º 13.415/2017 têm um perfil de políticas controversas envolvidas em constantes problematizações e impasses (SILVA, 2018).

A conjuntura que envolve a existência desta lei do Novo Ensino Médio é contestada e problematiza como resultado do fato de que historicamente o ensino médio, outrora ensino secundário, constituiu-se como espaço e tempo para elites que iriam ocupar cargos públicos e seguir carreira no nível superior (KRAWCZYK, 2014). A escola, no formato que encontramos hoje, traz muito do passado, do novo, porém é incontestável que ainda existe uma distância entre o que se propõe como formação e as expectativas dos jovens que as frequentam.

Nesse sentido, as reformas que foram empreendidas no Ensino Médio nos últimos anos seguem uma tendência internacional que ditam necessidades formativas relacionadas com a reorganização das instituições capitalistas. As necessidades do mercado atual dão uma ênfase exacerbada à formação para o trabalho, implicando na busca por ensino profissionalizante (SILVA, 2018). Segundo Jaqueline Moll (2014, p. 7):

Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica, considerada dos 4 aos 17 anos, só foi efetivamente reconhecido a partir da emenda constitucional 59 de 2009 e incluído no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em abril de 2013. Portanto, é absolutamente recente seu reconhecimento como direito a ser garantido aos jovens brasileiros.

Os dilemas que envolvem o Ensino Médio no Brasil transcendem a questão do limite da oferta e acesso que garante o direito de todos a essa etapa da educação básica, não diz somente a respeito da dualidade identitária de suas funções e objetivos, chegando ao destino que se configurou na:

[...] chegada de sujeitos sociais não esperados (os pobres e os muito pobres), e muitas vezes não desejados pelas escolas, e o reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação. (MOLL, 2014, p. 7-8).

Jaqueline Moll (2014) destaca que não são as saídas simples, as receitas e roteiros que irão promover a mágica de aumentar o ingresso de jovens nas escolas de ensino médio, de que é preciso avançar na perspectiva de uma educação emancipadora e que, portanto, deve contemplar todas as dimensões da formação humana. Vejamos nas seções a seguir a discussão sobre a o cenário do ensino médio no Brasil e em Alagoas, que estão na contramão da proposta apresentada pela autora.

Convém traçarmos o contexto do Ensino Médio no Brasil como uma etapa da educação básica que atende a juventude, assim como, faz-se necessário delimitar esse contexto a partir da compreensão do que diz a base legal precedente aos Decretos governamentais que criam o pALei, para depois definir o que é o programa, sua proposta de formação e o que disse os jovens e da jovem egressos sobre ele.

A Educação Básica como nível da escolarização obrigatória tem seu pilar central na Constituição Federal de 1988 e na Emenda Constitucional n.º 59 de 2009 como direito de todos dos 4 aos 17 anos. “No Art. 206 são elencados os princípios sob os quais ela deve ocorrer, dentre eles: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais do ensino.” (SILVA, 2020, p. 276).

A Carta Magna vigente, precisa em seu artigo 227.º que:

É dever da família, da sociedade e do Estado **assegurar** à criança, ao adolescente e **ao jovem**, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao lazer, à **profissionalização**, à cultura, à dignidade, ao respeito, à **liberdade** e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Só nesses artigos da CF 1988, podemos vislumbrar os primeiros indícios da concepção de juventude e formação que fundamenta a legislação para juventude e sua escolarização. Há a indicação de direitos em todas as áreas que envolvem a vida dos jovens. Quanto aos asseguramentos relacionados com a escolarização como direito social, estão o acesso à educação e à profissionalização. Diante desse contexto, a questão do acesso, permanência e qualidade da educação tornou-se pauta da política educacional nos anos de 1990 (SILVA, 2020).

Outro marco legal importante para o processo de inclusão educacional foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A LDBEN é considerada a lei maior da educação escolar nacional, pois ela estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. É importante destacar o valor semântico designado ao termo “diretriz” indicado no título da referida lei expresso em dicionários como o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa-Michaelis.¹⁵ A palavra diretriz pode estar associada a uma “linha segundo o qual se traça um plano de qualquer caminho”; assim como pode estar indicando “um conjunto de instruções para se levar a termo um negócio ou uma empresa”; ou então, pode estar associado à ideia de “linhas gerais que orientam um projeto” (MICHAELIS, 2016).

As definições do dicionário sobre o termo “diretriz” nos mostram que a LDBEN é um conjunto de instruções, e ela tem a função de traçar um plano ou um caminho. Seria aquela que indica as linhas “gerais” que orientam as políticas educacionais no Brasil. Ao analisar essa lei, constata-se que se trata realmente de linhas gerais que indicam a base para organização da educação escolar e seus sistemas de ensino.

A definição de educação expressa no artigo primeiro é ampla e inclusiva, a qual estabelece o acesso à educação como direito de todos, além de reconhecer outros espaços de formação que não somente a escola. Ponto interessante para nortear as diretrizes dos sistemas de ensino das redes municipais, estaduais e da união de educação, pois mostra a concepção de educação como aquela que orienta o reconhecimento de que os indivíduos que serão atendidos

¹⁵ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=5eMZ>

nos espaços escolares não chegam como tábulas rasas, eles possuem saberes apreendidos em lugares de convivência cotidiana dos estudantes.

Após a promulgação da Constituição democrática e da LDBEN “os outros” começaram a frequentar as escolas como disse Arroyo (2013). Muitos foram os desafios que envolvem a responsabilidade do Estado assumir a garantia desse direito, “[...] frente a uma realidade educacional que expressa enorme dívida social e requer uma atuação agressiva do poder público para atender, em curto prazo, não somente as demandas locais, mas também às exigências internacionais” (KRAWCZYK, 2014, p. 14).

Silva (2020) e Krawczyk (2014) destacam em seus estudos que houve um intenso esforço nesse período em efetivar políticas nacionais e estaduais para aumentar as matrículas, para se criar estratégias que garantissem a permanência e aprendizagem de qualidade aos jovens estudantes. Arroyo (2014, p. 61) complementa esta observação:

Essa demanda de elaboração de políticas educacionais, afetou diretamente as trajetórias escolares dos estudantes que começaram a frequentar um espaço antes inacessível, afetou as condições do trabalho docente com novas demandas que ocasionaram “crise da docência” devido a dupla função de educar e ensinar, e desvalorização social e profissional alinhado a desvalorização do ensino público que agora era para “qualquer um”; assim como, afetou os comportamentos da família.

Quando o debate envolve as políticas educacionais formuladas para o ensino médio o que pode dizer que há sérios problemas para garantia do direito a educação aos jovens entre 15 a 17 anos pela persistência “[...] problemas de acesso, a ausência de qualidade, a falta de sentidos e objetivos claros, o aparente descompasso entre suas práticas e os interesses de seu público, formalmente frequentado por jovens.” (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 33).

Além dessas questões, pode-se identificar que o número de matrícula tem diminuído progressivamente nos últimos anos, conforme pode ser constatado nos estudos de Sposito e Souza (2014) e de Mônica Ribeiro Silva (2020), que se basearam no último Censo Escolar da Educação Básica e na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 27 Unidades da Federação. Nesse sentido:

O Ensino Médio, que, ao final do século XX, contava com pouco mais de 3 milhões e 500 mil matrículas (menos de 25% da faixa etária em idade apropriada) chega em 2004 ao ápice de, aproximadamente, 9 milhões de pessoas matriculadas, o que correspondia a pouco mais de 50% dos indivíduos entre 15 e 17 anos. A partir desse período, **assiste-se à diminuição** desse quantitativo, ano após ano, chegando, em 2017, a um total abaixo dos 8 milhões. O que essa diminuição significa em um contexto em que a legislação

sinaliza para a ampliação do direito à Educação para a faixa etária considerada apropriada para estar no Ensino Médio? (SILVA, 2020, p. 275).

Existe um paradoxo no cenário do ensino médio no Brasil envolvendo a ampliação do acesso e a diminuição do número de matrículas ano após ano, a partir do 2016, segundo Silva (2020, p. 286), que observa também que esse número em decadência representa, principalmente, jovens de 18 anos ou mais que estão fora da idade obrigatória. “Ainda assim, é expressivo o número da matrícula no Ensino Médio de pessoas com 18 anos ou mais. Em 2016, somavam 1.854.000 ou 22,8%, o que indica que a distorção idade-série permanece como característica da etapa.”

Em consonância com Silva (2020), Sposito e Souza (2014, p. 34), seis anos antes, constatam que houve dois momentos a serem considerados na avaliação do aumento e diminuição de matrículas dos jovens no ensino médio, em que o primeiro foi o tempo “[...] compreendido de 1991 a 2004 quando se registrou um incremento significativo do alunado. A partir da segunda metade dos anos 2000, os dados do censo escolar passaram a indicar estagnação e queda do alunado”.

O segundo momento foi a diminuição a partir de 2005, em que foi registrada a redução de 138 mil matrículas. Podendo ser constatado em 2011: “[...] dos 10,3 milhões de jovens com idade entre 15 e 17 anos, 1,5 milhão **não** frequentava a escola (14,8%). Entre os estudantes apenas 51,6% estavam no ensino médio.” (SPOSITO. SOUZA, 2014. p. 36).

Charlot (2021b, p. 17) argumenta que a questão do ensino médio no Brasil é um dos principais problemas educacionais que devem ser resolvidos. O autor diz que a criação de políticas públicas de acesso, permanência e qualidade tem perdido a sua eficácia na prática, porque, para ele, o problema está em abrir a porta da escola (não que isso não seja importante, pelo contrário), mas em considerar quem vai entrar por ela. Fazendo referência ao estudo sobre juventudes e escolarização de Reis (2021b), ele diz que a pesquisadora desenvolveu um importante estudo que parte da questão que ajuda a buscar respostas para o problema do Ensino Médio, mostrando que é preciso partir do questionamento: “o que significa, para um jovem de hoje, cursar o ensino médio?”

Charlot contextualiza essa afirmativa apresentando dados estatísticos do número de jovens que concluem o ensino médio na idade estabelecida como certa (15 a 17 anos), enquanto no Brasil, baseados no censo de 2018, os alunos do ensino médio têm terminado esta etapa aos 19 anos, e esse contexto pode variar de acordo com a região. Boa parte dos estudantes do ensino médio no Brasil são mais velhos do que a idade sugerida como certa pela organização

internacional do ensino brasileiro. “Provavelmente já repetiram uma ou 2 vezes e, portanto, são alunos suscetíveis de encontrar algumas dificuldades de aprendizagem.” (CHARLOT, 2021b, p. 17). O autor acredita que os impasses do ensino médio no Brasil são um problema de ordem econômica, social e cultural.

Como? Trata-se obviamente de um problema de política pública, que requer um aumento importante da porcentagem do PIB dedicada a educação - o que era previsto no plano nacional de educação, mas parece ter sido esquecido desde 2016. Mas sabe-se hoje que o dinheiro, por mais é indispensável que seja, não é suficiente. As escolas e os professores terão, e já tem, que enfrentaram um problema pedagógico- cultural: o ensino médio atual não foi pensado para um novo tipo de aluno que começou a ter acesso a esse ensino. (CHARLOT, 2021b, p. 17).

Diante dessas observações, o contexto histórico e a atual conjuntura do Ensino Médio são pontos discutidos pelas autoras Rosa de Souza (2006), Nora Krawczyk (2014) e Mônica Ribeiro Silva (2003, 2018, 2020), que ajudam a pensar nas implicações do contexto da ampliação do acesso à educação escolar dos jovens brasileiros e problemática dos novos estudantes do ensino médio. As autoras deixam claro em seus estudos sobre o Ensino Médio no Brasil que este tem sido alvo de intensos debates e de reformas nos últimos 20 anos.

Nesse sentido, Krawczyk (2014, p. 14) destaca que esses debates e políticas de inclusão educacional não conseguiram superar a questão das desigualdades: “[...] simultaneamente, persistem velhos, e criam-se, procedimentos de seleção, que reforçam a segregação escolar e desigualdade de oportunidade na sociedade Brasileira.” Segundo Silva (2020, p. 286) o binômio inclusão/exclusão é marca histórica do sistema educacional brasileiro, Ela acrescenta:

O século XX e o processo de urbanização e industrialização, ao mesmo tempo em que pressionava pela ampliação da escolaridade da população, continha o acesso pela forma distributiva e desigual com que se ingressava no sistema escolar. A desigual inclusão nos níveis escolares, bem como sua distribuição pelo território brasileiro e entre classes sociais e raça/etnia, compõe um quadro histórico de afirmação/negação do direito à Educação.

O contexto que destacam as autoras nos mostra que a questão de existir leis e políticas educacionais apontam para uma “desigual inclusão”. O ensino médio tornou-se um espaço sensível às mudanças ocorridas nesse período e um assunto que tem gerado debates controversos, com muitas problematizações, com maiores impasses por ter uma historicidade marcada pelas contradições de uma dualidade, conforme destaca Krawczyk (2014, p. 16):

Nos diferentes países do ocidente, a educação média surgiu como uma configuração dual e assim se manteve em quase toda a primeira metade do século XX. Em uma de suas modalidades, a que atendia a maioria da população escolarizada, cumpre a função de formar mão de obra qualificada; em outra, tinha por objetivo preparar as elites políticas e profissionais, com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva. Não se colocava em questão a apropriação diferenciada do conhecimento socialmente produzido.

No Brasil, não foi diferente, apesar da origem histórica apontar para objetivos e funções voltados para formação exclusiva das elites sob o nome de Ensino Secundário. Segundo Souza (2008, p. 89), o ensino secundário era frequentado, exclusivamente, por “[...] um grupo social muito restrito, jovens herdeiros da oligarquia agrária, filhos de industriais, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana, [...] cuja função da escola era prepará-los para o ingresso no ensino superior e para ocupar cargos públicos.

Essa formação estava centrada em um currículo humanístico-clássico,¹⁶ que se alinhava à manutenção de uma alta cultura conciliando os estudos literários dos clássicos da filosofia greco-romana e a estudos “científicos” sob os pressupostos do positivismo, “[...] privilegiando a arte da expressão, a erudição linguística, o escrever e o falar bem, o domínio das línguas estrangeiras e a atração pela estética literária” (SOUZA, 2008, p. 89). Conforme pode ser observado, o ensino médio no Brasil surge para atender uma elite. Existia uma dualidade em que o ensino primeiro formava a classe operária e o ensino secundário, a elite.

Tomando o histórico descrito nos estudos de Rose de Souza (2008), o ensino secundário imperial, republicado depois de reformas na segunda década do século XX, denomina-se como Ginásio; só recebe o nome de Ensino Médio no fim da década de 1990. Quanto à questão da dualidade centrada na etapa do ensino médio como formação elitista e formação para o trabalho, no Brasil, só foi possível ser observada nos anos 1970, após as reformas educacionais do Regime Militar, que contribuíram para a implementação do ensino profissionalizante que surgiu sob a forma de cursos de curta duração, e, só muito mais tarde, foram, aos poucos, aparecendo escolas médias profissionalizantes. Segundo Krawczyk (2014, p. 17), os problemas imersos no universo dos últimos anos da educação básica no Brasil estão ligados:

A falta de consciência em torno da dualidade na identidade do Ensino Médio (formação geral e/ou profissional); os movimentos constantes de reforma na sua estrutura, ao longo do século XX, passando de uma organização única para uma organização com orientações e vice-versa; e as mudanças constantes para a inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos as

¹⁶ Esse modelo de currículo é herança do *Ratio Studiorum* dos jesuítas, tomando a educação escolar dos brasileiros por 200 anos nos primórdios da existência da nação brasileira.

tensões em torno desse nível de ensino dos diferentes países. (KRAWCZYK, 2014, p. 17).

O contexto de constituição da escola média no Brasil nos fornece importantes reflexões sobre os atuais problemas, uma formação escolar que supere a divisão social.

Convém concordar com Silva (2020). Ela ligados a essa etapa da educação básica. Como foi citado na citação acima, Krawczyk (2014) acredita que as deficiências do atual ensino médio são resultados de um processo de industrialização tardia, que se firma sobre a sociedade brasileira de cultura ainda tradicional, ligadas às organizações oligárquicas que tomou o governo do país em regime militar por um longo período, e mesmo após a “democratização”,¹⁷ o ensino tem seus objetivos e finalidades ligadas ao desenvolvimento econômico, impedindo a construção de um sistema democrático de educação pública que esteja empenhada em acabar com as desigualdades em todas as suas instâncias, conforme pode ser visto nas propostas reformistas atuais que busca no protagonismo juvenil e projeto de vida incorporar explica que as políticas educacionais, no contexto descrito por Krawczyk (2014) com esses impasses e dilemas, centralizaram seus esforços em reformas curriculares nos últimos vinte anos, que se manifestam e se concretizam em uma disputa em torno de suas finalidades e formas de organização. Em meio a disputas, a solução proposta pelo Estado para ampliação do acesso, da permanência e da conclusão tem-se mostrado insuficiente para garantir o direito social à educação. Segundo a autora, essa questão dos problemas do Ensino Médio brasileiro “[...] passam pelo atendimento de um leque de necessidades que, aliadas às mudanças curriculares, poderiam compor um conjunto articulado de políticas capazes de garantir, efetivamente, o direito à Educação (SILVA, 2020, p. 287).

É na disputa das finalidades e organização do ensino médio, na justificativa de garantir o direito social à educação e à profissionalização, que se desenha a atual conjuntura desta etapa da educação básica de criação de base comum curricular associada a uma reforma propondo um “Novo Ensino Médio” que atende boa parte da juventude brasileira desde os discursos de protagonismos, competências e projetos de vida.

¹⁷ Parto da observação de Carvalho (2001) de que o exercício da cidadania implantado no Brasil tem sua gênese nos interesses da elite intelectual, militar e dos latifundiários mineiros e paulistas, os quais proclamaram a República brasileira com forma de ditadura, a qual o povo, que agora seria soberano, assistiu à Proclamação “Bestializados”, julgando ser uma parada militar; ou seja, a democracia no Brasil não foi implantada com a participação do povo, isso só pode ser visto, mais recentemente após o período do regime militar, quando o povo começou a ter uma pequena noção do que é ter direito com a publicação da Constituição Federal de 1988. Creio que a democratização como exercício da cidadania popular só pode ser exercida, de fato, neste momento.

4.1.1 Aspectos gerais da reforma

Na concepção de Silva (2020, p. 287): “No contexto da reforma, merece destaque a argumentação oficial em torno da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que essa seria capaz de resolver os dilemas da escola de Nível Médio.” Ainda destaca a autora:

[...] dentre as finalidades de uma base curricular tão padronizada e minuciosamente prescrita estaria o maior controle por parte do Estado sobre o que fazem as escolas, haja vista que a BNCC servirá de referência para as avaliações em larga escala, nacionais (Enem, Prova Brasil) e internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa). A listagem de objetivos e *competências* responderia, assim, muito mais à consecução dessas formas de controle de modo a adequá-las aos exames, do que em oferecer respostas aos modos de organização pedagógica e curricular e torná-los mais capazes de enfrentar o quadro de abandono e desistência que caracteriza a etapa. Este cenário indica, portanto, para novos pontos de tensões entre o direito proclamado e sua realização. (SILVA, 2020, p. 287).

Diante dessas observações, o debate sobre as políticas para Ensino Médio, com relação às reformas curriculares, mostra quanto o currículo tem-se tornado um espaço de disputa e de controle. A publicação da Lei n.º 13.415 de 2017 e da BNCC-EM em 2018 faz parte desse processo histórico dos embates em torno das demandas de atendimento do direito de educação escolar de jovens. A reforma do ensino médio indicada pela Medida Provisória n.º 746/2016 e instituída pela Lei n.º 13.415/2017, definida no bojo do movimento regressivo e conservador consolidado com o golpe midiático-jurídico-legislativo, que interrompeu o governo de Dilma Rousseff (CÊA; REIS, 2021).

Como explicam Silva e Araújo (2021), a reforma amplia a carga horária do ensino médio de 2.400 horas para 3.000 horas, vincula a obrigatoriedade de sua implantação ao documento da BNCC e induz parcerias entre as redes pública e privada, especialmente para a viabilização da oferta dos itinerários de formação técnica e profissional, e para o percentual de carga horária que pode ser ofertado à distância. Desse modo, a carga horária para a formação básica comum se reduz a uma hora, sendo as doze horas para a parte flexível do currículo.

É notório, ainda, que há uma estreita relação entre essas avaliações nacionais com as avaliações internacionais, à medida que a educação brasileira deve satisfação ao Banco Mundial (BALD, 2017).

Trata-se de uma lei de origem autoritária, o que resultou nas ocupações realizadas por estudantes em todo o País, como também da mentalidade em voga no governo do turno que

implicou na Proposta de Emenda à Constituição (PEC 95), a qual versa sobre as severas restrições nos gastos públicos (FERRETTI, 2018). Tal reforma se fundamenta em um gerencialismo de mercado e consolida o estabelecimento de parcerias público-privadas na educação básica, com princípios de competitividade e empreendedorismo.

Ao impor reformas de âmbito curricular, a gestão pública educacional resume os problemas do Ensino Médio aos índices numéricos que pretende alcançar, quando na verdade, existem lacunas maiores as quais não estão ligadas a complexidade do ambiente escolar em uma sociedade individualizada, tomada pelas desigualdades provocadas pelas dinâmicas do neoliberalismo, que se volta para formação meramente profissionalizantes.

A reforma do Ensino Médio promoveu uma mudança, especificamente na organização curricular e estrutural, e foi fundamentada pela Resolução n.º 41 de 2017 de dezembro de 2018 que institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (SILVA, 2018).

A BNCC é o documento normativo que indicação de maneira “obrigatória” as **aprendizagens essenciais** que não têm o objetivo, segundo o próprio documento de ser o currículo escolar propriamente dito, mas de servir de orientação para elaboração das matrizes/diretrizes curriculares implementadas pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas bem como pelas instituições ou redes escolares.

Nas palavras escritas da resolução n.º 14 de 2017, em seu artigo. 2.º, o conceito de aprendizagens essenciais está diretamente ligado aos direitos dos jovens e à ideia de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências. Nesse sentido, ao definir as aprendizagens essenciais como uma expressão de competências, esta normativa traz a discussão das competências ao processo de aprendizagens de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Nesse sentido, a BNCC-EM (2018, p. 13) deixa clara a **concepção de formação** associada à ideia de competência como eixo que norteia as decisões pedagógicas, indicando o que os alunos devem “saber” e o que devem “saber fazer”. O que eles “devem saber” está resumido a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; quanto ao que “devem saber fazer”:
“[...] considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BNCC-EM (2018, p. 13).

Constata-se que a concepção de formação da BNCC-EM (2018) que complementa a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) parte da ideia de competência, que norteia as

relações educativas nas atuais políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio no Brasil. Tais mudanças remontam às propostas nos anos 1990 para o ensino médio brasileiro, que são retomadas na legislação atual, dando forma institucional ao modelo baseado no paradigma das aprendizagens flexíveis. Neste contexto é possível identificar a proximidade do protagonismo com a competência, ou seja, responsabiliza os sujeitos por suas escolhas e sucessos escolares, tendo como pano de fundo o discurso da autonomia e liberdade.

Segundo Ramos (2006) em seu livro *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*, essa ideia de competência associada ao protagonismo se difundiu no contexto escolar como um instrumento que seria capaz de promover o encontro entre a formação e emprego, ou seja, a origem dessa proposta de formação está ligada a uma escolarização de preparo para o mercado de trabalho.

A noção de competências das políticas públicas educacionais voltadas para os ordenamentos curriculares parte do pressuposto de que é preciso considerar no estabelecimento do que ensinar e como ensinar, em situações concretas relacionando-as aos conhecimentos historicamente construídos dos componentes curriculares, ao “[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes [...]” (RAMOS, 2006, p. 221).

Ramos (2006) chama esse modelo educacional de Pedagogia da Competência que foi considerada uma referência em muitos países que seguem as indicações de órgão internacionais e que buscam atender a demanda da sociedade neoliberal que sustenta uma formação fixada na aplicabilidade de exercícios, atividades na produção de bens materiais ou de serviços. Característica esta, que se encontra presente em documentos normatizadores operantes na educação, como também nas legislações que definem os direitos dos jovens. A relação da noção de competência com as dinâmicas econômicas mundiais pode ser vista na BNCC-EM (2018) de maneira clara no seguinte trecho:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, **o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a** maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. **É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).** (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos).

Diante dessa posição explícita, fica evidente a ligação da BNCC-EM (2018) como parte da reforma proposta pela Lei 13.415/2017 com as dinâmicas econômicas associadas ao contexto mundial. Conforme Lourenço (2021) a atual reforma do ensino médio propõe uma instrumentalização do currículo e um esvaziamento de sua dimensão processual, bem como a hipervalorização da prática como elemento curricular.

Delory-Momberger (2008, p. 87) faz importantes reflexões sobre a influência das mudanças econômicas decorrentes da década de 1970 que encadeou propostas de formação que buscavam “[...] responder às exigências de uma organização produtiva que atribui cada vez mais aos próprios indivíduos o cuidado de gerenciar suas *competências* e seus percursos profissionais.”

Nas economias industriais, as necessidades de informação alinhavam-se aqueles da produção e do mercado, e os programas de formação tinham por objetivo adaptar os indivíduos aos empregos gerados pela economia. Nas formas de economia que emergem a partir dos anos de 1980, vinculadas ao mesmo tempo a mundialização da produção e do mercado e a revolução da informática, desenvolve-se uma concepção de informação que toma como ponto de partida os próprios indivíduos e tem por objetivo ensiná-los a reconhecer melhor suas competências e a construir com elas, percursos de formação personalizados, apropriados ao desenvolvimento de aptidões, ao mesmo tempo profissionais e pessoais, exigidas pela nova produtiva idade. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 88).

Diante disso a formação para as competências individuais e profissionais faz parte, de um novo modelo de sociedade estruturada e centralizada nos mecanismos de produção econômica. Delory-Momberger (2008) associa esse processo a passagem da sociedade tradicional moderna para a sociedade da modernidade avançada que ocorreu nos anos de 1970. Quanto a sociedade moderna tradicional:

[...] As sociedades ocidentais do século XIX e da primeira metade do século XX havia se construído sobre o fundamento dos estados-nações, identificados com o território geográfico, uma língua, uma história e uma cultura nacional; elas repousavam numa forte estruturação dos recursos e da produção econômica (industriais, particularmente), na polarização centralizada das forças sociais (sob a forma de classes sociais antagônicas, claramente definidas, que saturavam a maior parte do corpo social) e na presença de instituições (essencialmente, a família e a escola, mas também os partidos políticos, as organizações sindicais, as igrejas, etc.) como coeficiente integrador. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 23).

Quanto à sociedade moderna avançada:

Último terço do século 20 vê essa configuração societal desagrega-se, progressivamente, em função de uma convergência de fatores que abalam a centralidade dos mecanismos nos quais repousavam essa sociedade e que vão, de algum modo, torná-las periféricas, fundindo-as em conjuntos mais vastos ou diluindo-as em movimentos evolutivos centrífugos. Os fenômenos de globalização e de mundialização, que atinge tanto os setores da política como os da economia e da Cultura e exteriorizam, em nível europeu ou mundial, os poderes e as decisões, os modelos e as influências, são, em grande medida, responsáveis por essa periferização, mas não são os únicos; no interior das sociedades nacionais assistiu-se há evolução que tem efeitos de descentralização e de deslocalização. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 23-24).

Podemos observar, de acordo com as especificações de Delory-Momberger (2012), que ocorreu um avanço das ideias da modernidade tradicional de forma acelerada. Não existiu um rompimento com a lógica mercadológica, mas sim um aperfeiçoamento. Sendo a modernidade tradicional o período do movimento, aceleração, fluido e líquido, seguindo as dinâmicas da produção nas fábricas e do mercado; e a modernidade avançada a evolução, agora no contexto da mundialização e descentralização.

Uma explicação para esses avanços, que dialogam com a fala da autora, é a passagem da sociedade moderna sólida para líquida sugerida pelo sociólogo Bauman (2001). A modernidade líquida, seguindo o pensamento dele, é a fase seguinte da modernidade sólida, na verdade é a sua continuação, ampliação. Todas as características de organização política, social e econômica da modernidade sólida adquirem forma líquida, caracterizada pela sua fluidez, descentralização, flexibilidade, poder de desejar e adquirir. Outra explicação que caracteriza o atual cenário é a descrição de Nora Kraswczyk (2014b, p. 80):

Hoje, estamos em meio à chamada terceira revolução industrial, provocada pelo papel central que a microeletrônica e a tecnologia da informação assumiram nos sistemas de produção e na maneira como as pessoas se relacionam. Vivemos um período de transformações aceleradas, que trazem novas expressões das relações de poder, mudanças na maneira de produzir, nas relações de trabalho, na sociabilidade e na vida cotidiana, além de novas configurações nas relações internacionais.

Nesse sentido, é preciso deixar claro que a passagem da sociedade tradicional/sólida para sociedade avançada/líquida não se limitou a um avanço ou ampliação. Houve algumas rupturas, relacionadas com as novas dinâmicas globais de mundialização, implantadas pelo fenômeno da globalização efetivada décadas depois sob a forma do neoliberalismo dos anos

1990, que trouxe à tona uma nova forma de gestão da economia, superando um sistema burocrático em favor de um novo sistema de descentralização do mercado.

Delory-Momberger (2012) destaca que, nesse momento, o indivíduo tornou-se uma instituição, dentro da lógica de consumo/consumidor, concepção que dialoga com o pensamento de Bauman (2008) em seu livro *A sociedade individualizada*. A institucionalização do indivíduo (seus desejos e gostos que servem para guiar a produção e para movimentar mercado) ocorreu como um processo osmótico do declínio das instituições integrativas da sociedade tradicional, em especial a família e a escola. Na verdade, não ocorre a extinção dessas instituições, mas uma ressignificação das suas funções dentro da sociedade neoliberal.

Diante desse contexto, convém concordar com Delory-Momberger (2012), que as mudanças ocasionadas desde os anos 1970 e concretizadas nos anos 1990 reconfiguraram o modelo societal em razão das novas demandas do capitalismo, favorecendo novas formas de socialização que dão ênfase aos processos de individualização e de subjetivação. Nesse momento, como consequência dessa mudança, ocorreu a reestrutura dos sistemas estatais educacionais, as instituições tradicionais responsáveis pela integração do indivíduo na sociedade, como a escola e a família, perderam o posto para o mecanismo de autointegração que está diretamente associado à institucionalização do indivíduo.

A escola assumiu novos papéis diante das dinâmicas neoliberais, que propuseram uma nova forma administrativa de descentralização, atribuindo autonomia na administração democrática. Na prática, segundo Peter, Marshall e Fitzsimons (2004), observamos o surgimento da autoeducação em quatro níveis, a saber: o primeiro relacionado com a ideia de estudante e professor autogerido (individual), o segundo associado a técnicas de gestão de sala de aula, o terceiro, ao programa acadêmico que segue objetivos de autogestão, por fim, o quarto, ligado à concepção de escola ou instituição educacional autogeridas, ou seja, democráticas.

Os sujeitos foram tomados por uma exigência de autorrealização ditada por um ideal de comportamento adaptando-se às exigências da produção do mercado. “O indivíduo contemporâneo é remetido a si mesmo e ao seu destino individual, nas diferentes esferas da vida pública e, em especial, no mercado de trabalho.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 29). Nesse sentido, seria a educação escolar um veículo para essa realização pessoal atrelada ao seu preparo para o mercado de trabalho. Como consequência de uma sociedade individualizada, a educação escolar passa a enfatizar as competências, compreendidas por Delory-Momberger (2008, p. 88):

[...] como um conjunto indissociável de qualificações profissionais e qualidades pessoais, responde à biografização da formação que se traduz pelo reconhecimento progressivo do capital de saberes e de saber fazer, acumulado ao longo da experiência e pela contextualização das ações de formação dos itinerários individuais.

Segundo a autora, esse tipo de formação é uma “involução formativa” que precisa ser observada com prudência por estar associada a um ideal educacional que corresponde a modelos de conduta articulados com valores e o discurso da nova forma de gestão das empresas (DELORY-MOMBERGER, 2008). A competência, nesse caso, está alinhada à individualização da responsabilidade do sucesso pessoal e, esta, por sua vez, está diretamente associada ao sucesso profissional, seguindo a lógica da sociedade de consumo, destacada por Bauman (2011) como aquela que dita a busca da felicidade sob relações líquidas de consumo.

Na prática, a Pedagogia das Competências, que fundamentam os pressupostos formativos do atual Ensino Médio, pode ser observada nas legislações que normatizam o atual ensino médio sob o discurso do protagonismo juvenil, como medida de responsabilização pessoal e não emancipação. Na concepção de Silva (2018, p. 5), a BNCC-EM, que está amparada legalmente na Lei n.º 13.005/14 da reforma e estava como indicação no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), toma o **protagonismo juvenil** como parâmetro, porém esse protagonismo não está ligado à ideia de emancipação, pois o reduz a ações de escolha de um itinerante formativo que guiará sua futura escolha profissional, reforçando a concepção da lógica mercadológica.

O termo protagonismo, etimologicamente, indica ator principal ou agente de uma ação principal. “Algumas restrições ao termo têm por base tal origem semântica, havendo aqueles que preferem usar ‘participação’, para assegurar uma abordagem mais democrática na ação social, sem colocar em destaque um protagonista singular.” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 412). É importante ressaltar que, tanto os documentos oficiais quanto aqueles que o discutem teoricamente, associam-no sempre ao jovem, à juventude (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004). No entanto, essa expressão nos documentos legais do Ensino Médio aparece associada à participação ativa dos jovens e essa concepção resumida de protagonismo, visto que este é um conceito carregado de significados pedagógicos e políticos.

Segundo Souza (2006, p. 244), a expressão protagonismo juvenil é resultado dos movimentos instaurados por organismos internacionais, organizações não governamentais e pesquisadores nos anos 1980, tempo conhecido como “O Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz”. No entanto, a principal preocupação desse movimento

era dar uma resposta à ameaça de descontrole social associado à juventude ociosa, excluída e vulnerável à violência entre outras demandas demarcadas pelas desigualdades da sociedade capitalista.

Diante desse contexto, para Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 412), é praticamente impossível compreender o conceito de “protagonismo dos jovens/alunos”, como proposto pelos documentos da reforma do Ensino Médio e como veiculado por diversos autores, sem considerar certos fenômenos contemporâneos mutuamente imbricados. Conforme vimos, esse contexto é o mesmo das sociedades individualizadas que geraram a necessidade de uma escolarização para as competências.

Cabe destacar que a BNCC-EM enfatiza que a “[...] espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas.” (BRASIL, 2018, p. 5). É interessante observar que a palavra “responsabilizar” reafirma o compromisso do Ensino Médio com o processo de culpabilização individual do sucesso pessoal e profissional e se materializa na proposta de formação sob a ideia do protagonismo juvenil que pode ser observado nessas normatizações sob três pontos: a atuação ativa dos estudantes nas atividades escolares (protagonistas), a escolha orientada do que querem estudar (itinerários formativos) e no pensar o futuro (projeto de vida).

A BNCC-EM (2019) indica que os sistemas de ensino criem como diretriz curricular a ser implementada nas unidades escolares um sistema de organização de situações de trabalhos colaborativos que partam dos interesses dos estudantes e favoreçam a sua **participação ativa**. Quanto à questão da escolha do que querem estudar, o documento propõe os **itinerários formativos**, que podem ser laboratórios, oficinas, disciplinas, projetos, núcleos de estudo, observatórios, entre outros.

Segundo a BNCC-EM (2018, p. 472), os itinerários formativos podem ser propostas de aprofundamento nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da Formação Técnica e Profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. “As redes de ensino têm autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.” (*idem*). Na prática, esses itinerários formativos são compostos por temáticas superficiais, aligeirando a formação de estudantes, tendo como justificativa propiciar temáticas mais atraentes ao alunado.

Nesse sentido, o Novo Ensino Médio vem propor a efetivação do protagonismo juvenil por meio de situações de trabalhos coletivos “previamente” definidas pelos sistemas de ensino e na escolha dos itinerantes formativos propostos pelas diretrizes. Essa questão é um problema que precisa ser avaliado com prudência, pois o que parece nesse processo é que o jovem não está sendo contemplado como protagonista, porque as suas escolhas estão limitadas a uma lista de situações e de itinerantes que não foram definidos por eles, reproduzindo, assim, a formação autoritária da escolarização tradicional. Convém destacar a concepção de juventude que norteia esses documentos:

Trata-se, portanto, de adotar uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo [...]

As juventudes estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade. Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes **definir seus projetos de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463, grifo nosso).

Os documentos adotam uma concepção de juventude adequada ao contexto e alinhada à literatura acadêmica, como veremos no próximo capítulo, porém, na prática, esse reconhecimento fica limitado a uma escolha em meio a opções ditadas por outros, que não os jovens estudantes. Além disso, na citação acima, é possível identificar outro elemento que se compõe da ideia de protagonismo, de que há possibilidade de cada estudante, mesmo aqueles em condições sociais menos favorecidas, definir e conquistar seu projeto de vida.

O artigo 35 A, parágrafo 7.º da Lei n.º 136.415/2017, estabelece: “[...] os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” A orientação para o futuro proposto para o ensino médio está, de um lado, preocupada com a formação integral dos jovens direcionando para o desenvolvimento do físico, do cognitivo e do socioemocional; por outro, preocupa-se em despertar nos jovens a capacidade de “fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus *anseios e aptidões*”. A ideia, aqui, é orientá-los seguindo os anseios e as aptidões,

porém, dentro de uma lista limitada de opções, que, muitas vezes, não condiz com a realidade do jovem da periferia que frequenta a escola média pública.

Ao analisar a reforma do ensino médio em Alagoas, Cêa e Reis (2022) explicam que o Projeto de Vida:

foi alçado à condição de componente curricular, concebido como um meio de orientar, acompanhar e colocar o estudante como responsável individualmente pelos resultados de sua formação no ensino médio. Trata-se de uma concepção de formação que se ancora no campo da psicologia cognitiva, com o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais individuais, sem considerar o contexto com desigualdades econômicas e sociais e de disputas pelo poder nos quais essas juventudes estão inseridas. (CÊA; REIS, 2022, p. 78).

As autoras acrescentam que tal orientação se articula com o fato de que, desde o século passado, como explica Laval (2019):

[...] organismos internacionais orientam reformas nos sistemas de ensino dos países sob sua influência tendo em vista processos individualizados de formação, com o argumento de que contribuem para que os educandos exerçam a responsabilidade sobre os seus destinos em uma sociedade com possibilidades de escolhas. (CÊA; REIS, 2022, p. 78).

Delory-Momberger (2008) destaca que a educação escolar nas sociedades industriais com forte estruturação econômica e social tem-se utilizado do processo biográfico no sentido de levar os indivíduos à incorporação ou atualização dos padrões biográficos dos meios e das categorias socioprofissionais impostas por essa sociedade. Nesse sentido: “[...] o indivíduo é obrigado a estabelecer, por ele mesmo, vínculos e modelos de coordenação entre os ‘possíveis biográficos’ múltiplos e multiformes dos mundos sociais dos quais participa.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 139). Segundo a autora, os indivíduos da atual sociedade são levados a exercer um papel de ator biográfico da própria vida dentro de um contexto de autossocialização.

A autossocialização que embasa o fenômeno de incorporar aos processos educativos escolares do projeto de vida segue o movimento de individualização social, que, segundo Delory-Momberger (2012), é resultante da configuração particular das sociedades modernas, em que indivíduo e sociedade mantêm uma relação recíproca.

Conforme se pode verificar no contexto discutido sobre as sociedades avançadas/líquidas, o projeto de vida segue essa relação entre a sociedade neoliberal e a autoeducação, que dá ênfase à competência individual de alcançar o sucesso pessoal e

profissional. Aparentemente, a proposta do projeto de vida dos documentos legais do Ensino Médio no Brasil parece inofensiva e até pertinente, se analisarmos sob a ótica mercadológica. Segundo Delory-Momberger (2008), a sociedade atual recorre ao processo de individualização e de reflexividade das condutas de decisões para embasar a regulação e produtividade deixando claro que a educação é “responsabilidade de cada um”.

A constatação da relação dos discursos que embasam a concepção de formação para competência e habilidades, ligados ao protagonismo juvenil e ao projeto de vida, das normativas do atual Ensino Médio, com lógica de formação para o mercado de trabalho, articula-se com o conceito de **educação integral** expresso na BNCC-EM (2018, p. 14), justificada no texto legal como proposta para atender à sociedade contemporânea que impõe um olhar “inovador” em que reconhece o cenário mundial que exige que o indivíduo saiba “[...] comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações”.

A Constituição Federal de 1988 não faz menção ao ensino integral, mas alguns autores associam a ideia de proteção integral, no seu artigo 227. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96) prevê a ampliação da jornada escolar para o regime de tempo integral e a Lei n.º 13.415/2017, que trata da reforma do Ensino Médio no Brasil, tem como eixo central a Educação Integral em Tempo Integral. A BNCC define educação integral nos seguintes termos:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, **o seu compromisso com a educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

[...] Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida **se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.** (BNCC-EM, 2018, p.14, grifos nossos).

A concepção de Educação Integral, presente na BNCC, justifica-se como uma proposta de ação intencional de promoção das aprendizagens “sintonizadas” com necessidades dos estudantes e com os desafios impostos pela sociedade contemporânea. Tal conceito pode ser analisado como um pouco reducionista, quando se pensa na educação integral empenhada em estabelecer uma “[...] prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo” (MOLL, 2008, p. 13). Convém concordarmos com Souza (2015). Segundo ele, após a publicação do termo educação integral na LDEBEN, surgiu um movimento literário e documental que traz ao debate várias expressões diferentes, porém com o mesmo sentido de ampliação da jornada. Vejamos:

[...] a primeira, o próprio termo ‘Educação Integral’ e outros termos como ‘jornada ampliada’; ‘tempo ampliado’; ‘educação integrada’; ‘educação integral/integrada’; ‘escola em tempo integral’; ‘contraturno’, dentre outros, como por exemplo, os que trazem as marcas de projetos locais, ou programas governamentais como, o ‘Segundo Tempo’ e o PME. (SOUZA, 2015, p. 4).

A constatação das várias expressões presentes nas produções e nas políticas públicas, que atendem à necessidade de uma Educação Integral, leva-nos a pensar no processo de construção conceitual dessa temática, haja vista que essa discussão não é recente. Segundo Gadotti (2009, p. 21), “o tema da educação integral volta ao debate público depois de alguns anos, entendendo-se como caminho para garantir uma educação pública de qualidade”. Desde tempos antigos se fala em educação integral. O autor supracitado menciona a concepção de Aristóteles e de Marx que a denominava de educação omnilateral.

Segundo Moll (2008, p. 14), o debate sobre uma educação integral iniciou-se no Brasil com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. “É no pensamento de Anísio Teixeira, um dos próceres do Movimento de 1932, que a perspectiva de Educação Integral em tempo integral ganha espaço [...]” quando ele estabelece um modelo de escola que atendia as crianças em dois turnos. Gadotti (2009) ressalta que Fernando de Azevedo defendia a educação integral como direito biológico de cada indivíduo e como dever do Estado.

A proposta escolanovista educação integral teve forte influência no Brasil e foi materializada na criação da Escola-Parque. Moll observa:

[...] o pensamento dos manifestantes de 1932 aponta para uma articulação que, na contemporaneidade, caracterizada pela universalização do acesso dos 7 aos 14 anos, pode ser posta da perspectiva da ampliação de territórios educativos, pensando-se como ‘parque-escola’ o conjunto de espaços possíveis no entorno escolar. (MOLL, 2008, p. 14).

Segundo Gadotti (2009), Paulo Freire defendia a ideia de educação integral sob o conceito de “cidade educadora”, que, alinhado à proposta de parque-escola que utilizava o entorno escolar como espaço educativo, fundamentou uma formação que “[...] implica a ‘conversão’ do território urbano em território intencionalmente educador, através de novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade. Os atores deste debate serão alunos, professores, pais, gestores, comunidades” (MOLL, 2008, p. 14).

A educação integral, seguindo a lógica da cidade educadora, pode ser dada em todos os espaços possíveis em um território em tempo integral, e seus conteúdos precisam dialogar com as estruturas da vida. Souza (2015), ao se referir à formação alinhada a proposta da “parque-escola”/cidade educadora destaca:

Aprender a viver na cidade (ou no campo) é uma aprendizagem nascida da necessidade antropológica de sobrevivência. Assim, o direito à cidade, aos lugares, saberes, experiências, culturas, bens culturais, redes de serviços, códigos linguísticos etc., constitui parte de uma formação integral e deve, portanto, ser preocupação das políticas setoriais, dentre elas a educação. SOUZA, 2015, p. 21).

Conforme a citação, a educação integral é, assim, um direito de espaços, experiências e tempo. Em consonância a essa concepção, Moll (2008) afirma que a proposta de ensino integral vem sendo articulada à necessidade de Proteção Integral como condição básica para que uma educação de qualidade possa ocorrer.

Não há possibilidade de efetivação de uma Educação Integral se @s alun@s concret@s de nossos espaços escolares – negr@s, índi@s, pobres, homossexuais, com deficiências, defasad@s na sua trajetória idade/série não estiverem simbolicamente inscritos nestes espaços, se não estiverem inscritos no olhar do professor e de quem faz a gestão educacional. (MOLL, 2008, p. 15).

Educação em tempo integral deve ser articulada à concepção de educação integral. Essa questão levanta outro debate defendido pelas políticas do ensino médio no Brasil, que a Educação em Tempo Integral, em termos práticos, está ligada à ideia de ampliação da jornada escolar conforme expresso na LDBEN. Nesse sentido, para fazer a análise da concepção de

educação integral presente nas políticas públicas da escola média no Brasil é preciso partir do pressuposto ressaltado por Souza (2015, p. 4), que diz:

Falar em educação integral não se reduz, portanto, às discussões sobre a ampliação da jornada escolar, embora a questão do tempo de permanência do estudante na escola se constitua um dos elementos fundamentais para se caminhar em direção à perspectiva da educação integral. (SOUZA, 2015, p. 4).

É importante deixar claro que os termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral têm conceitos distintos, mas se completam ao serem associados a uma proposta de educação integral. Convém destacar a fala de Moacir Gadotti (2009, p. 22), a qual nos leva à reflexão do conceito de educação:

[...] nos educamos ao longo da vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educandos. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral em uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. (GADOTTI, 2009, p. 22).

Seria redundante definir a educação em um tempo, pois ela ocorre o tempo todo por estar associada a um processo dialógico-interativo amplo que há, por exemplo, entre pais e filhos, entre grupos de convivência e de trabalho (DALBOSCO, 2007). Nessa visão, a educação é um fenômeno cultural amplo. Carlos Brandão (2007, p. 7) afirma: “Ninguém escapa da educação. [...] Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias: educação? Educações.” Sendo assim: “Educação integral, em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral, ou, então, não é educação (PARO, 2009, p. 13).

Vitor Paro (2009, p. 13) prefere nomear essa temática como “educação integral em tempo integral”, pois, dessa forma, evitaria a confusão entre os conceitos de educação em tempo integral e educação integral. A educação em tempo integral estaria ligada à ideia de prolongamento do tempo de permanência na escola e a educação integral ao desenvolvimento pleno do sujeito sob os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Segundo o autor: “é preciso que este ponto fique claro, para separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje.”

Souza e Charlot (2016, p. 1.074) organizaram os argumentos sobre a Educação Integral nas pesquisas sobre o tema em dois polos em que é possível cada um identificar vertentes diferentes, tensões e contradições: “[...] o da **educação integral** e o do **mais tempo para as aprendizagens** (Coelho; Cavaliere, 2002; Cavaliere, 2007; Cavaliere, 2009; Coelho, 2009a; Fundação Itaú Social, 2011; Moll, 2012a; Coelho, 2012; Cavaliere; Maurício, 2012).”

No Quadro 8, está descrito cada polo, segundo os autores.

Quadro 8 – Polos conceituais do termo Educação Integral

POLO EDUCAÇÃO INTEGRAL	POLO MAIS TEMPO PARA AS APRENDIZAGENS
<p>É a concepção associada ora a superação do ensino tradicional, ora ao significado de formação total correndo o risco de sob superficialidade, tornar-se totalitário. Na perspectiva dos autores, O termo Educação Integral está associado à multidimensionalidade da formação do sujeito em três versões: ideia ampla da cultura, incluindo, em especial, o que a escola atual negligencia: o corpo, o imaginário, a arte. Uma segunda versão destaca a socialização, com a qual a escola contemporânea pouco se preocupa, embora seja ela o lugar em que os jovens se encontram por várias horas a cada dia – e quando se implanta uma Escola em Tempo Integral, como na experiência analisada –, os jovens passam na escola, juntos, oito horas, ou seja, um terço do dia, isto é a metade do tempo em que não dormem. Uma terceira versão remete à ideia de proteção dos alunos vulneráveis, ou seja, saindo do vocabulário politicamente correto, à socialização dos pobres, ameaçados pelos perigos da rua e, particularmente, pelo consumo e tráfico de drogas. (SOUZA; CHARLOT, 2016, p.1074-1075)</p>	<p>É a concepção em duas formas: A primeira ideia ligada a busca de propor mais tempo para os alunos aprender mais coisas, na tentativa de superar as metodologias da “Pedagogia das fotocópias” e implantar uma Pedagogia mais criativa e dinâmica. Reivindica mais tempo para as disciplinas que requerem mais explicações, exercícios e habilidades, e leitura. A segunda está alinhada à questão do tempo escolar que não se limita a ampliação do tempo escolar. Os autores destacam, nessa abordagem a concepção de educação integral nos estudos de cronobiologia escolar, a qual “[...] mostra que uma semana escolar com um corte no meio da semana e aulas no sábado é melhor para a saúde e a mobilização intelectual da criança do que a semana de cinco dias consecutivos. De acordo com esses estudos a melhor opção não é a de programar disciplinas intelectuais pela manhã e arte e esporte pela tarde; observam-se momentos de cansaço no meio da manhã e momento de disponibilidade na tarde. (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1075)</p>

Fonte: A autora inspirada no texto de Souza e Charlot (2016).

Convém concordar com os autores a respeito de que “[...] não existe uma correlação sistemática entre aprendizagem efetiva e o tempo passado na escola. [...] A aprendizagem não está correlacionada com o tempo escolar administrativo, mas com o tempo em que a criança ou o adolescente estuda mesmo, seja na escola, ou fora dela (SOUZA; CHARLOT, 2016).

A discussão traçada por Souza e Charlot (2016, p.1078) nos mostra que a questão da aprendizagem não se restringe a ficar mais tempo na escola. É uma questão de mobilização de engajamento em uma atividade intelectual para aprender o saber-objeto da escola.

Cabe refletir que a escola em tempo integral, seja qual for a versão implantada, só pode produzir efeitos (positivos ou negativos) através da relação que os/a alunos/as estabelecem com essa inovação que altera, profundamente, seu ritmo cotidiano, suas rotinas de vida, suas atividades. (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1078).

Segundo Souza e Charlot (2015, p. 1078) “[...]a implantação da escola em tempo integral requer o reconhecimento do tempo integral como um direito inalienável de toda a sociedade e dever do Estado. “Retirar crianças e jovens da rua é uma justificativa que comparece como lugar comum ao se colocar em debate o tempo integral.”

O Estado vem tentando garantir esse direito do tempo integral nos últimos anos por meio da implementação de programas como “Mais Educação”, “Escola de Tempo Integral e Escola Integrada nas unidades escolares das redes estaduais e municipais de ensino. Segundo Arroyo (2012, p. 32): “Esses programas coincidem na oferta de mais tempos-espacos de educação para a infância e adolescência populares.” Na perspectiva de Souza (2015), a implantação desses programas seguiu a dinâmica de ações significativas editadas pelo Ministério da Educação (MEC) na última década:

[...] o incentivo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que prevê distribuição proporcional de recursos para instituições que funcionem em tempo parcial e tempo integral (Lei n.º 11.494/2007, art. 10º) e o Programa Mais Educação – PME que ‘estabelecesse como estratégia intersetorial do governo Federal para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas’ (MOLL, 2012b, p. 132 *apud* SOUZA,2015, p. 3).

Nessa mesma direção, Arroyo (2012, p. 33) associa essas ações a uma espécie de “[...] consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos e a escolarização com outros tempos de espacos de seu viver, de socialização.” Tal cenário se coloca, pois, como palco de discussões, estudos, construção de propostas, proposição de programas governamentais, implementação de experiências educacionais diversas, e é constituído, dentre outros aspectos, pelo reconhecimento do direito à educação, em uma perspectiva de formação integral.

Além disso, é importante deixar claro que a discussão sobre ampliação do tempo escolar está inserida no contexto dos processos educativos da contemporaneidade que não se limitam

ao espaço escolar e envolve dinâmicas políticas, sociais e culturais. “Portanto, Educação Integral pressupõe escola pública, de qualidade e para tod@s em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública.” (MOLL, 2008, p. 12). Nesse sentido, cabe concordar com Souza e Charlot (2016, p. 1.090) de que o desafio da escola em tempo integral não é apenas pedagógico, é também social e, logo, político.

As políticas educacionais curriculares como a BNCC – EM e a Reforma do Ensino Médio, estão calcadas em determinadas concepções de aprendizagens, de juventude, de organização do tempo e do espaço escolar, de currículo etc. Estão centradas em um conhecimento que organiza as percepções (pensar), as formas de responder ao mundo (agir) e as concepções do eu(sentir) dentro de um ideal de formação, determinado pelas dinâmicas da sociedade avançada /líquida (BAUMAN, 2001; DELORY-MOMBERGER, 2012a). As competências, habilidades, protagonismo, projeto de vida e tempo integral precisam ser analisados do ponto de vista da relação que essas concepções estabelecem com o modelo de formação proposto pela sociedade neoliberal, e, sobretudo, da reflexão que tome como ponto de partida os sujeitos que são alvos dessas políticas.

É importante ressaltar que a perspectiva de formação e de organização escolar e curricular presentes nos discursos que são disseminados pelas normas e legislações voltadas para os jovens do Ensino Médio, também pode ser identificados no pALei. O programa fundado em 2015 antecipou em Alagoas o modo de organização das escolas médias em tempo integral e organizou estratégias, estruturas e organizações que pôs em prática a proposta de protagonismo juvenil, o projeto de vida e escola em tempo integral, alinhadas ao processo de responsabilidade individual, na obtenção do sucesso pessoal e profissional tendo como argumento o esforço para a realização de um projeto de futuro, enquanto caminho da felicidade, nos moldes de uma sociedade competitiva e excludente, com imprevisibilidades e tensões em relação à viabilidade de tal construção.

4.2 O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS

O contexto histórico e atual do Ensino Médio em Alagoas segue os passos da conjuntura nacional. Nos primórdios, Alagoas ofertava o ensino secundário voltado para formação da elite “letrada” e masculina com o intuito de prepará-los para ocupar cargos públicos e para ingressar no ensino superior. A formação dessa elite masculina tinha o currículo com “[...] forte influência

da religiosidade católica para a perpetuação e nova roupagem da tradição humanística a qual, inclusive, pôde ser visualizada em colégios alagoanos do século XIX.” (SILVA, 2012, p. 117). O destaque para instituição deste período foi o Liceu, que segundo Santos e Carvalho (2016, p. 3), “[...] é o primeiro estabelecimento oficial de ensino secundário, entendido como ‘centro do ensino público’ na Província de Alagoas.

A dualidade indicada nos estudos históricos de Rosa de Souza (2008) e nas pesquisas atuais de Nora Krawczyk (2014), que envolveu o contexto de formação da escola média no Brasil, ontem e hoje, pode ser também observada em Alagoas por ofertar um tipo de ensino para os trabalhadores e um outro para elite desde o Período Colonial até meados do século XX. O percurso histórico da escola média em Alagoas seguiu com a proposta de ensino secundário, em seguida a criação dos ginásios e, nos anos de 1990 o perfil de escola como conhecemos hoje (VERÇOSA, 2015).

A educação em Alagoas no período da “democratização” seguiu o contexto nacional de indicação de políticas públicas para garantir o direito social dos jovens de acesso a escola gratuita e de qualidade. No entanto, conforme vimos na seção anterior, os desafios para efetivação desse direito enfrentaram e enfrentam vários problemas, os quais formam o cenário de abertura das portas da escola “velha” para um “novo” público de estudantes. Nessa esteira, cabe destacar e concordar com as indagações retóricas de Arroyo (2014, p. 60) para refletir sobre as novas demandas do Ensino Médio em Alagoas.

São esses novos *Outros* jovens que vão chegando ao Ensino Médio e jovens-adultos que chegam ao noturno, à EJA, que colocam questões novas: que Ensino Médio? Inovador? Tradicional? Que currículos? Os mesmos ou outros? A que conhecimentos têm direito? Preparatórios para que lugares na ordem social, econômica? Currículos que os garantam o direito a se saber, a ler, entender seu lugar na sociedade? (ARROYO, 2014, p. 60).

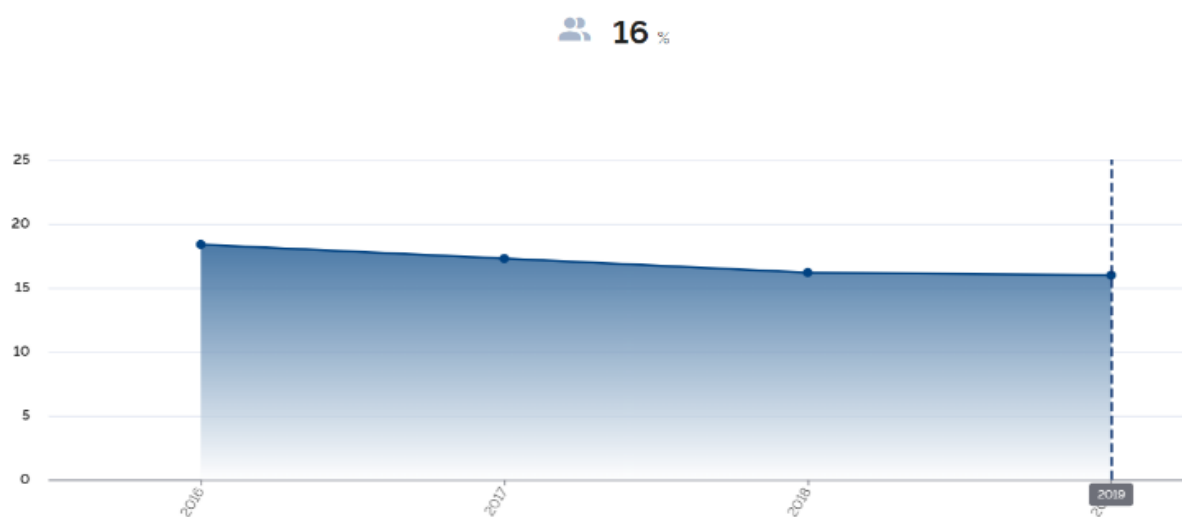
Diante dessas questões, é interessante observar que essa chegada não acontece somente com as crianças e jovens na escola, mas pode-se incluir os adultos, os idosos, os deficientes, entre “outros”. A escola continuou com as estruturas, currículos e funções antigas, enquanto o perfil dos sujeitos que começou a frequentar, a partir dos anos 1990, é “outro”, promovendo, assim, um (des)encontro entre a vida entre a vida dos estudantes e a escola (autores) o que também pode ser refletido para os/as estudantes alagoanos. (ARROYO, 2013, 2014; CHARLOT, 2013; KRAWCZYK, 2024; SILVA, 2018, 2020; SOUZA, 2014).

Os anos 1990 trouxeram consigo a abertura, ampliação, o recomeço, a inclusão e, ao mesmo tempo, a urgência. Na concepção de Moll (2014, p. 7) as urgências de políticas públicas

educacionais que emanam nesse período, são resultado “[...]de uma sociedade que historicamente distribuiu seus bens materiais e imateriais de modo desigual, consolidando uma estrutura de classes na qual o berço e, não menos importante, o sobrenome determinaram trajetórias e destinos.” O que é urgente é porque passou do prazo e quando passa do prazo, é preciso novas chances, novos tempos.

A história da escola pública no Brasil processou-se de maneira “[...] tardia, desigual e insuficiente, tanto em termos do tempo educativo, quanto nas dimensões formativas contempladas, distribui-se de modo assimétrico, privilegiando alguns em detrimento da maioria” (MOLL, 2014, p. 7). Em Alagoas não foi diferente. Segundo Simone Costa Silva (2021, p. 119), os indicadores educacionais do estado de Alagoas na atualidade estão associados a um perfil socioeconômico baixo, estando o estado ainda sob a produção econômica colonial da cana-de-açúcar. Os índices de analfabetismo ainda representam um número significativo de 16%, segundo dados registrado pelo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019 em Alagoas (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade

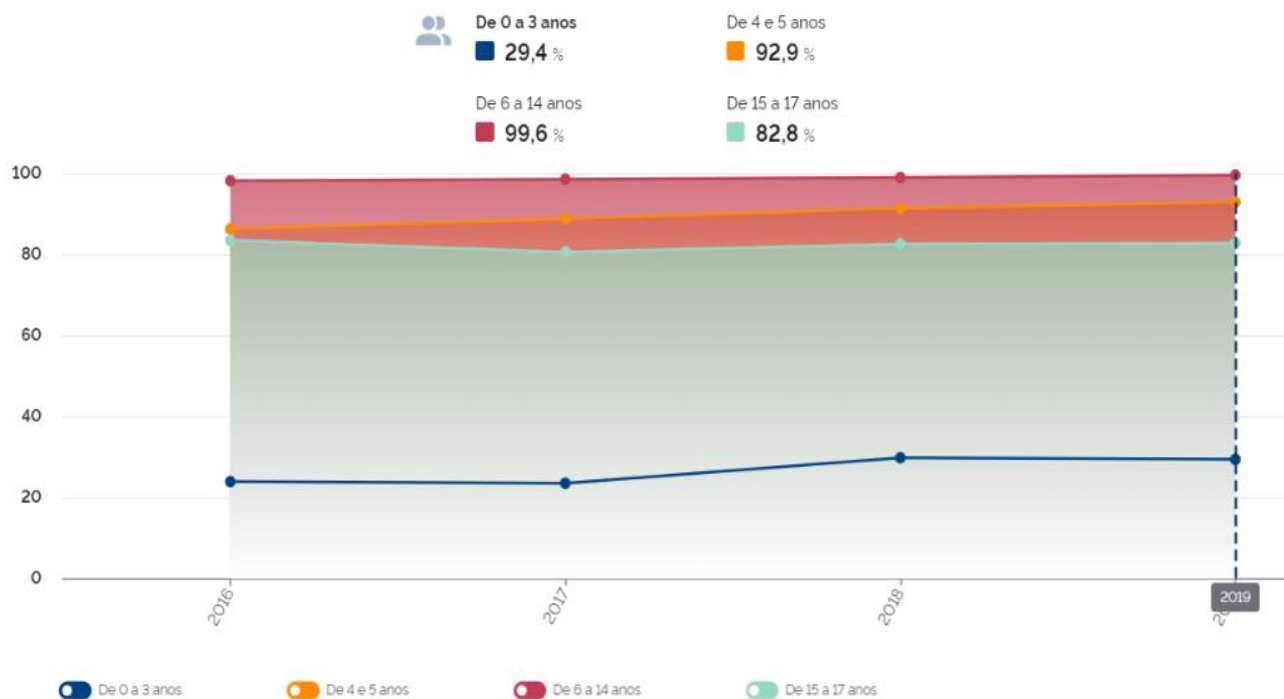


Fonte: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>

Na existência de tantas políticas públicas para democratização do ensino, e tantos outros programas existentes para acabar com o analfabetismo, a taxa dos alagoanos que “não sabem ler e escrever” representa 16 % da sua população de 3.370 mi (PNAD, 2022). Na Figura 10, é possível constatar a taxa de escolarização por grupo de idade em Alagoas: programas existentes

para acabar com o analfabetismo, a taxa dos alagoanos que “não sabem ler e escrever” representa 16 % da sua população de 3.370 mi (PNAD, 2022). No Gráfico 2, é possível constatar a taxa de escolarização por grupo de idade em Alagoas.

Gráfico 2 – Taxa de escolarização por grupo de idade



Fonte: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>

Conforme podemos observar, a maior taxa de escolarização dos alagoanos está entre a idade de 4 a 14 anos, correspondendo às etapas da Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), chegando a quase 100% a frequência das creches e escolas. A taxa dos jovens que estão frequentando o Ensino Médio no estado corresponde aproximadamente a 83 %, ou seja, 17% da população jovem de Alagoas não está frequentando a escola média. Para compreender tal dado, vamos avaliar a questão do acesso ao Ensino Médio no estado de Alagoas.

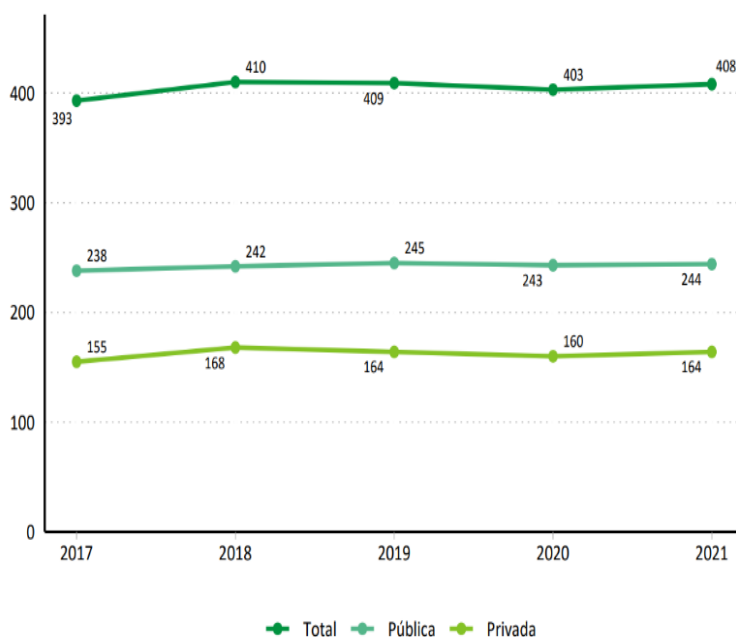
Segundo o Censo Escolar de 2021,¹⁸ ele conta com 408 escolas de caráter público e privado. “Nos últimos cinco anos, houve um aumento de 3,8% no número de escolas que

¹⁸ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. A pesquisa estatística abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar#:~:text=O%20Censo%20Escolar%20C3%A9%20o,importante%20pesquisa%20estat%20C3%ADstica%20educacional%20brasileira.>

oferecem essa etapa de ensino. Na rede pública, o aumento foi de 2,5%, saindo de 238, em 2017, para 244 escolas em 2021. Já na rede privada, o aumento foi de 5,8%.” (BRASIL, 2021, p. 58). No Gráfico 3, é possível constatar que houve um aumento da oferta de escola média, no período de cinco anos de quinze unidades, das quais seis públicas e nove são privadas.

Esse dado nos alerta quanto ao investimento na ampliação de oferta de acesso ao ensino médio da rede pública e privada. É visível que a quantidade de escolas de ensino médio públicas é maior do que o número da rede privada, porém, nos últimos cinco anos, a rede privada está demonstrando uma tendência a progredir de maneira mais rápida do que a rede pública, quanto à ampliação e oferta, conforme podemos constatar no Gráfico 3.

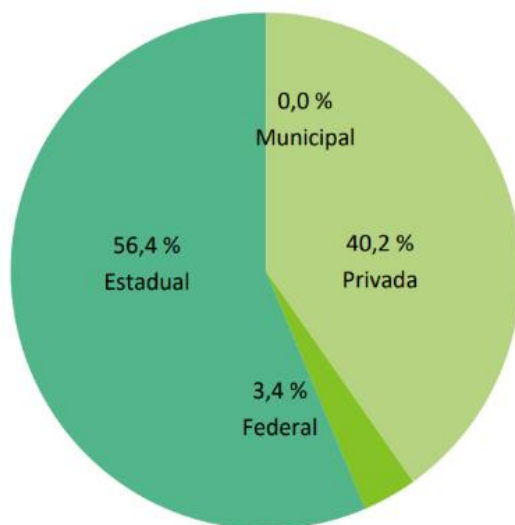
Gráfico 3 – Evolução do número de escolas de ensino médio por rede de ensino – Alagoas 2017-2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do censo da educação básica.

Outro ponto a ser considerado sobre a rede estadual com relação à oferta do ensino médio é que esta atende 80,7% das matrículas ficando à frente da rede privada que tem o registro de 12,3% (BRASIL, 2021). Mesmo caminhando a passos lentos quanto à criação de escolas, a rede estadual é a maior em oferta no estado de acesso ao Ensino Médio pelos jovens, conforme se constata no Gráfico 4).

Gráfico 4 – Percentual de escolas de ensino médio por dependência administrativa, Alagoas, 2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica

Segundo o relatório do Inep (2021, p. 58), o percentual de matrículas da rede estadual aumentou 1,4 % entre 2017 e 2021. No mesmo período, a participação das matrículas nas escolas da rede privada caiu 2,2 %. Para avaliar essa questão, é importante considerar o contexto pandêmico que ocasionou uma crise econômica em todo o estado, em que o período de 2020 a 2021, de isolamento social, foi marcado pela migração de jovens estudantes de escolas privadas, principalmente da classe média, para a rede pública, por questões financeiras ou por insatisfação, por acreditar que as estratégias de ensino a distância não estavam contribuindo para a formação. Entre pagar para não formar, algumas famílias passaram a considerar melhor não pagar. Muitos jovens foram retirados de escolas particulares por esse motivo. Segundo dados obtidos pela jornalista Elida Oliveira (2021):

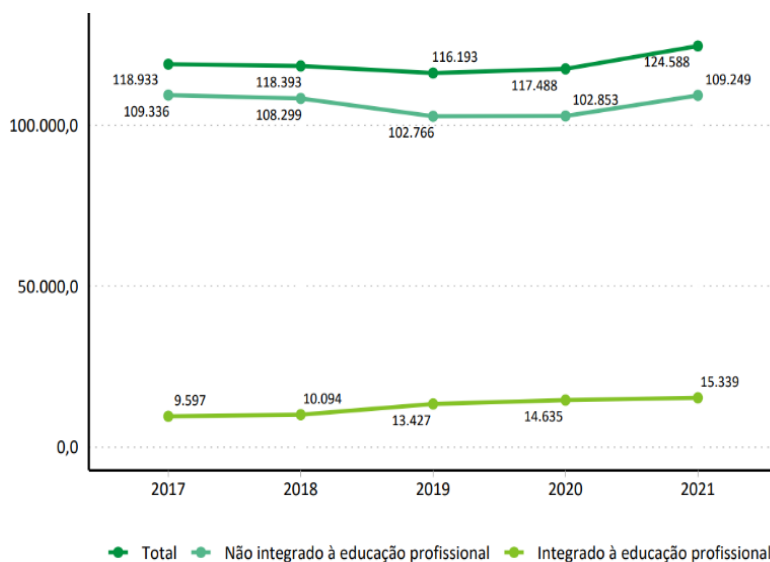
O percentual de jovens que já pensou em desistir de estudar durante a pandemia cresceu de 28%, em 2020, para 43% em 2021. O índice fica ainda maior se considerada a faixa etária de 18 a 24 anos, quando chega a 49%. Entre os motivos, 21% dos jovens dizem que pararam de estudar por questões financeiras e 14% por dificuldades no acesso ao ensino remoto. Os dados são da pesquisa Juventude e Pandemia, do Conselho Nacional da Juventude (Conjuve). Foram ouvidos 68 mil jovens de 15 a 29 anos em março e abril deste ano.

No período de isolamento social, o direito de acesso à educação escolar foi comprometido e as desigualdades sociais acentuaram-se, intensificando a dualidade entre a formação ofertada na escola pública e na escola privada. Convém concordar com Arroyo (2014,

p. 12) quando afirma que o direito à educação, não se resume a estar na escola e permanecer nela, o direito é materializar o desenvolvimento humano “como processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, sistemas de símbolos, ciências, artes, memória, identidades, valores, culturas [...] resultantes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos”. Seguindo essa lógica, como direito, deve atender, de modo igualitário, toda a sociedade, proporcionando viabilidades para que todos se desenvolvam.

As escolas no estado de Alagoas, em especial as das redes estaduais, deram início ao ano letivo de 2022 de modo presencial no dia 7 de fevereiro, sob forte orientação e vigilância quanto a medidas de segurança dos alunos e dos funcionários. Quanto aos índices de matrícula do Ensino Médio em Alagoas nesse período, segundo informações contidas no Relatório Técnico do Inep (2021, p. 27), foram registradas 124.588 matrículas no ensino médio, podendo-se considerar esse valor 4,8% maior do que o número de matrículas registradas para o ano de 2017; isso implica a redução de 0,1%, à medida que o ensino médio integrado à educação profissional apresentou um aumento de 59,8% (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Número de matrículas no ensino médio não integrado à educação profissional e no integrado profissional



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

O número de matrículas no Ensino Médio diminuiu em razão do período pandêmico, acentuando o número de evasão descrito no contexto histórico do Ensino Médio nos últimos dez anos (KRAWCZYK, 2014; SPOSITO; SOUSA, 2014). O número de estudantes matriculados no Ensino Médio integrado à educação profissional teve um aumento

significativo. Esse fenômeno pode ser associado ao fato de que os jovens estão à procura de um ensino que os prepare para o mercado de trabalho, além disso, pelo aumento de escolas que ofertam essa demanda de formação no estado.

Alagoas é um estado do Nordeste brasileiro com 102 municípios que estão organizados em três mesorregiões: sertão, agreste e leste. A maioria da população está distribuída na zona urbana e 26% da população vivem em zonas rurais, o que caracteriza uma distribuição desigual da população, que incide sobre as condições de acesso aos serviços urbanos e aos bens públicos, incluindo a frequência à escola. Em Alagoas, 230 escolas estaduais ofertam o ensino médio, localizadas na área urbana, e 25 em áreas rurais; em quatro municípios, nomeadamente Campo Grande, Flexeiras, Jequiá da Praia e Roteiro, não constam escolas estaduais, nem matrículas no ensino médio, situação que ainda atesta a dificuldade de acesso de um contingente de jovens alagoanos à etapa final da educação básica.

A questão da permanência é também problemática somado ao dilema da qualidade educacional, que pode ser atestado pela distância entre as metas previstas e as efetivamente alcançadas no Ensino Médio pela rede estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Desde o início do referido índice, Alagoas sempre esteve abaixo da meta prevista, e a distância entre o esperado e o alcançado é cada vez mais larga.

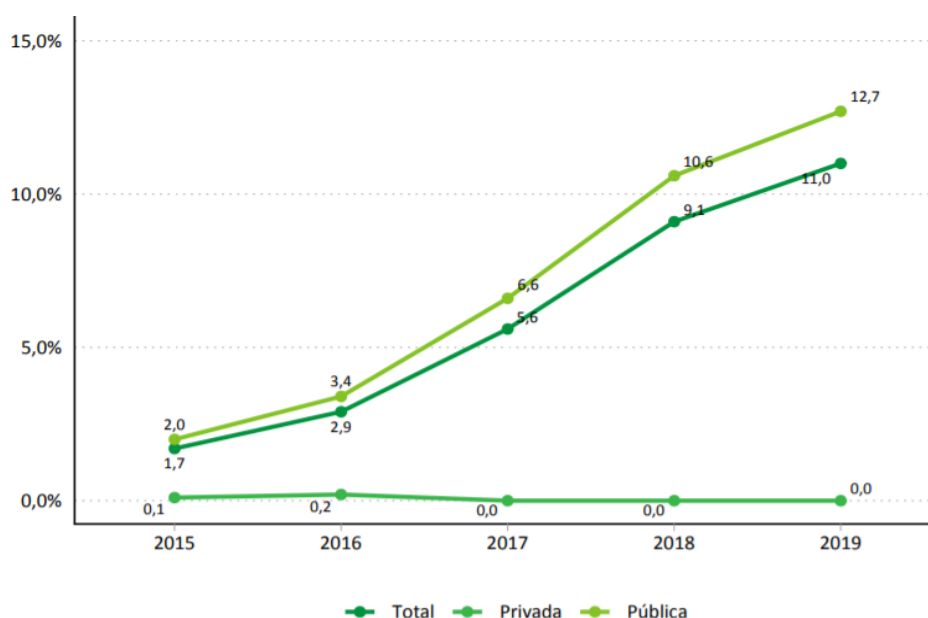
O governo do estado de Alagoas vem investindo na educação escolar dos anos finais da educação básica com programas como o pALei, que integra uma formação dentro do currículo estabelecido e a oferta de eletivas profissionalizantes, atendendo aos jovens em tempo integral. Nesse sentido, justifica-se o índice apontado no Relatório Técnico do Inep sobre a educação em Alagoas, que indica o aumento de matrículas no ensino profissional:

O número total de matrículas da educação profissional cresceu 78,9% de 2017 a 2021, chegando a 41.920 matrículas em 2021. Em relação ao ano de 2020, observa-se que o número de matrículas da educação profissional integrada ao ensino médio cresceu 4,8 %.(ALAGOAS, 2021, p. 32).

Convém concordar com Krawczyk (2014b, p. 85) quando afirma que o quantitativo de matrículas não é o único dado a ser considerado na análise da escolarização juvenil. É preciso, também, observar as demandas das novas dinâmicas escolares desenvolvidas no atendimento dos adolescentes que frequentam o ensino médio no estado. A autora afirma: “O nosso desafio e o do poder público é oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população; assim, ela se tornará realmente democrática e não simplesmente massiva.”

Quanto à escola em tempo integral, o resumo técnico do Inep (BRASIL, 2019) constatou que, em 2019: 11,0% dos estudantes matriculados no Ensino Médio ficam na escola por mais de sete horas. “A proporção de matrículas de tempo integral é maior na rede pública (12,7%) do que na privada (0,0%).” (BRASIL, 2019, p. 32). Desde 2015, a proporção de matrículas da rede pública classificadas como de tempo integral aumentou 10,7%. Esse dado é confirmado pela Seduc-AL que indica o aumento de escolas que ofertam o ensino em tempo integral; contabilizando nos anos de 2020, é possível registrar o número de 62 escolas estaduais e no ano de 2022 o pALei passou a ser ofertado em 107 escolas (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Percentual de matrículas de alunos em tempo integral no ensino médio por rede de ensino - Alagoas, 2015-2019



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Apesar do número de matrículas no contexto geral não ter evoluído como esperado, o número de estudantes matriculados em escolas de Ensino Médio em tempo integral aumentou, conforme podemos constatar nos dados do relatório do Inep. Isso é resultado dos investimentos do governo do estado nas escolas que atendem em tempo integral. No entanto, é preciso avaliar essa questão reconhecendo que, apesar de existir tal esforço por parte do Estado, o número de matrículas ainda é muito reduzido se observarmos o quantitativo de alunos matriculados no Ensino Médio, mostrando que não se trata de tornar a escola atrativa e de deixar os jovens por mais tempo, mas sim buscar atender às necessidades de políticas de permanência e qualidade

de ensino, sabendo que muitos jovens de baixa renda não têm condições de estar na escola dois horários.

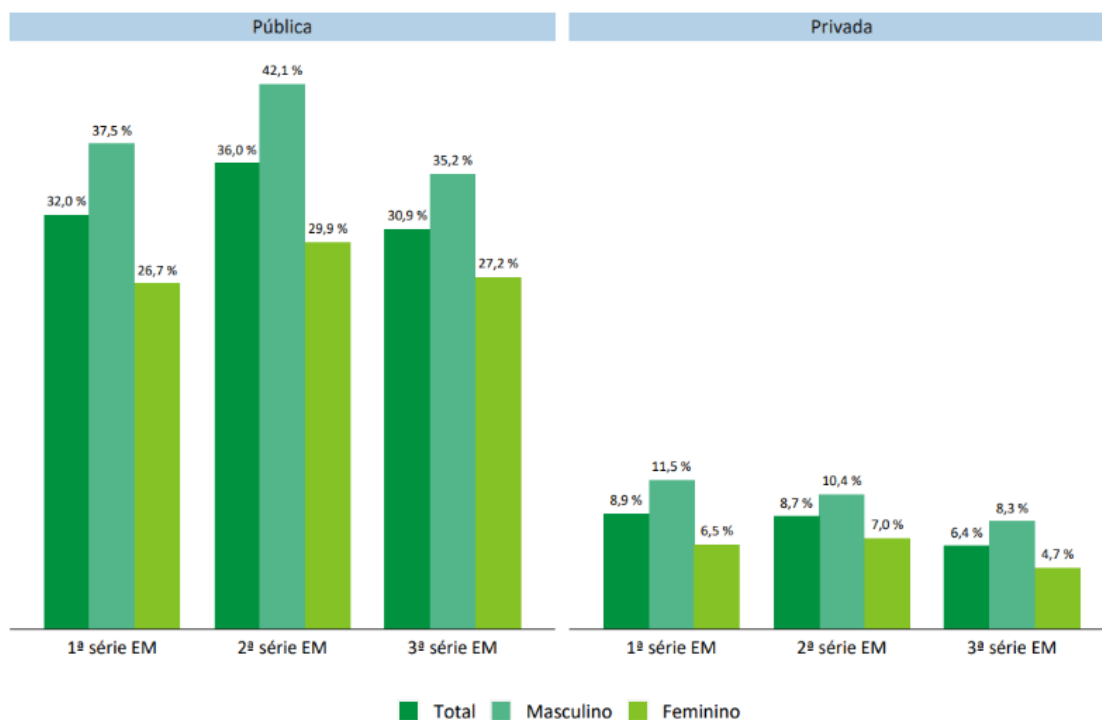
Souza e Charlot (2016, p. 1 076, grifo nosso) constataram em estudos realizados com estudantes da Escola em Tempo Integral (ETI) de Governador Valadares que a questão de mais tempo na escola não resolve o problema da evasão e da qualidade.

[...] cabe prestar uma grande atenção a um ponto fundamental: não existe uma correlação sistemática entre aprendizagem efetiva e tempo passado na escola. Assim, países como a Finlândia, que aparecem entre os primeiros nas avaliações internacionais das aprendizagens, não têm uma jornada escolar mais longa do que outros com piores resultados. A aprendizagem não está correlacionada com o tempo escolar administrativo, mas com o tempo em que a criança ou o adolescente estuda mesmo, seja na escola, ou fora dela. **Importa é o tempo de mobilização intelectual do estudante, independente do lugar.**

A escola pode ser atrativa e inovadora, disponibilizar mais tempo e recursos para estudar, porém, sua eficácia não depende somente da sua estrutura, de recursos e organização curricular; depende também da mobilização dos jovens em se engajar nas atividades propostas por ela. Essa relação entre evasão escolar e mobilização é descrita por Charlot (2013) como um problema a ser pensando do ponto de vista de que os jovens que não se mobilizam a estar na escola nunca chegaram a “entrar” na escola. Os sentidos que eles atribuem às atividades escolares revelam que, na verdade, eles não se evadiram, ou se perderam, eles nunca se encontraram com o objetivo real da escola. Não estabelecem a relação com o saber escolar.

Essa questão também pode ser discutida do ponto de vista da distorção idade-série, os alunos que estão na escola e não entraram na escola, tendem a ter dificuldades na aprendizagem do saber-objeto, por isso terminam mais tarde, por motivo de repetência ligada à reprovação ou de afastamentos que provocam a reprovação por infrequência. Nesse caso, as taxas de distorção no ensino médio em Alagoas foram registradas no último censo escolar em 30%, alinhado à questão de “estar na escola, mas não entrar nela”, e ao contexto pandêmico. Essa taxa está muito elevada se considerarmos que de 100 jovens, aproximadamente 30, estão com atraso escolar de pelo menos 2 anos (Gráfico 7).

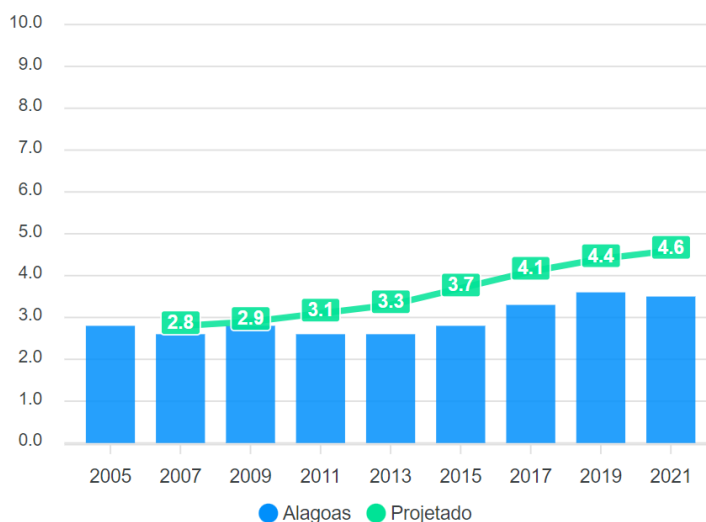
Gráfico 7 – Taxa de distorção idade-série no ensino médio por rede de ensino e sexo – Alagoas, 2021



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

Há uma diferença enorme na taxa de distorção idade-série entre o ensino privado e público, segundo o Gráfico 7. Da mesma forma, é possível observar que a taxa de conclusão na idade certa é uma realidade mais feminina do que masculina. Mesmo em meio a investimentos, como o Programa pALei, que desde 2015 vem progredindo nas unidades escolares da rede pública de Alagoas, é possível identificar que o problema não está em aumentar o tempo ou diversificar as atividades escolares. A taxa do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos de 2021 mostra que não há nada para comemorar, pois a média expressa na nota 4,6 não foi alcançada (Gráfico 8). Como se constata no Gráfico 8, o desempenho dos estudantes da rede pública do Ensino Médio, conforme dados do QEdu, o Ideb 2021 aumentou em número ínfimo de 0,5 entre 2017 e 2021.

Gráfico 8 – Evolução do Ideb do Ensino Médio em Alagoas



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2021)

A meta calculada baseia-se no aprendizado nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática por fluxo de matrícula. A nota do Ideb de 2021 dos alunos do Ensino Médio em Alagoas foi 4,6, tendo como meta para o estado, 4,4. Diante da elucidação estatística da realidade do ensino médio em Alagoas, convém concordar com Simone Costa Silva (2021), que todas as políticas públicas direcionadas à formação média, em toda a história da educação no Brasil, mantiveram as desigualdades na qualidade do ensino que alimentam a dualidade público-privado.

A reforma do ensino médio em Alagoas foi guiada pelos documentos oficiais emitidos pelo Ministério de Educação que ditaram orientações.

[...] o que prevalece é um projeto educacional voltado para a conformação das massas ao novo projeto de sociabilidade do capital e [...] tal reforma, potencialmente, provocará um ensino médio técnico desmembrado do conhecimento histórico social necessário para desvelar as bases que sustentam o modo de produção capitalista. (SILVA, 2021, p. 177).

Diante disso, o Ensino Médio em Alagoas está organizado em dois tipos de regime: parcial e integral. No parcial, é possível encontrar escolas que atendem em um período sob a perspectiva curricular normal e sob a perspectiva integrada à formação profissional. Já o regime integral, é organizado seguindo a proposta do pALei, que pode ser em Educação Integral de nove horas ou Educação Integral e Integrada, conforme veremos mais detalhadamente nas seções seguintes.

No trabalho realizado por Silva (2021) sobre o ensino médio em Alagoas, identificou-se uma relação entre o pALei e a Reforma do Ensino Médio. A pesquisadora identificou algumas atividades do programa que funciona desde 2015, que fundamentaram a implementação da reforma no estado. Foram elas: a organização de ateliês pedagógicos, projeto de vida e protagonismo do estudante. Além disso, identificaram-se neste estudo outros pontos em comum, conforme apresentados no Quadro 9.

Quadro 9 – Pontos em comum entre a Lei n.º 3.415/2017 e o pALei

13.415 (2017)	PALEI (2018)
Apresenta, entre as justificativas, a mesma preocupação do pALei com os índices nacionais e internacionais de avaliação. A reforma foi implantada para melhorar o índice de desempenho dos estudantes do ensino médio nas avaliações.	Criado, entre as justificativas, com o objetivo de promover melhorias nos índices nas avaliações.
Tempo Integral: prevê a carga horária de 1.800 horas em 200 dias letivos.	Tempo Integral: carga horária ampliada, ofertando atividades nos dois horários.
Cria políticas de fomento para financiamento de implantação de escolas em tempo integral e prevê a instituição dos itinerantes formativos, relacionados com as áreas de conhecimentos.	Implanta o sistema de escola em tempo integral prevendo a existência de salas temáticas de acordo com as áreas do conhecimento e eletivas optativas ligadas a atividades culturais e formação profissional (Tecnológico da Educação Profissional Gestão e Negócios).
Tem como base dos processos educativos o protagonismo juvenil e o projeto de vida.	Tem como base dos processos educativos o protagonismo juvenil e o projeto de vida.

Fonte: A autora.

O pALei está avançando e aumentando o número de escolas desde 2020, atendendo escolas de Ensino Fundamental e Médio. Pela experiência com o ensino médio em tempo integral mediante o pALei, presumia-se que o estado de Alagoas pudesse estar um pouco à frente no processo de implantação da reforma do ensino médio, visto que algumas características do pALei podem ser observadas também na proposta do Novo Ensino Médio.

5 APRESENTAÇÃO DO PALEI NA PERSPECTIVA DO DOCUMENTO ORIENTADOR DO PALEI (2019)

Neste capítulo objetiva-se realizar a apresentação e contextualização do pALei para compreender a análise das narrativas dos jovens e da jovem egressos que expressaram suas histórias, citando muitas experiências vivenciadas na escola do programa. O Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral (DopALei), em sua versão publicada em 2019, pode ser acessado no site¹⁹ da Seduc, AL e obtê-lo de maneira rápida (ALAGOAS, 2019).

Esse documento foi escolhido porque aborda os aspectos históricos e pedagógicos, descrevendo o que é o programa, como surgiu, por que surgiu, o que ele propõe e como se organiza. Os demais documentos, como os decretos que normatizaram o programa, assim como os artigos, as dissertações e teses que falaram dele, foram acrescentados nesta discussão, mas não foram alvo da análise documental.

Dois pontos de reflexão foram utilizados como categoria de análise documental, a saber: proposta de formação e concepção de juventude. Como toda reflexão resultante de análise documental se inicia com questões específicas, que estão alinhadas ao objeto de estudo da pesquisa, nesta tese levantaram-se as seguintes indagações: qual é a concepção de juventude apresentada por esses documentos? Qual é o ideal de formação escolar proposto para os jovens? A partir dessas questões, elaborou-se uma ficha analítica (APÊNDICE A) que trata de algumas categorias que estão associadas às respostas a essas questões, a saber: trechos que falam da proposta, currículo, organização e estrutura do pALei; trechos de concepção de educação; trechos que expressam a estrutura, a organização e os recursos do programa; trechos relacionados com a concepção de protagonismo juvenil, e trechos sobre o projeto de vida.

Seguiremos com a apresentação do pALei, iniciando com a análise documental do DOpALei (ALAGOAS, 2019), dividida em caracterização geral e discussão da concepção de formação, organização e estrutura pedagógica presente no documento. Em seguida, apresentação do programa do ponto de vista dos estudantes, que narraram suas experiências escolares com conselhos, em uma carta endereçada a um estudante recém-chegado à escola de Ensino Médio do pALei, onde estudaram.

Entre algumas considerações, está a concepção de educação integral e sua relação com a Pedagogia das Competências. Além disso, identificamos a proposta de formação alinhada a

¹⁹ http://www.educacao.al.gov.br/images/SodaPDF-compressed-Documento_Orientador_do_pALei_-_2019-compactado-min_compressed_compressed_reduce_1.pdf

uma denominação de currículo diferenciado expresso na matriz curricular dos tipos de escolas do pALei.

Importa deixar claro que o DOpALei é um documento publicado em 2019, e as experiências dos jovens e da jovem na escola do programa ocorreram entre os anos 2015-2019. A análise do documento de 2019 procede, pois ele está totalmente amparado e fundamentado pelos Decretos n.º 40.207/2015 e n.º 50.331/2016, que subsidiaram a implantação do programa na escola dos jovens, uma das pioneiras do programa em 2015.

Os decretos trazem todos os detalhes de estruturação e organização curricular do programa, e o DOpALei (2019) só organiza o texto mais didático para orientação e traz também exemplos de escolas que já funcionavam com o programa. Nesse sentido, vamos conhecer o pALei no ponto de vista do documento orientador e sob o olhar dos jovens e da jovem egressos da escola piloto deste programa. Este capítulo buscou não somente apresentar o programa, mas promover uma reflexão sobre os pontos divergentes e convergentes que influenciaram as estruturas de significação das experiências escolares dos sujeitos de pesquisa.

5.1 O pALei na perspectiva do DOpALei (2019)

Segundo o DOpALei (2019), o pALei foi instituído pelo Decreto n.º 40.207, de 20 de abril de 2015 (ALAGOAS, 2015), e reestruturado pelo Decreto n.º 50.331, de 12 de setembro de 2016 (ALAGOAS, 2016), pensando nas demandas do baixo desempenho dos estudantes nas avaliações da aprendizagem, no baixo número de matrículas, alto índice da distorção-idade série e o alto índice de evasão dos jovens das escolas de Ensino Médio da rede pública de ensino de Alagoas, de acordo com dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgados em 2015. Como explicam Cêa e Reis (2022, p. 149):

A cada documento, são visíveis ajustamentos do Programa para o atendimento à reforma do ensino médio, com a incorporação de orientações dos Institutos Sonho Grande e Natura, parceiros da Seduc no pALei. Em 2022, as escolas vinculadas ao Programa foram ampliadas de 62 para 10730, todas selecionadas por meio de edital. As escolas integrantes do pALei que ofertam ensino médio (regular ou integrado) têm jornadas diárias entre 9 e 11 horas, com currículo estruturado em macrocampos e com espaço físico organizado em Ateliês Pedagógicos, de modo a permitir a flexibilização curricular e a revitalização do espaço físico, rompendo com as tradicionais salas de aula. As atividades escolares devem abranger a BNCC, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares, estas últimas organizadas nos seguintes componentes: Estudos Orientados, Clubes Juvenis, Projetos Integradores,

Ofertas Eletivas e o Projeto Orientador de Turma (PrOTurma). Segundo a Seduc, as Atividades Complementares definidas pelas escolas do pALei já se organizavam de modo a atender os desenhos dos itinerários formativos requeridos pela reforma do ensino médio.

Nesse cenário o pALei está em pleno funcionamento. Afinal, o que é o pALei? Para responder a essa pergunta, buscamos subsídios nos Decretos que criaram o programa e em dois documentos de orientação de implementação. Um foi publicado em 2018 como piloto e o segundo em 2019 para atualização, incluindo a discussão da BNCC.

O programa está em vigência desde 2015, e nas unidades escolares, a adesão cresceu no último ano, mesmo em meio ao contexto pandêmico. Como vimos no início deste capítulo, os índices de analfabetismo e do Ideb, a taxa distorção idade-série, o número de matrículas e de jovens que frequentam a escola média no estado, permanecem estagnados ou apresentam aumentos insignificantes, mostrando, assim, que os esforços das políticas públicas empreendidos pelo governo nos últimos anos caminham a passos lentos.

O documento sobre o pALei apresenta-se como um programa inovador, que pretende erradicar os problemas educacionais alagoanos no prazo de dez anos, conforme se pode constatar na meta 6, p. 9, do Plano Estadual de Educação (2015-2025): “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.”

O pALei iniciou suas atividades como experiência piloto em 2015, em uma escola no bairro Benedito Bentes, Maceió, AL (ALAGOAS, 2019). Nesse período, surgiram muitas propagandas televisivas e nas redes sociais, as quais transmitiam a mensagem de uma escola inovadora com grandes promessas de promoção de um ensino de qualidade e uma formação de jovens para o ingresso no mercado do trabalho. Nesse contexto de expectativas e realidades, o pALei foi implantado nas escolas públicas de Alagoas, buscando atender o cumprimento dos seguintes objetivos:

- I - assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes do ensino médio, considerando suas diferentes necessidades e promovendo a formação de sujeitos capazes de se inserir de forma crítica e autônoma na sociedade;
- II - elevar a qualidade de ensino;
- III - preparar o jovem para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e vida acadêmica;
- IV - formar indivíduos autônomos, solidários e competentes;
- V - intensificar as oportunidades de socialização da instituição, garantindo à comunidade escolar a interação com diversos grupos e valorizando a diversidade;
- VI - proporcionar ao estudante acesso e alternativas de ação nos campos social, cultural, esportivo e da informação; e

VII - promover a participação das famílias e dos vários segmentos da sociedade civil no processo educativo dos estudantes, fortalecendo a relação entre escolas e comunidades nos diferentes territórios. (ALAGOAS, 2016).

Os objetivos do pALei, segundo a legislação, expressa uma preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes, que consideram suas necessidades, e uma formação que os torne capazes de conviver na sociedade de maneira crítica e autônoma. Seguindo o mesmo raciocínio, no parágrafo terceiro, ele reafirma que a formação proporcionada pelas escolas do pALei deve seguir princípios que preconizam uma formação para os jovens voltada para “o exercício da cidadania”, para o mundo do trabalho e para seguir com estudos acadêmicos. No parágrafo IV, constata-se a relação do programa com o ideal de formação da Pedagogia das competências, que pode ser fundamentada com o discurso do desenvolvimento integral dos jovens.

Está escrito no documento que o programa busca atingir seus objetivos pelo pressuposto de que a formação integral do sujeito é um direito público e subjetivo. Isso implica sua obrigatoriedade de oferta de responsabilidade estatal. Na tentativa de garantir esse direito, o programa toma como parâmetro a **concepção de educação integral**. Tal concepção pode ser encontrada na leitura da seção do DOpALei (2019), intitulada “Educação Integral em Alagoas”, duas conceituações. Nesse mesmo tópico, também se identifica a relação do pALei com as diretrizes ditadas pela BNCC e sua proposta de **Pedagogia das Competências** (Quadro 10).

A falta de uma definição exata do que se assume como Educação integral mostra a fragilidade do documento orientador e, como consequência, da implantação do programa nas unidades escolares. No início do tópico sobre educação integral em Alagoas, o documento descreve que é um modelo pedagógico, logo após diz ser um azo que possibilita uma abordagem pedagógica voltada para o desenvolvimento humano efetivo, sem desconsiderar a base do currículo. Por fim, utilizando o conceito expresso na BNCC (2017), “processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” [...] (ALAGOAS, 2019, p. 9).

Quadro 10 – Conceitos de educação integral do DOpALei (2019)

PRIMEIRO CONCEITO	SEGUNDO CONCEITO	TERCEIRO CONCEITO
<p>Como uma primeira expressão do que é educação integral, o DOpALei (2019) diz ser um “modelo pedagógico” que não está somente destaca elementos acadêmicos, mas busca atender ao pleno desenvolvimento dos estudantes, considerado que estes são “[...] sujeitos sociais ativos, autônomos e com liberdade de pensamento, a fim de prepará-los para construir uma sociedade mais democrática” (ALAGOAS, 2019, p. 8).</p>	<p>Como uma segunda concepção, reconhece que elementos (o desenvolvimento pleno do estudante como um preparo para uma sociedade democrática) são premente e complexos, entendendo que a educação integral não se limita a ampliação da jornada escolar. “Ao contrário, é apenas o azo que possibilita uma abordagem pedagógica voltada para o desenvolvimento humano efetivo, sem desconsiderar a base do currículo” (ALAGOAS, 2019, p. 8).</p>	<p>Como uma cópia do conceito da BNCC. Em que diz: o conceito de educação integral refere-se ao desenvolvimento de “processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BNCC, 2017), considerando se as diferentes infâncias, juventudes e, evidentemente, os diferentes sujeitos com suas diversas culturas (ALAGOAS, 2019, p. 8).</p>

Fonte: A autora.

Mais à frente, após definir que educação integral é um direito subjetivo garantido por leis, define que a Educação Integral é uma nova forma de organização escolar, conforme o fragmento textual: “[...] portanto, caracteriza-se, não apenas como uma ampliação da jornada escolar, mas como uma nova forma de organização pedagógica” (ALAGOAS, 2019, p. 9).

Conforme vimos anteriormente, nos estudos desenvolvidos por Souza e Charlot (2016), identifica-se que a Educação Integral tem assumido muitas facetas de significação e:

[...] a expressão Educação Integral, como tem sido discutida hoje no Brasil e em diferentes países, de modo geral, se relaciona a um tempo a mais na escola ‘[...] associada à multidimensionalidade da formação do sujeito, buscando-se o desenvolvimento integrado de todas as suas potencialidades. Remete, também, à idéia de cidadania e de garantia de direitos’ [...] (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1.074).

Considerando os apontamentos dos autores supracitados, a expressão Educação Integral tem sido tomada para definir a ampliação da jornada escolar ligada a uma formação multidimensional, assim como tem sido usada para designar a ideia de cidadania e garantia de direitos. No documento, é possível confirmar a observação levantada pelos autores sobre a concepção de Educação Integral nos objetivos que norteiam os programas, assim como pode ser encontrada nas duas definições. Mesmo negando não se limitar a uma simples ampliação da

jornada, o discurso do pALei sobre educação integral mostra-se, ainda, incipiente para fundamentar a proposta de formação sobre a educação integral, para além do desenvolvimento intelectual/cognitivo, físico e socioemocional.

A educação integral, pensada em um espaço-tempo de direito, torna-se um direito assistido, e não um favor feito de qualquer jeito. A formação integral deve ser como aquela que usa a cidade educadora como território de experiências em que o aprender é estar nessa cidade, é se humanizar, é se socializar, por fim, singularizar-se. Nesse sentido, educação integral não é só uma ampliação, ela ocorre em “tempos” e “espaços” diferentes:

Ampliar o tempo da escola é também se preocupar em não prender o jovem à escola. A ampliação do tempo escolar não pode se dar pelo viés da proteção e do cuidado, tendência presente nas justificativas sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil, que se encontra também presente nos resultados deste estudo, e presa do discurso sobre a rua como espaço perigoso aos jovens, no qual se associa juventude e violência [...]. (SOUZA, 2015, p. 35).

É nítido que o conceito de educação integral em tempo integral, assumida pelo programa alagoano, está alinhado com a concepção de formação presente nos documentos oficiais que reduzem a educação integral ao tempo integral e ao exercício da cidadania. Tanto é que o próprio DOpALei (ALAGOAS, 2019) diz ter chegado a essas considerações sobre a Educação Integral partindo do que defende Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, entre outros; além de seguir o que diz a base legal na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. A incoerência e superficialidade do conceito de Educação Integral do pALei está contida no trecho do documento que diz que a proposta de formação do programa teve como suporte teórico Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro e os marcos legais que coadunam com a perspectiva da pedagogia das competências das sociedades avançadas.

De fato, os autores citados contribuíram de maneira específica para a educação escolar brasileira. Anísio Teixeira defendeu a educação democrática em uma tendência diretiva e liberal, enquanto Paulo Freire defendeu uma formação para consciência política e para autonomia sob uma tendência libertadora. Já Darcy Ribeiro, alinhou-se à proposta dos escolanovistas, e um dos autores da LDBEN, em vigor, mostra no artigo 1.º sua concepção de educação, que pode ser definida como processo formativo que não se limita à escola. A legislação citada no documento como base norteadora do pALei, como vimos na seção anterior, está alinhada com uma tendência da pedagogia das competências, que prioriza os processos de responsabilização do sucesso escolar ou fracasso aos indivíduos sob o paradigma da autoformação (LIBÂNEO, 1994, 2012; SAVIANI, 2008).

Diante dessas aproximações e desses distanciamentos presentes nos teóricos utilizados e nas legislações básicas que fundamentaram a criação e proposta de formação do pALei, fica evidente, por meio da análise do documento, que a concepção de Educação Integral descrita no texto do DOpALei (2019) é contraditória e confusa por não trazer a discussão que esses autores fazem e a própria análise crítica das leis educacionais; ou seja, ele diz ter como base os teóricos, porém, no decorrer do texto, não é possível identificar os debates desses autores.

Outro ponto que deve ser ressaltado nesta análise é o da relação entre o pALei (2019) e a perspectiva da Pedagogia das Competências que fundamenta os ordenamentos curriculares nacionais desde os anos 1990, seguindo o conceito de competência defendida pela BNCC (2017). Vejamos:

Essas aprendizagens devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais, que embasam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, **competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.** (ALAGOAS, 2019, p. 9, grifo nosso).

Conforme salientado, a concepção de competência que embasa a BNCC relaciona-se com a Pedagogia das competências que, para Ramos (2006), tem suas origens na educação técnica profissional. Diante desse contexto, as competências seriam uma formação que privilegia os projetos pessoais de profissionalização, e o construtivismo prioriza a dimensão subjetiva da aquisição dos conhecimentos, além de ter a ideia de interdisciplinaridade, dando pouca atenção às dimensões social e histórica presentes nos processos educativos. Convém concordar com Gomes *et al.* (2021).

As escolas alagoanas que implementam o ensino em tempo integral estão presas à BNCC, e que vêm demonstrando grande dificuldade para incluir à realidade, os saberes e diversidades desses estudantes nos currículos, uma vez que, ainda conservam práticas e concepções pedagógicas homogeneizantes, desconsiderando, as diversidades e diferenças dos estudantes[...]. (GOMES *et al.*, 2021, p. 7).

Nesse sentido, essa proposta tem seus objetivos mais próximos de educação escolar que atendam às necessidades dos interesses de produção do que a autonomização dos estudantes, com o discurso de que as aprendizagens essenciais são necessárias para desenvolver as competências para além da preparação para o mercado de trabalho, mas que esses estudantes se tornem sujeitos plenos, que exerçam com eficiência sua cidadania. Os discursos dos

documentos curriculares defendem essa ideia, porém o que se pode constatar, na prática, é a falta de ações concretas promotoras de uma formação crítica, baseada na autonomia e na verdadeira liberdade e cidadania. Há uma distância no que diz respeito às normatizações e à realidade da implantação das reformas educacionais em especial na escola pública (LIBÂNEO, 2012).

Diante da reflexão sobre a ideia de competência proposta no documento, identifica-se, também, que a organização curricular sugerida pelo DOpALei (2019) para elaboração dos projetos pedagógicos das unidades de atendimento escolar é formada por um currículo obrigatório, composto pelos componentes curriculares e um currículo complementar, e ambos estão empenhados, segundo os formuladores da proposta, em promover o protagonismo juvenil ao dispor opções de eletivas para o jovem escolher conforme suas aptidões.

Por duas vezes, o DOpALei (2019) menciona que o pALei tem um “currículo diferenciado”. O diferenciado está expresso na matriz curricular das escolas que seguem dois modelos pedagógicos de ensino integral, a saber: o **Ensino Médio Integral** e o **Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional**. Segundo o DOpALei (2019), ambos os modelos seguem uma proposta de formação baseada “[...] nas dimensões do desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social e simbólico, devendo articular-se nos macrocampos²⁰ [...] e na construção do Projeto de Vida dos Estudantes (ALAGOAS, 2016). Vejamos como se organiza cada modelo (Quadro 11 e Quadro 12).

²⁰ I - Aprofundamento da Aprendizagem e Estudos Orientados; II - Experimentação e Iniciação Científica; III - Artes e Mediações Culturais; IV - Esporte e Lazer; V - Cultura Digital e Inovação; VI - Cultura Empreendedora e Inovação; VII - Educação em Direitos Humanos; VIII - Promoção da Saúde; IX - Mundo do Trabalho; X - Juventude e Projeto de Vida; e XI - Educação Ambiental.

Quadro 11 – Matriz curricular do ensino médio integral com 9 horas



ESTADO DE ALAGOAS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

ANEXO ÚNICO – PORTARIA SEDUC Nº 38/2017
MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO INTEGRAL – pALei

ENSINO MÉDIO INTEGRAL COM 9 HORAS (pALei – Escola de Referência/2017) -
Diurno - 9 aulas de 60 minutos.

Base Legal		Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano		2º ano		3º ano			
				CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
LDB nº 9.394/1996 Resolução CNE/CEB nº 2/2012	Base Nacional Comum Curricular	Linguagens	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200		
			Arte	2	80	2	80	2	80		
			Educação Física	2	80	2	80	2	80		
		Matemática	Matemática	5	200	5	200	5	200		
		Ciências da Natureza	Biologia	3	120	3	120	3	120		
			Física	3	120	3	120	3	120		
			Química	3	120	3	120	3	120		
		Ciências Humanas	Filosofia	2	80	2	80	2	80		
			Geografia	2	80	2	80	2	80		
			História	2	80	2	80	2	80		
			Sociologia	2	80	2	80	2	80		
		Total BNCC				31	1240	31	1240	31	1240
		Parte Flexível		Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	
		Total da Parte Flexível				2	80	2	80	2	80
Total da Carga Horária Anual				33	1320	33	1320	33	1320		

ATIVIDADES COMPLEMENTARES - pALei

	Atividades Complementares	Oferta Eletiva	4	160	4	160	4	160
		Projeto Integrador	2	80	2	80	2	80
		Projeto Orientador de Turma	2	80	2	80	2	80
		Estudos Orientados	2	80	2	80	2	80
		Clube Juvenil	2	80	2	80	2	80
Total de horas das Atividades Complementares			12	480	12	480	12	480

Secretaria da Educação



Quadro 12 – Matriz curricular para o ensino médio integral integrado - pALei



ESTADO DE ALAGOAS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

ANEXO ÚNICO – PORTARIA SEDUC Nº 38/2017
MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO INTEGRAL INTEGRADO – pALei

Curso Técnico de Nível Médio de Marketing (pALei/2017) - Diurno

Base Legal		Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano		2º ano		3º ano		
				CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
LDB nº 9.394/1996 Resolução CNE/CEB nº 2/2012	Base Nacional Comum Curricular	Linguagens	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	
			Arte	2	80	2	80	2	80	
			Educação Física	2	80	2	80	2	80	
		Matemática	Matemática	4	160	4	160	4	160	
		Ciências da Natureza	Biologia	2	80	2	80	2	80	
			Física	2	80	2	80	2	80	
			Química	2	80	2	80	2	80	
		Ciências Humanas	Filosofia	2	80	2	80	2	80	
			Geografia	2	80	2	80	2	80	
			História	2	80	2	80	2	80	
			Sociologia	2	80	2	80	2	80	
		Total BNCC				26	1040	26	1040	26
	Formação Profissional	Fundamentos da Legislação e Organização empresarial	2	80	0	0	0	0		
		Marketing	2	80	2	80	2	80		
		Princípios da Logística	0	0	2	80	0	0		
		Comunicação e Telemarketing	0	0	2	80	0	0		
Concepções e Análise de mercado		0	0	0	0	2	80			
Merchandising e Publicidade		0	0	0	0	2	80			
Total Formação Profissional				4	160	6	240	6	240	
Parte Flexível	Língua Inglesa	3	120	3	120	3	120			
Total da Parte Flexível				3	120	3	120	3	120	
Total da Carga Horária Anual				33	1320	35	1400	35	1400	

Secretaria da Educação



Fonte: http://www.educacao.al.gov.br/images/referencial_curricular/MATRIZ_CURRICULAR.pdf

A sirene toca e os jovens estudantes seguem para as salas temáticas (Ateliês Pedagógicos), nas quais estão esperando os professores das áreas específicas dos componentes curriculares e das eletivas. A cada aula, um deslocamento, uma escolha por continuar. As aulas são de componentes curriculares conhecidos e outros desconhecidos. Os desconhecidos ficam a cargo das atividades complementares propostas pela escola, que está entre projetos culturais, artísticos, técnicos e profissionais. Após as aulas da manhã, os estudantes do Ensino Médio almoçam, descansam e preparam-se para o horário da tarde, que segue a mesma rotina da manhã com aulas de componentes curriculares de cada área do conhecimento, com as atividades complementares (eletivas), com os projetos integradores entre a comunidade, ou podem escolher em ter um estudo orientado para reforçar os conteúdos com o monitor daquela disciplina em que sente mais dificuldade. O que faz essa rotina ser classificada, por seus mentores, como um “currículo diferenciado”? O que pode ser considerado diferencial?

As matrizes curriculares, o modelo de educação integral 9 horas atende aos jovens em uma carga horária de 1.800 horas anuais, das quais os estudantes cumprem cursando os componentes curriculares e desenvolvendo as atividades complementares. Quanto ao modelo de Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional, o que se pode identificar é que ele propõe cursos de caráter técnico-profissional baseados no neotecnicismo e nos temas voltados para o mercado de trabalho.

No modelo profissionalizante, a carga horária é menor, atendendo os estudantes em 1.400 horas anuais, em que se cumpre cursando os componentes curriculares e desenvolvendo atividades de formação profissional voltadas para as seguintes áreas, segundo a Matriz Curricular disponível no site da Seduc-AL: Curso Técnico de Nível Médio de Marketing; Curso Técnico de Nível Médio de Recursos Humanos; Curso Técnico de Nível Médio de Cooperativismo; Curso Técnico de Nível Médio de Manutenção e Suporte em Informática; Curso Técnico de Nível Médio de Eventos; Curso Técnico de Nível Médio em Hospedagem.

Ambas as propostas são executadas sob a logística dos Ateliês Pedagógicos que são salas temáticas de acordo com os componentes curriculares. A proposta dos ateliês está centrada na organização de salas temáticas, para as quais os estudantes no processo de término e início da aula de um componente ou outro se deslocam diferentemente da organização escolar na qual os estudantes permanecem em uma única sala. O documento justifica a criação dos ateliês da necessidade de facilitar o trabalho docente no que tange à potencialização do tempo, dos materiais didáticos específicos utilizados na aula, e no deslocamento.

Diante do exposto, o tipo de escola do pALei que os jovens e a jovem egressos participantes desta pesquisa estudaram foi o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional que, baseado, no que chamamos aqui de “elementos pedagógicos diferenciados” para aludir o termo “currículo diferenciado” utilizado pelo DOpALei (2019). Na verdade, esses elementos são as atividades complementares como a oferta de eletivas, PrOTurma, estudo orientados, projetos integradores, e Clube Juvenil (Quadro 13).

Quadro 13 – Descrição dos elementos pedagógicos diferenciados

(Continua)

Oferta de eletivas	<p>De livre escolha, porém obrigatória para o cumprimento da carga horária de 2 h semanais e 160 a 180 horas anuais, as eletivas são atividades complementares ofertadas junto com os componentes curriculares de cada área do conhecimento.</p> <p>Sua oferta é realizada por um professor que elabora um projeto com identificação, ementa, objetivos, metodologia, avaliação e referencial. É sugerido pelo documento orientador que as eletivas sejam elaboradas a partir de um conteúdo ou conjunto de conteúdos escolhidos pelos estudantes. O curso é realizado com os estudantes dos três anos do ensino médio em que numa mesma eletiva pode estar matriculado estudantes do 1.º, 2.º e 3.º anos.</p>
Projeto integrador	<p>Com carga horária de 2h semanais, é a efetivação dos Projetos Integradores que proporciona, quando direcionado e orientado observando seus objetivos de integração entre teoria e prática, uma formação reflexiva diante da ideia de associar um conteúdo de uma disciplina a um projeto a ser aplicado na comunidade. Segundo o DOpALei (2019, p. 70): os Projetos Integradores têm como proposta inicial identificar situações problemas no território, ou seja, localizar e reconhecer contextos que causem experiências negativas para seus envolvidos, como por exemplo agredam aos direitos humanos ou prejudiquem o meio ambiente e que ainda sejam passíveis de estratégias educacionais para sua resolução.</p>
Projetos integradores	<p>O professor orientador do Projetos Integradores deve desenvolver dois projetos por ano com cada turma e a cada semestre. Inicia-se com o levantamento dos problemas da comunidade através de uma sugestão de questionário, após esse levantamento é pensado em um projeto (elaboração de um planejamento e plano de trabalho) que possa estar associado às disciplinas ou atividades complementares (eletivas). “[...] Ao final de cada Projeto Integrador um Evento de Culminância deverá ser realizado. Esse consiste no momento em que a Unidade de Ensino convida a população do seu território para conhecer as ações desenvolvidas pelas turmas” (ALAGOAS, 2019, p. 71).</p>

Estudo orientado	<p>Quanto aos Estudos Orientados, é uma ação das escolas do pALei que tem objetivo por dar suporte aos estudantes para desenvolver saberes nas áreas do conhecimento. Segundo o DOpALei (2019) está ligado a um Plano de Estudo que apresenta o que o estudante fará para o que precisa/deseja estudar/ aprender, quando e em qualquer componente curricular. Nesse processo é designado um professor de cada componente curricular para em duas aulas semanais contínuas e simultâneas para todas as turmas, dar esse suporte orientando os estudantes quanto estimular o desejo por estudar através do desenvolvimento de técnicas e hábitos de estudo, organização do material e responsabilidade pessoal.</p>
PROTURMA: DOT e Projeto de vida	<p>Segundo o DOpALei (2019) “[...] o Projeto Orientador de Turma (ProTurma) é um projeto de gestão de sala de aula baseado no acompanhamento mais intenso dos estudantes, fortalecendo a aprendizagem” (ALAGOAS, 2019, p. 28). No mesmo documento há um outro conceito que complementa esse, o qual destaca que é um “acompanhamento sistematizado de orientação dos estudantes em sala de aula, em que é dada uma atenção individual e humanizada do sujeito visando garantir seu processo de aprendizagem” (ALAGOAS, 2019).</p> <p>Esse acompanhamento individual é designado um professor orientador de turma (POT) ou docente orientador de turma (DOT), que é um professor ou professora do quadro de funcionários da unidade escolar que também leciona algum componente curricular na turma. Nesse acompanhamento a turma é orientado por meio de um dossiê feito desde o primeiro ano do Ensino Médio.</p> <p>O DOT possui muitas atividades e funções na escola, desenvolvendo treze atribuições junto aos estudantes, Conselho de Turma, com os pais ou responsáveis e núcleo gestor em 2 hora/aula semanais.</p> <p>Entre as várias atribuições do DOT está a orientação do projeto de vida dos estudantes. Nesse caso, o DOpALei (2019) indica a utilização de uma cartilha e solicita que o DOT explique o conceito e a importância do Projeto de Vida para o crescimento intelectual e pessoal de cada estudante. Como uma das indicações para essa explicação está o fato de que o projeto de vida servirá como “[...] instrumento norteador de sua ascensão na vida escolar e no futuro escolar” (ALAGOAS, 2019, p. 33). O documento orientador sugere que o DOT não se limite a cartilha, que o docente busque apresentar outras práticas pedagógicas, tais como, “[...] feira de profissões, entrevistas com profissionais, pesquisa de mercado, análise de cursos ofertados em instituições próximas ao território, perfil profissional, contextos familiares, orientação vocacional, etc. [...]” (ALAGOAS, 2019, p. 33).</p>

(Conclusão)

Clubes Juvenis/ Protagonismo juvenil	O elemento do PALEI que mais se aproxima do que eles defendem como protagonismo juvenil é o Clube Juvenil, que segundo o documento orientador é uma das atividades complementares em que é designado 2h semanais da carga horária com o objetivo de “[...] possibilita a criação de tempo e espaço para que a condição juvenil seja traduzida em diversas atividades relacionadas aos seus interesses, necessidades e experiências.” (ALAGOAS, 2019, p. 118) O objetivo do Clube Juvenil expresso no documento alerta quanto a relação desta atividade com a formação para o mercado de trabalho, pois busca “[...] promover a autonomia, o trabalho em equipe, a auto-organização e tomadas de decisões, entre outras” (ALAGOAS, 2019, p. 118) características já destacadas em outros trechos do DOPALEI relacionados com a formação profissional.
---	--

Fonte: A autora com base em informações do DOPALEI (2019).

No Quadro 13, podemos conhecer os “elementos pedagógicos diferenciados” do modelo curricular do Ensino Médio Integrado à Formação Profissional – 9 horas, o qual foi analisado aqui de maneira mais detalhada, porque os jovens e a jovem entrevistados foram estudantes de uma escola que estava estruturada nesse modelo. Trata-se da Escola Marcos Antônio Cavalcanti Silva, inaugurada como primeira escola de ensino médio de tempo integral, localizada no bairro periférico e populoso de Benedito Bentes. É a escola piloto que inicia o Programa em Alagoas. No artigo do Jornal Alagoas 24 Horas, de março de 2015, enfatiza-se a importância da inauguração da escola de tempo integral e justifica-se que o objetivo é ultrapassar a formação acadêmica e aproximar jovens do mercado de trabalho e propiciar emprego.

Resumindo, a **concepção da escola** expressa no documento é de viabilização de um currículo diferenciado, cujos objetivos expressam preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes, com uma qualidade de ensino que preza pela autonomia, solidariedade, competências, visando à formação dos estudantes para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho e para continuação dos estudos na vida acadêmica. Além disso, o DOPALEI (2019) tem o objetivo, também, de proporcionar oportunidades de socialização, ações no campo social, cultural, esportivo, que estimule a participação da família e a relação com a comunidade em torno da escola.

A concepção de **educação integral em tempo integral**, do ponto de vista do documento orientador, é a indicação de uma escola que propõe uma formação dentro dos parâmetros da educação integral, cujo conceito é impreciso e segue à risca o que diz a BNCC, a partir da proposta de uma relação intrínseca com a Pedagogia das Competências, que consideramos contribuir para a culpabilização dos indivíduos, do seu sucesso e insucesso escolar.

Os **Ateliês Pedagógicos** estão descritos no DOpALei (2019) como salas temáticas de acordo com os componentes curriculares em que os estudantes, no processo de término e início da aula de um componente ou outro, vão deslocando-se. É importante ressaltar que os ateliês, conforme se encontra descrito no documento orientador, têm duas justificativas: a primeira está alinhada à ideia de facilitar o trabalho do professor; a segunda, superar práticas tradicionais de ensino seguindo a dinâmica do mercado de trabalho, conforme podemos observar no trecho abaixo:

[...] de acordo com as análises e as reflexões sobre várias unidades de ensino da rede, realizadas pela equipe de técnicos pedagógicos da Supervisão do Ensino Médio, verificou-se **a persistência de práticas pedagógicas que não atendem satisfatoriamente às demandas sociais e as do mercado de trabalho, além da formação humana.** Entende-se, pois, que os Ateliês Pedagógicos **serão um contributo importante para preencher as lacunas e ampliar as discussões sobre a possibilidade de novas práticas no âmbito da escola.** (ALAGOAS, 2019, p. 18, grifos nossos).

Pelo trecho destacado, o documento apresenta o argumento de que a contribuição dos ateliês é “preencher as lacunas” e ampliar as discussões de “novas práticas” na escola. Essa expectativa alinha-se à ideia de superar “práticas pedagógicas que não atendem satisfatoriamente às demandas sociais e às do mercado de trabalho, além da formação humana.” No entanto, quando aprofundamos a leitura do DOpALei, no tópico direcionado à orientação da implantação dos Ateliês Pedagógicos, é possível constatar, em imagens de espaços que servem como exemplo, que a concepção de salas temáticas não segue a sua proposta de ensino dinâmico por faltar estrutura e recursos que seriam necessários para construção do conhecimento em cada área e seus componentes curriculares.

O Ateliê Pedagógico sem um objetivo definido e voltado para essa interação acaba reproduzindo práticas tradicionais com deslocamento dos estudantes. No próprio documento, é possível identificar que há uma falta de orientação nesse sentido, por exemplo, quando ele mesmo afirma que não existem materiais específicos para instrumentalizar os ateliês, como laboratórios de ciências e biologia, e indica que, na ausência de recursos e estrutura, utilizem-se alguns materiais de decoração, como “[...] recursos didáticos e multimídia na unidade de ensino: projetor de multimídia (Datashow), TV, aparelho de DVD, computador ou notebook e materiais didáticos dos componentes curriculares ou áreas de conhecimento” (ALAGOAS, 2019, p. 20).

Além da indicação desses recursos, em materiais utilizados para decorar a sala, o DOpALei (2019) indica a utilização de TNT, cola quente, cortinas de tecido ou TNT, portas

cobertas com tecido, TNT ou papel de parede. Seguem algumas imagens contidas no DOpALei (2019) no tópico que detalha a viabilização da implantação para reflexão da questão da falta de espaços com material adequado.

Sobre as **eletivas**, dois dos jovens e a jovem indicam ser uma “matéria extra”, ofertada pelos professores, e “cada professor cria uma matéria que deverá ser aprovada” (LEWIS). Outro ponto citado pelo jovem Lewis sobre as eletivas foi a questão da logística com uma espécie de desorganização, gerando nele um descontentamento quanto à concorrência para a obtenção das “melhores eletivas”. Para Nakamura, a eletiva é um curso extra, como LIBRAS”. O DOpALei (2019) define as eletivas como atividades complementares ofertadas com os componentes curriculares de cada área do conhecimento, sendo inspiradas em um conteúdo ou conjunto de conteúdos escolhidos pelos estudantes.

O DOpALei (2019) é contraditório quanto às eletivas, porque, ao passo que indica que os professores responsáveis pela eletiva devem consultar os estudantes para criá-las, o documento indica que essas eletivas devem estar registradas no Projeto Político Pedagógico (PPP). No documento orientador, é possível encontrar as sugestões de eletivas, com a indicação de uma lista para oferta, por exemplo:

Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura, Sarau Literário, Produção Textual, Letramentos, Espanhol (quando não contemplado na matriz curricular), Café Filosófico, Cultura Corporal, Fruição das Artes, Comunicação e Cultura Digital, Uso de Mídias, Participação Estudantil, Modalidades Esportivas (Futsal, Natação, Voleibol, entre outras), Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável, Estatística, Matemática Financeira, Lógica, Informática Básica, Economia Solidária, Noções de Direito, Empreendedorismo, Robótica, Tecnologias Sociais, Associativismo e Cooperativismo, Jogos Cooperados, Ética e Cidadania, Gênero e Sexualidade, Sociedade e Cultura, Promoção da Saúde, Astronomia, dentre outros, desde que atenda os interesses e necessidades dos estudantes.

Quanto ao **projeto integrador**, no DOpALei (2019), aparece como uma atividade complementar desenvolvida com a comunidade do entorno da escola. Conforme o documento, de iniciativa dos estudantes, o projeto integrador visa associar teoria, observando seus objetivos de integração da teoria e prática, uma formação reflexiva diante da ideia de associar um conteúdo de uma disciplina a um projeto a ser aplicado na comunidade.

Sobre o **estudo orientado**, o DOpALEI (2019) explica que é uma atividade suporte aos estudantes para desenvolver saberes nas áreas do Conhecimento, com base em um plano de estudo que os orienta no que precisam, desejam e no que querem aprender em qualquer componente curricular.

O DOpALei (2019) orienta que as escolas do pALei devem organizar seus ordenamentos curriculares observando o que diz o relatório da Unesco de 1998 sobre os quatro eixos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Seguindo essa lógica, os Estudos Orientados seriam uma técnica de estudos ou estratégia associada ao aprender a fazer, segundo o DOpALei (2019), pois seria um espaço onde “[...] se desenvolve habilidades e incentiva-se o aparecimento de novas competências. Por isso, é fundamental que a unidade de ensino proporcione e mobilize condições para que esta ação ocorra de maneira plena” (ALAGOAS, 2019, p. 108). Diante desse contexto, fica clara a relação existente entre a perspectiva de formação do pALei com os ditames dos organismos internacionais, que buscam articular mecanismos de controle por meio de documentos e relatórios internacionais.

A referência feita pelos jovens ao **PrOTurma**, centra-se na figura do Docente Orientador de Turma (DOT) e do projeto de vida. Segundo o DOpALei (2019), o DOT atua como um “[...] mediador das relações e das aprendizagens, identificando e desenvolvendo as potencialidades e experiências dos estudantes de forma que os tornem protagonistas de sua própria história” (ALAGOAS, 2019, p. 28). A atuação desse professor, segundo a orientação, deve centrar-se em atividades específicas com os estudantes, em conjunto com os demais professores da turma, gestores, pais ou responsáveis, deixando claro que o objetivo dessas atividades específicas é atingir a excelência no desempenho escolar do estudante, “foco principal do projeto” (ALAGOAS, 2019, p. 28).

É interessante pensar no papel do DOT em relação ao processo de execução do PrOTurma. Ele aparece como o personagem principal, e não o estudante que, segundo a proposta, deveria ser o protagonista de sua formação. Além de ser o responsável por todas essas atividades, o docente orientador deve atender a família, com o intuito de dar continuidade ao acompanhamento individual dos estudantes escutando “[...] os conflitos mais diversos e busca de meios para viabilizar ações efetivas de suporte ao estudante e sua família (CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, CAPS, NASF, Secretarias Municipais de Saúde e Assistência Social, Ministério Público, entre outros)” (ALAGOAS, 2019, p. 35). Esse papel é da Assistência Social ou da Psicologia Escolar, e vem sendo desenvolvido por um professor que já tem treze atribuições, conforme se pode constatar no documento orientador.

Uma pesquisa realizada em 2019 – por uma estudante de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas –, em uma escola do pALei, traça uma discussão sobre a implementação da política educacional de ensino integral e tempo integral e seus efeitos no cotidiano escolar.

Entre os pontos abordados, esse trabalho mostra a realidade enfrentada pelos DOTs. Marianne Lemos Costa afirma:

Foi a partir da solicitação de parceria da escola estadual com o Projeto de Extensão em questão que se articularam visitas e propostas de ação-intervenção na escola. [...] Dentre as demandas que levaram gestores dessa escola a nos procurar, a principal refere-se às dificuldades da equipe docente e gestora para lidar com a implantação do Programa Alagoano de Ensino Integral de Tempo Integral. De acordo com esse programa, regulamentado em nível estadual a partir da Portaria 1.182/2016, a escola deve providenciar professores para exercer a função (cargo) de Docente Orientador de Turma - DOT. (COSTA, 2020, p. 10-11, grifo nosso).

Uma das demandas que levaram a gestão a procurar ajuda na universidade foi a dificuldade encontrada em implantar o pALei, e entre as dificuldades, estava a delegação de obrigações e sobrecarga para o DOT. Segundo Costa (2020):

*[...] professoras/es se veem cobradas/os para além de suas funções, sem amparo dos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento da política pública. **As relações entre docentes e docentes-estudantis, além da relação entre demais funcionárias/os tornou-se difícil diante das novas exigências, de que alguns professores assumam a função de DOT.** (COSTA, 2020, p. 11, grifo nosso).*

Sob essa análise e comparando as atribuições listadas no DOpALei para o DOT, fica clara a incoerência e o desrespeito com a carreira docente contida neste programa. Segundo Costa (2020), o DOT é um profissional que ultrapassa o limite das relações professor–estudante por causa de uma intensa inserção na vida dos jovens. “Na prática, essa inserção acarretou a desconfiguração de fronteiras e da definição de responsabilidades atribuídas à escola, à família e à comunidade, quando se trata de demandas sociais amplas.” (COSTA, 2020, p. 13).

Os estudos desenvolvidos por Costa (2010) e Z. del Prette e A. del Prette (1996) associam as atribuições do DOT ao papel de: orientar os estudantes individualmente, resolvendo conflitos e apontando caminhos; assim como atender à turma e fazer planejamentos com os demais professores; atender às famílias fazendo a ponte entre a comunidade escolar, entre outras, ao exercício do Psicólogo Escolar Educacional.

[...] algumas das possíveis atividades da/o psicóloga/o na escola são a mediação entre os diversos públicos que compõem o cotidiano escolar, a fim de favorecer as práticas psicopedagógicas, as relações interpessoais, a integração família-escola, as formulações do projeto pedagógico, a resolução de conflitos, dentre outros.

O trabalho do DOT exige dele um conhecimento e ações que ultrapassem a sua formação e a condição de ser humano. Por isso, o conflito e o pedido de socorro dos gestores à universidade como uma forma de ajudar na implementação do pALei. O documento orientador fala em formações dos DOT, porém o que Costa (2020) constatou ao ouvir os DOTs da escola analisada é que não ocorreu uma formação continuada que os orientasse quando a sua prática no cotidiano escolar.

Mesmo que houvesse muitas formações, não é papel de um docente realizar algumas funções indicadas pelo DOpALei (2019), nesse caso, “o professor na condição de executor de um processo que teoricamente caberia ser concebido e planejado pelos especialistas ou técnicos, entre os quais se situa o PEE” (COSTA, 2020, p. 13). A falta de regularização da atuação do psicólogo na escola leva o professor à “condição de executor de um processo que teoricamente caberia ser concebido e planejado pelos especialistas ou técnicos, entre os quais se situa o PEE”. A escola é uma das condições que impedem que o trabalho docente seja exercido de maneira que não sobrecarregue sua função.

Entre as constatações da pesquisa de Costa (2020), estava a dificuldade dos DOT em lidar com algumas dimensões dos alunos sugeridas no acompanhamento individual.

As justificativas foram de uma impossibilidade de olhar com atenção individual às/aos estudantes tanto pela quantidade de alunos como por sentirem carência de recursos teórico-técnicos para lidar com as questões que emergem na escola, além de se questionarem acerca das dimensões de aluno que o documento trata. (COSTA, 2020, p. 35).

Os docentes orientadores da escola analisada reconhecem a limitação de sua formação, demonstrando insatisfação quanto ao excesso de atribuições, e solicitam a participação do psicólogo nas escolas geridas pelo pALei. O ideal é que o acompanhamento intensivo dos estudantes das escolas do programa fosse realizado por uma equipe multidisciplinar, composta por um docente da turma, profissional da Psicologia e da Assistência Social.

Outro elemento do PrOTurma citado por um dos jovens e ausente nos demais escritos na carta produzida, é o **projeto de vida** como uma função do DOT de ajudar a projetar o futuro e decidir o que fazer nele. O documento propõe como desenvolver práticas pedagógicas para construção do Projeto de Vida dos estudantes. Nesse caso o DOpALei (2019) indica a utilização de uma cartilha e solicita que o DOT explique o conceito e a importância do Projeto de Vida para o crescimento intelectual e pessoal de cada estudante. Como uma das indicações para essa

explicação, está o fato de que o projeto de vida servirá como “[...] instrumento norteador de sua ascensão na vida escolar e no futuro escolar” (ALAGOAS, 2019, p. 33).

O projeto de vida expresso no documento orientador é, para os formuladores da proposta, um instrumento fundamental para nortear os rumos para o futuro dos jovens estudantes, com o estabelecimento de objetivos e metas, sendo papel do DOT, motivar e estimular os jovens, com o argumento de que suas atitudes de hoje influenciarão o futuro. O docente orientador, pelo que orienta o DOpALei (2019), deve mostrar que os jovens precisam responsabilizar-se por suas atitudes na atualidade para que no futuro sejam bem-sucedidos. Na citação abaixo, o documento deixa clara a concepção de projeto de futuro do jovem:

Para que o Projeto de Vida seja de fato a expressão máxima dos anseios do jovem, é importante que ele **identifique as suas necessidades físicas e emocionais, avaliando suas capacidades de atuação**. Portanto, procurar conhecer a própria estrutura **psicológica e suas capacidades de suportar determinadas situações que algumas profissões requerem**. Identificar as realidades vivenciadas pelos profissionais da área fortalecem as tomadas de decisões na escolha profissional. (ALAGOAS, 2019, p. 42, grifos nossos).

A citação indica que há preocupação com uma espécie de educação psicoemocional para que os jovens sejam preparados para “suportar determinadas situações que algumas profissões requerem”, essa tomada de consciência, segundo o DOpALei (ALAGOAS, 2019). Segundo eles, tal educação ajudará o jovem a escolher uma profissão e se preparar para enfrentar os desafios que possam surgir. Essa é uma concepção muito limitada de educação emocional, atrelada à ideia de preparo para o mercado de trabalho, e não ao desenvolvimento “humano” dos seres humanos. Outros trechos mostram a responsabilização pessoal do sucesso e do insucesso do jovem:

Se o jovem tiver objetivo, projeto, aspiração e a lucidez de que a realização de seus sonhos depende muito de sua garra, comprometimento e força de vontade, manterá uma contínua parceria com a escola, que lhe oferecerá condições para que alcance seu objetivo final, a concretização de seu sonho. Para isso o estudante deve elaborar um plano de estudos que servirá de subsídio para alcançar seus objetivos e metas. Ele também poderá listar as perdas, os ganhos, e/ou as possibilidades que surgem. No entanto, é necessário acolher cada momento com maturidade e responsabilidade vendo cada fato novo, como uma chance de crescimento. (ALAGOAS, 2019, p. 42, grifo nosso).

Diante dessa citação, constata-se que o pALei, a partir de suas orientações de implementação, tem uma proposta de formação em que o indivíduo se transforma em uma

instituição. Ele se converte no próprio produto, e o percurso da sua vida confunde-se com a sua trajetória de consumidor, sendo este o centro das decisões. Assim, “[...] a modernidade avançada vê emergência o desenvolvimento da autorrealização individual como instituição central da nova relação que ela estava entre o indivíduo e ou social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 28-29).

Segundo as cartilhas do projeto de vida disponibilizadas pela Seduc-AL, na Cartilha do primeiro ano, trabalham-se aspectos relacionados com o autoconhecimento, sua relação com o outro e seu planejamento de vida. Na cartilha do segundo ano, dá-se continuidade, os estudantes fazem uma espécie de retomada do planejamento feito no ano anterior, reavaliando as metas, os objetivos e “compromissos” estabelecidos que foram ou não realizados. No último ano do Ensino Médio do pALei, a cartilha busca promover uma reflexão para a “preparação da vida para a experiência fora da escola” (ALAGOAS, 2019, p. 43). Vejamos o Quadro 14 disponibilizado no DOpALei (2019), que especifica as habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes, baseadas na Orientação Pedagógica para o trabalho com Projeto de Vida como componente curricular – Ministério da Educação (2019):

Quadro 14 – Cartilhas do Projeto de Vida

CARTILHAS DO PROJETO DE VIDA		
Habilidades a serem desenvolvidas		
1ª série	2ª série	3ª série
<p>Reconhecer seus defeitos, qualidades e potencialidades;</p> <p>Reconhecer a sua trajetória até o momento e ser capaz de relacioná-la com quem se é (família, amigos, residência, etc...);</p> <p>Ser capaz de atribuir sentido à vida (“o que me move”, “o que me faz estar todos os dias neste espaço, neste horário..”, etc.);</p> <p>Refletir sobre os próprios sonhos e ambições.</p>	<p>Valorizar as relações pessoais;</p> <p>Identificar nas relações pessoais apoio para superar as dificuldades;</p> <p>Ser capaz de respeitar as diferenças sem julgamentos;</p> <p>Ser empático;</p> <p>Ser capaz de confrontar valores diversos e respeitá-los;</p> <p>Identificar as mudanças ético-culturais ao longo do tempo;</p> <p>Valorizar a cultura de paz;</p> <p>Demonstrar capacidade em ouvir críticas e aprender com elas;</p> <p>Valorizar o diálogo como forma de resolução de problemas.</p>	<p>Olhar para a Vida como um grande Projeto;</p> <p>Reconhecer os processos de transformação e mudança ao longo da vida;</p> <p>Estabelecer compromisso com seus sonhos;</p> <p>Reconhecer a importância de traçar metas e objetivos;</p> <p>Reconhecer o trabalho/esforço como meio para alcançar seus sonhos;</p> <p>Saber lidar com situações adversas e/ou imprevistos.</p>

Fonte: Documento DOpALei (2019).

De modo geral, tal cartilha apresenta propostas de conhecimento de si, de aprender a dialogar, saber lidar com situações adversas, de modo individualizado, sem contextualização dos desafios enfrentados nos espaços sociais.

Enfatiza-se o conhecimento de defeitos, qualidade, potencialidades, motivações, sonhos e ambições. Dependendo de como sejam conduzidas, essas questões podem estimular o estudante a resumir a sua vida em busca de superar defeitos e buscar realizar sonhos que estão mais relacionados com a estabilidade de uma vida material do que à sua plena realização pessoal. Tais habilidades podem ser encontradas em manuais de orientação profissional, mostrando a estreita relação com a ideia de projeto de vida defendido pelas políticas educacionais para o Ensino Médio na atualidade e as políticas do mercado.

O elemento do pALei que mais se aproxima do que os jovens defendem como protagonismo juvenil é o **Clube Juvenil**²¹, que, segundo o documento orientador, é uma das atividades complementares em que são designadas duas horas semanais da carga horária com o objetivo de possibilitar “a criação de tempo e espaço para que a condição juvenil seja traduzida em diversas atividades relacionadas aos seus interesses, necessidades e experiências” (ALAGOAS, 2019, p. 118).

O objetivo do Clube Juvenil expresso no documento alerta quanto à relação dessa atividade com a formação para o mercado de trabalho, pois busca “[...] promover a autonomia, o trabalho em equipe, a auto-organização e tomadas de decisões, entre outras” (ALAGOAS, 2019, p. 118), características já destacadas em outros trechos do DOpALei relacionados com a formação profissional. Embora tenha essa relação, o Clube Juvenil está organizado em grupos de 2 a 20 alunos, e parte do princípio de trabalhar temas de interesse dos jovens, nem sempre relacionados com a escola. Nesse sentido, a decisão pelos temas e pelas atividades a serem desenvolvidos passa pelo processo de planejamento com cronograma de atividades, pesquisa, relatos de experiências, reflexões, registro em fichas de frequência e das discussões dos temas escolhidos. Segundo o DOpALei (2019, p. 119):

[...] os agrupamentos estudantis tomam formas diversas e podem atender a aspectos da ciência, da arte, da cultura, da tecnologia, do esporte, entre tantos outros. Por exemplo: Clube de Estudos, Clube de Tecnologia, Clube Gastronômico, Clube do Carnaval, Clube de Moda, Clube de Matemática, Clube de Teatro, Clube de Preservação Ambiental, Clube do Jornal Escolar e vários outros.

²¹ Esse elemento do pALei foi criado por um professor da rede estadual de educação de Alagoas que pertencia ao grupo de pesquisa GPEJUV. Ele faleceu em 2021 vítima da COVID 19 deixando seu legado para educação pública de Alagoas.

Ou seja, os clubes são grupos que discutirão temas de interesse dos estudantes, porém o que o documento não deixa claro para gestão é se eles têm a liberdade de entrar e sair dessa atividade quando assim desejar, ou se existe a obrigatoriedade de todos os estudantes terem de participar. Como é uma atividade complementar, com registro de frequência e com cronograma de atividades, é possível que exista certa obrigatoriedade, mas não se sabe até que ponto o jovem pode optar em escolher o clube do qual deseja participar.

Outro ponto é que não há um docente específico para orientar como se deve organizar as atividades do Clube. O DOpALei sugere que a gestão dê apoio e monitoramento por meio de fichas, em que o único momento de intervenção direta é no primeiro dia da criação dos clubes em que a gestão apresenta o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e a proposta dos Clubes Juvenis. O documento diz que “[...] O foco no planejamento das atividades do clube é critério indispensável, pois essa organização ajudará o grupo a saber: o que fazer, para que fazer, como e quando fazer” (ALAGOAS, 2019, p. 119), porém não deixa claro como garantir que eles desenvolvam essa reflexão.

Seguindo essa lógica, os estudantes são “livres” para decidir as ações e temáticas do Clube Juvenil. Essa concepção está amparada na justificativa de que eles precisam desenvolver a capacidade de planejar ações seguindo um roteiro nomeado de Plano de Ação, que se trata de mais uma ficha a ser preenchida e sugere algumas funções a serem atribuídas a cada membro do grupo, tais como: “coordenador geral, equipe de pesquisa, equipe de comunicação, equipe de recursos humanos” (ALAGOAS, 2019, p. 119). A ideia da liberdade de planejamento pode ser interessante, mas a execução sugerida precisa ser repensada em alguns pontos relacionados com a orientação do planejamento das atividades.

O DOpALei sugere que cada clube precisa garantir a qualidade na elaboração do próprio Plano de Ação e seu Contrato de Convivência baseados em princípios e fundamentos. Vejamos a seguir os princípios:

1. **Formação da equipe:** fazer levantamento do número de estudantes e da compreensão que os participantes têm sobre os temas que serão trabalhados - e de fundamental importância. Assim, a divisão das atividades acontecerá de maneira que todos trabalhem naquilo em que têm mais interesse e atenda às expectativas de todos os envolvidos. Depois que o clube estiver estruturado, **a partir das potencialidades individuais**, pode ser iniciado um processo de troca de funções que viabilizará o aprendizado para realização de outras atividades. Isso quando estiver em pleno funcionamento.

2. Demandas de trabalho: será importante considerar a proporcionalidade de participantes no desenvolvimento das ações em cada clube e o respectivo tema em que o grupo pretende atuar.
3. Interação e comunicação: problemas de interação e comunicação entre os participantes podem comprometer ou dificultar a realização do trabalho. Para as questões referentes às relações interpessoais, **existe o Contrato de Convivência, elaborado pelos membros do clube, que possibilita um ajuste para eventuais situações-problema.** (ALAGOAS, 2019, p. 119-120, grifos nossos).

Os três princípios do Clube Juvenil – formação da equipe, demandas de trabalho e interação comunicação – parecem ser um guia do passo a passo de como deve ser a execução das atividades. No destaque da citação, nos três princípios, é possível perceber que a proposta é desenvolver as potencialidades individuais e de convivência/relação interpessoal com os demais membros na demanda de situações-problema, típico do ideal de formação que prioriza o preparo para o mercado de trabalho. Essa observação pode ser confirmada no trecho em que o DOpALeia destaca os conhecimentos “acessados e desenvolvidos nas práticas dos clubes que devem enfatizar sobremaneira do protagonismo juvenil” e podem seguir alguns exemplos de temáticas, tais como:

Clube do Empreendedorismo

- Planejamento
- Construir regras de convivência
- Conceitos gerais de Gestão e Liderança
- Autonomia (escolhas baseadas em valores éticos)
- Projeto de Vida (compreensão de habilidades que contribuem na escolha da profissão)
- Conhecimento pessoal e senso de responsabilidade.

Clube de Leitura: Leitura de clássicos literários e poesias em grupo

- Utilização das estratégias de leitura
- Exploração das características dos gêneros textuais (contos, poesias, etc.)
- Compartilhamento de experiências
- Capacidade de dialogar
- Curiosidade
- Respeito às opiniões.

Clube do Jornal Capacidade de refletir sobre temáticas importantes

- Incentivo às práticas de produção de textos
- Responsabilidade com o trabalho em equipe
- Reflexão e tomada de decisões
- Busca de soluções para problemas
- Socialização de informações com os membros da comunidade escolar.

Clube do Projeto de Vida

- Liderança

- Trabalho em equipe.

Clube da Preservação do Patrimônio

- Planejamento das atividades
- Atitudes de preservação do patrimônio
- Trabalho em equipe
- Sensibilização da comunidade escolar
- Gestão e liderança
- Visão do coletivo.

Clube da Banda Musical

- Desenvolvimento da cultura musical
- Trabalho em equipe
- Regras de convivência
- Senso de responsabilidade
- Clube das Redes Sociais
- Uso adequado das ferramentas de comunicação
- Formação de parcerias.

Clube do Jornal e Redes sociais

- Compartilhamento de informações importantes para a comunidade escolar
- Ética, responsabilidade, compromisso, trabalho em equipe, organização, gestão.

Clube de Educação Ambiental

- Reflexão sobre uma temática social
- Atuação diante de uma situação-problema
- Conscientização da sociedade para a problemática
- Desenvolvimento da cidadania.

(ALAGOAS, 2019, p. 121-122).

Fundamentado nas sugestões de temáticas do DOpALei, o Clube Juvenil é a experiência mais próxima da proposta de ouvir os estudantes jovens em seus interesses e suas necessidades, e configura-se mais um elemento do pALei, utilizado para formação profissional. Há uma relação direta e indireta entre as temáticas e o preparo para o trabalho, como podemos ver de maneira direta no Clube Empreendedorismo e indireta no Clube Projeto de Vida, que deve desenvolver capacidades de liderança e trabalho em equipe.

Diante da apresentação do pALei, seguimos para a seção que analisará as narrativas biográficas dos jovens que foram expressas em entrevistas e cartas endereçadas a um jovem recruta da escola do programa, buscando identificar nas narrativas dos jovens e da jovem egressos os sentidos atribuídos à escola do pALei e como se reconhecem como estudantes pelas configurações de si e das expressões das experiências escolares.

6 A VIDA E A ESCOLA NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DOS JOVENS E DA JOVEM EGRESSOS DE UMA ESCOLA MÉDIA DO pALEI

Este capítulo tem o objetivo fazer a análise das narrativas biográficas decorrentes das entrevistas individuais e das cartas endereçadas a um “recruta” na escola do pALEi. No capítulo antecedente, vimos a realidade do Ensino Médio no Brasil e em Alagoas, e conhecemos o pALEi do ponto de vista do DOpALEi (2019). As questões levantadas nas seções anteriores serão retomadas, aqui, para compreender a análise das narrativas biográficas.

A análise das narrativas baseia-se na concepção de interpretação da fenomenologia-hermenêutica da Pesquisa Biográfica em Educação de Christine Delory-Momberger (2014), que se baseia na análise das narrativas como texto, como um objeto simbólico que se constrói nas relações sociais por meio da linguagem.

Partindo dessa perspectiva metodológica, a realidade das escolas do pALEi não poderia ser interpretada somente do ponto de vista exterior a ela (político e social). É preciso analisar as linguagens que envolvem sua existência como um fenômeno, a partir das interpretações dos sujeitos individuais que viveram a experiência na sua escola. Tal experiência é, ao mesmo tempo, o processo e o produto das interações que envolvem o programa. Segundo Delory-Momberger (2014, p. 294):

[...] a particularidade das interações humanas e, portanto, da realidade social, consiste em implementar atividades dotadas de sentido, em constituir-se em construções simbólicas que são, ao mesmo tempo, o meio pelo qual a interação se realiza, e o fim que ela persegue: a interação como atividade significativa, a realidade social como relações de ações e de sentido entre os homens, ocorre na linguagem. não há outro acesso à realidade social a não ser os objetos simbólicos em que consistem as interações entre os homens; não há outro acesso à realidade social fora da linguagem, porque a realidade social é somente linguagem.

Diante dessa observação, o texto construído com base nas entrevistas individuais não foi resumido a um fenômeno social ou a uma análise de discurso, na verdade, ele é o próprio fenômeno interpretado pelos jovens. Nesse sentido, cabe ao pesquisador:

[...] reconstruir estruturas de significação objetiva dos textos, independentemente das intenções subjetivas de seus autores. Na apresentação de si mesmo, o indivíduo é o seu próprio hermenauta: ele explicita as etapas e

as áreas temáticas de sua própria construção biográfica. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 295).

Diante dessa consideração, as entrevistas e a interpretação das narrativas estiveram alinhadas à ideia de que os jovens, ao narrarem suas histórias, constroem um enredo no qual organizam os fatos dentro de uma sequência, e essa organização tem uma estrutura temporal, discursiva e temática. Ao serem incitados a contar suas histórias, os jovens começaram suas narrativas falando da época em que eram crianças, depois argumentaram sobre fatos que ocorreram, os quais continham temas relacionados com a família, escola, as influências, os gostos, entre outros.

Esse processo de contar a história, que se organiza em um enredo, refere-se à concepção de narrativa de Paul Ricoeur. Delory-Momberger (2014, p. 295) denomina como reconstrução reflexiva um processo que “[...] não é plenamente consciente e assumindo como tal por parte do autor, que deve permitir ao pesquisador iniciar, por sua vez, um processo de compreensão do objeto construído pelo autor”. Os jovens são autores de textos vivos, e à medida que o estão construindo, constroem a si mesmos.

Segundo Delory-Momberger (2014), os sentidos atribuídos às estruturas expressas nesses textos vivos são anunciados, correspondendo ao momento da narração, podendo mudar, acrescentar ou diminuir em outros momentos. Um mesmo fato histórico da vida pode ser contado com interpretações diferentes, de acordo com o instante da enunciação e o objetivo da interlocução. Isso ocorre porque, ao narrar, o indivíduo gera uma experiência que é agregada às configurações ou constelações, que reproduzem ou modificam as estruturas de significação existentes além de selecionar o que será dito a quem vai ouvir.

A vivência dos jovens seria, assim, um texto organizado sob forma de estruturas de significação, expressas no momento da entrevista e para um pesquisador (interlocutor). A narrativa dos jovens é um “[...] texto vivido, na medida em que se estrutura na práxis humana, que é hermenêutica, objetiva buscar reconstruir por meio da análise da interpretação das estruturas de significação do discurso” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 296).

O modo de análise desta pesquisa conta com a apresentação dos participantes e, logo após, com a discussão das estruturas de significações de suas narrativas sobre a vida e a escola, visando realizar a reconstituição das constelações dos acontecimentos, das redes de pertença, das relações, crenças e representações que fazem da experiência vivida por eles. Suas narrativas compõem um complexo individual e social, subjetivo e objetivo, particular, em geral relacionados com as significações atribuídas às experiências escolares do pALei.

6.1 Aspectos das configurações das juventudes em Alagoas e daquelas que estão no ensino médio

A definição de configurações das juventudes em Alagoas e no ensino médio é sempre uma busca de aproximação, de acordo com o contexto social, político, cultural no qual esses jovens se inserem. Segundo Margulis y Urresti (1996), o conceito de juventude é polissêmico. Por isso, os jovens devem ser considerados, em sua dimensão histórica e social, superando a conceituação encontrada no senso comum e em muitas literaturas de uma mera condição etária como uma fase da vida. Na perspectiva de Peralva (1997), em cada época e em cada cultura, há modos diferentes de compreender o que é ser jovem.

Nesse sentido, definir um perfil único dos jovens de Alagoas seria um erro, uma vez que cada sujeito tem um modo de ser jovem coletiva e individualmente, influenciados pelas condições de vida, de classe social, de gênero, de raça e dos modos como interpretam as experiências às quais têm acesso. Segundo Dayrell (2003, p. 43):

O sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade.

As juventudes, no plural, segundo sociólogos das juventudes, como Pais (1990), devem ser compreendidas como um fenômeno importante para compreender a contemporaneidade, seu funcionamento e suas transformações, pois são os jovens que mais expressam e materializam as dinâmicas sociais e culturais de uma sociedade em seus diversos aspectos como a arte, a cultura, o lazer e o consumo, entre outros. Portanto, os jovens têm uma importância crucial para o entendimento das sociedades atuais, o seu funcionamento e suas transformações.

Os jovens e a jovem que participam da pesquisa pertencem a um contexto histórico, social, econômico específico e interpretam suas experiências vivenciadas na escola e em outros espaços sociais, como juventudes alagoanas do Ensino Médio público, cujas experiências estão em relação com as propostas educativas implementadas, em especial, como estudantes da primeira escola alagoana que implementou o pALei profissionalizante.

O pALei, como vimos no capítulo de sua apresentação, criou-se com a justificativa de atender as demandas de erradicar a evasão escolar nesta etapa, de atender à qualidade de ensino e fazer dos jovens protagonistas de seu futuro. O programa está estruturado em um currículo que, segundo seu documento orientador, é diferenciado e de proposta inovadora. Sua organização centra-se na oferta de um Ensino Médio em tempo integral, podendo ser integrado

à profissionalização. Atendendo em dois turnos, os estudantes cursam aulas dos componentes curriculares indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio e as atividades complementares que se incluem: estudos dirigidos, eletivas, projetos integradores, PrOTurma (atuação do DOT e elaboração do projeto de vida) e o clube juvenil (protagonismo juvenil).

A juventude alagoana apresenta aspectos comuns aos demais jovens brasileiros com relação à educação e ao trabalho. A velha dualidade de formação para a elite e para a classe trabalhadora, em Alagoas, é histórica e cultural, conforme vimos nos estudos de Fabrícia Silva (2012), Simone Costa Silva (2021), Élcio Gusmão Verçosa (2015), entre outros trabalhos que analisaram as políticas educacionais alagoanas em seu processo histórico.

Para Charlot e Reis (2014), não existe mágica para resolver os impasses dos problemas complexos dessa etapa da Educação Básica. O que é preciso fazer é pensar em políticas que considerem a necessidade de mobilização dos estudantes em relação a se engajar nas aprendizagens escolares.

No convívio da escola, os estudantes enfrentam o confronto entre seus conhecimentos experienciais adquiridos no meio imediato com a cultura escolar formando novos conhecimentos experienciais. A escola é, assim, um espaço privilegiado de produção de signos e discursos, ou seja, tudo o que é ensinado, aprendido e avaliado na escola é feito por signos e discursos. O que é transmitido são signos organizados em discursos provenientes de estudos científicos e didáticos que serão interpretados e integralizados a conhecimentos prévios dos estudantes (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Esses discursos emitem regras e funcionamentos que expressam a cultura escolar que, segundo Delory-Momberger (2008), é imposta de maneira progressiva e indireta. O mundo é transmitido na escola como objeto, e por isso ela retira o jovem do mundo para instruí-lo sobre esse mundo. Há um distanciamento entre o mundo e a escola. Delory-Momberger (2008, p. 118) diz que “o mundo está presente na escola apenas no modo ‘discurso-sobre-o-mundo’, ou seja, na escola é imposto aos estudantes a incorporação de saberes fora da realidade prática”.

A escola define constituem normas de julgamento e de avaliação, formas de saber e modos de relação com o saber aprendizagem que são o resultado de uma gênese histórica social que viu triunfar uma concepção positiva da instituição, elegeu a razão teórica como um referencial intransponível e fez a capacidade de intervir não saber e por ele mesmo critério da inteligência e do sucesso. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 118).

Convém destacar que a escola, seguindo essas considerações, é produto de uma história de uma sociedade, sendo ela uma cultura não neutra que proporciona experiências na construção biográfica pessoal e das representações que compartilha. Os sujeitos chegam à escola com a sua história e, por outro lado, a escola contribui para a construção de experiências que irão compor a vida dos estudantes, pois ela é produtora de histórias também.

Assim, qualquer que seja o grau de adesão e de integração à escola que os alunos apresentem, o sistema escolar aparece, para os alunos, como um lugar pleno de biografias ação, um só tempo pelo lugar e pelo sentido que dão à escola, e suas construções biográficas, para o Presente de sua vida de alunos e para o futuro de sua vida de adultos. (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 115).

Dubet (1991) relacionou as experiências escolares e as funções da escola de formação, seleção e integração em seus estudos com a maneira que os estudantes vivem e constroem as experiências escolares. Ele observou que os estudantes desenvolvem a experiência escolar em três dimensões: a escola como projeto do aluno (realização pessoal e profissional); a escola como formação do sujeito (os sentidos atribuídos aos saberes dos conteúdos, aos professores e ao espaço escolar); e a escola como estratégia e regulamento (estratégia de adaptações e de integração ao ofício do aluno). (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Segundo Charlot (2000, 2013, 2021a), as aprendizagens escolares ocorrem e ganham sentido em uma relação com o mundo, consigo e com o outro, no universo de figurações com o saber que pode ser identitária, epistêmica e social. Nos estudos do autor sobre a relação com o saber com jovens franceses, ele identificou figuras ideais-típicas de relação com o saber que nos ajuda a pensar nas estruturas de significação dos jovens egressos de uma escola de Ensino Médio de Alagoas.

Conforme Delory-Momberger (2008), essas figuras da relação com o saber associam-se a atividades próprias da escola e elas podem ser apreendidas pelos jovens em níveis definidos por ele como nível da tarefa-atividades do cotidiano da vida escolar; nível dos saberes-atividades relacionado com a aprendizagem de um conteúdo de uma disciplina; nível do aprender-saberes de aprendizagem em geral. Esses níveis indicam a tendência em classificar na escola a questão do fracasso ou do sucesso dos estudantes.

Na perspectiva de Charlot (2000, 2013, 2021a), para aprender na escola, é preciso desenvolver uma atividade intelectual.

[...] e só se mobiliza e persevera em tal atividade quem encontra nela um sentido positivo e uma forma de prazer. A questão da relação com a escola e com saber, portanto, é fundamental para esclarecer as dificuldades em que esbarra em jovens dos meios populares. (CHARLOT; REIS, 2014, p. 74).

Nesse sentido, existem várias formas diferentes e heterogêneas de aprender:

[...] a escola e seus saberes é apenas uma das várias formas de relação com aprender que o ser humano constrói ao longo de sua vida. [...] estas não inventaram somente saberes existindo como objeto de linguagem, transmitidos, em especial, pela escola, mas, também, práticas, formas de se relacionar com o mundo físico, com os outros e consigo mesmo. (CHARLOT; REIS, 2014, p. 74).

Os significados e o valor de aprender na escola resultam das relações sociais que impõem padrões. No entanto:

[...] o sentido dessas formas é construído em uma história singular, sem nenhum determinismo – não porque o sujeito escaparia ao social, mas porque, [...], ele participa em relações sociais tão múltiplas e complexas que ele acaba por possibilitar a construção [...] social-histórica-singular. (CHARLOT; REIS, 2014, p. 76).

Rosemeire Reis (2021b) apresenta, em seu livro *Relação com o saber de jovens no ensino médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam*, uma pesquisa com jovens estudantes que residem em bairros da periferia da Zona Sul de São Paulo. Alguns resultados sobre as relações que esses jovens estabeleciam com o saber são destacados pela autora:

[...] os jovens possuem projetos de futuro um pouco difíceis de realizar; [...] apresentam indícios de que tem pouco acesso ao lazer e as atividades culturais em seus bairros e na vida cotidiana; [...] apresentam estratégias para alcançar seus objetivos como trabalhar para posteriormente pagar a faculdade e escolher uma profissão menos concorrida, como o projeto possível de ser realizado. [...] esses jovens valorizam a mediação dos saberes escolares na relação que estabelecem com os professores; [...] Eles e elas entram nessa escola com grande expectativa com relação aos estudos, mas essa adesão à escola diminui nos últimos anos. (REIS, 2021b, p. 114).

Um artigo escrito por Charlot e Reis (2014) apresenta resultados de uma pesquisa com estudantes do Ensino Médio da periferia de Maceió, AL, com o intuito de identificar indícios dos sentidos que estes atribuem ao aprender e os desafios para os estudos nessa etapa da Educação Básica. Os autores destacam dois resultados que expressam a relação com o saber

dos participantes da pesquisa, a saber: um sentido ligado à concepção de gostar da escola e aprender nela; e outro ligado às dificuldades para aprender o que o professor explica.

Outro artigo, escrito por Rosemeire Reis e Angélica Pereira (2016), sobre o que os alunos aprendem na escola, a partir das narrativas que expressavam as experiências de estudantes de Ensino Médio de uma instituição pública de Maceió, AL, ajuda a refletir de maneira mais direta sobre o objeto de estudo desta pesquisa. As pesquisadoras afirmam que os jovens estão no espaço escolar, mas não compreendem suas lógicas e não encontram subsídios para suas expectativas com relação à escola. Elas constataram, também, que a escola média, na perspectiva dos jovens estudantes, rotula, estigmatiza os sujeitos como capazes e incapazes.

Em uma dissertação de mestrado desenvolvida por Carla Nascimento (2014), orientada de Rosemeire Reis, compreendemos alguns aspectos relacionados com os sentidos dos jovens estudantes de uma escola de Ensino Médio em Maceió, Alagoas. Carla Nascimento (2014) identificou algumas estruturas de significação, a saber: os jovens entrevistados demonstraram que sua motivação de ir à escola é para ter um futuro melhor e para adquirir conhecimento, assim como para fazer amizades. Nesse processo, ela identificou que eles consideram que aprendem mais com os outros, em especial com o professor. Importa destacar que a escola que serviu de campo de estudo para investigação de Nascimento (2014) é de ensino parcial de regime regular de Ensino Médio.

Em 2019, outra pesquisa que envolvia os jovens do ensino médio, orientada por Reis, abordava a perspectiva de projetos futuros. A pesquisa em nível de mestrado de Mariana Rodrigues (2015, p. 113) apresenta que os jovens participantes expressaram a concepção de projetos futuros como sinônimos de “[...] objetivos e desejos conforme sua realidade sociocultural, com planos de conseguir um emprego, fazer um curso técnico ou superior. Sobre os resultados, interessou-nos, em especial, as perspectivas de elevação da escolaridade para além do Ensino Médio”.

Diante dos estudos que evidenciaram algumas questões sobre a juventude no ensino médio, especialmente, em Alagoas, na seção seguinte serão apontados os sentidos atribuídos à escola do Ensino Médio do pALei de jovens egressos para compreender os impactos de formação na construção de si até o momento das entrevistas e elaboração das cartas.

6.2 As estruturas de significações dos jovens egressos do pALei sobre si e sobre as experiências escolares: entrevistas, narrativas e cartas para ingressantes no pALei

Esta seção mostra os resultados das entrevistas individuais e das cartas endereçadas a um “recruta” da escola do pALei. Serão apresentadas as cartas e as narrativas de si dos jovens e da jovem de maneira individual. A apresentação e discussão das narrativas estão organizadas em quadros, na seguinte sequência: primeira entrevista, segunda entrevista e a carta. Em cada quadro, as entrevistas individuais estão divididas em duas partes (configurações de si e experiências escolares) e o quadro da apresentação da carta segue uma estrutura única com o título atribuído por eles à carta e a descrição do conteúdo. Após a análise individual da configuração de si e das cartas de cada um, será apresentada uma discussão, a partir das categorias que foram elaboradas, de acordo com os temas que surgiram nas próprias narrativas.

6.2.1 A carta, as configurações de si e as experiências escolares de Lewis

Nos Quadros 15, 16 e 17, estão descritos trechos da narrativa dos jovem Lewis. O jovem apresentou muitos elementos para reflexão do pALei, sendo a sua narrativa a mais extensa e mais detalhada, conforme veremos a seguir.

Quadro 15 – Trechos da primeira entrevista individual de Lewis que expressam as configurações de si e as experiências escolares

CONFIGURAÇÕES DE SI
Quando eu era criança, ia muito à igreja, então acredito que, por conta dessa criação, hoje eu sou cristão.
Também, quando eu era criança, gostava muito de estudar, eu sempre gostei muito, e eu tive uma boa facilidade de compreender as coisas. Eu lembro que aprendi meu nome e a escrevê-lo muito rápido. E veja que é um nome muito difícil, bem grande e eu consegui aprender bem rápido.
Desde criança, eu gostava muito de estudar, eu era muito bom em várias matérias. Teve um momento que eu fiquei mais solto e não queria estudar, então fiquei em recuperação pela primeira vez.
Desde o ensino fundamental, eu gostava muito de história. Para mim, História é minha matéria preferida. Eu realmente gosto muito de história, e boa parte de gostar de história se deu por conta de um professor que tive quando eu estava no 6,º ano do fundamental. O professor começou a ensinar Mitologia.
No meu ensino fundamental, comecei a gostar mais de Humanas. Eu era de Exatas também. Hoje faço um curso de Humanas e de Linguagens.

(Continuação)

No ensino fundamental, meu professor de História era muito bom, gostava muito dele. Quando fui para o Ensino Médio, boa parte dos meus professores de História não eram tão bons quanto os do Fundamental. Isso quebrou muito a minha expectativa com relação ao Ensino Médio e, principalmente, em relação a História, eu comecei a achar a matéria mais chata, meio pesada a forma como estavam sendo ministradas as aulas. Isso me deixou bastante, como posso dizer, começou a tirar muito do meu gosto por História.

Eu ainda gosto bastante, e quero ser professor de História, mas atualmente, eu faço Biblioteconomia porque no meu Ensino Médio gostei mais de livros. Eu comecei a me aprofundar mais em livros, apesar do meu gosto por livros ter começado no ensino fundamental também. Eu lembro que eu não gostava de ler, eu achava horrível, não gostava. Eu gostava de quadrinhos ou gibis. Eu lembro que a minha prima assinou uma revista, que vinha mensalmente e falava sobre fatos, fatos curiosos e curiosidades sobre diversos assuntos, sobre filmes etc. Ela lia para mim. Ela ficava lendo as histórias que vinham. Só que ela trabalhava, e eu queria muito saber o que tinha na revista. Então eu comecei a ler por mim mesmo, e isso começou a gerar um hábito de leitura.

O primeiro que ganhei de minha prima foi Robin Hood. A partir daí, já comecei a gostar muito de leitura. Eu lembro que teve um projeto no ensino fundamental, 'Troca de livros'. A gente levava um livro e trocava com alguém e pegávamos emprestado com algum amigo da sala e ficávamos lendo. Eu lembro que li muitos livros assim. Pedi muitos livros emprestados, e comecei a gerar esse gosto por leitura. No meu ensino médio, eu comecei a me aprofundar mais em Deus, aprofundar mais na leitura também, Isso foi que marcou a minha questão de querer ser bibliotecário. O que me incentivou hoje foi mais na questão da escola mesmo.

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Eu lembro que logo no começo eu fui para a escola do pALei por conta de uma menina que estudava comigo. Ela estudava comigo no ensino fundamental. Quando foi o nono ano, ela falou sobre a escola do pALei. Ela morava no Biu, e queria estudar no Graciliano. Daí disse que provavelmente ia para lá, explicou como era o ensino, falou que tinha ensino integral, era o dia todo. Eu achei muito interessante a escola ser em tempo integral.

Eu pensei que deveria ser um lugar muito bom, e falei com a minha mãe. Disse para ela sobre a escola e ela achou muito interessante também, que seria muito bom para mim. Ela procurou saber como fazer a inscrição. Eu estava com muita expectativa no primeiro dia. Era uma escola muito longe de onde eu moro, eu não conhecia ninguém, ninguém mesmo.

Eram 400 alunos, e dos 400 alunos que tinha, eu não conhecia nenhum. Geralmente, quando eu mudava de escola, tinha alguma pessoa na escola que eu conhecia, seja da rua, mas na escola do pALei, eu não conhecia ninguém.

Eu lembro que no primeiro dia minha mãe foi comigo, e encontrei um menino que chegou muito cedo como eu, e ficamos conversando. Até hoje, eu sou amigo dele, Yure. Eu sou muito tímido, na verdade, era mais tímido; para mim, é muito difícil iniciar uma conversa com alguém, e a minha mãe foi quem começou a conversar, por consequência eu também.

Logo no primeiro dia, eu vi um menino com a camisa do Capitão América, Luciano. Eu pensei, 'nossa', esse cara deve gostar das mesmas coisas que eu, e falar. Disse: e aí, cara, você também gosta de super-herói?! A gente começou a conversar a partir daí. Ele morava também no Biu. Ele conhecia muitas pessoas de lá, e ele quem me apresentou o Gabriel, o irmão de Gabriel. Através dele, eu fui conhecendo várias pessoas, que tinham o mesmo gosto que eu. Acho muito interessante essa questão

(Continuação)

de Ensino Médio, porque sempre tem alguém com o mesmo gosto que você. Tinha várias turminhas. Eu acabei me enturmando com todo mundo, gostando das mesmas coisas que eu.

O mais positivo que eu tive na escola do pALei foi realmente a formação e principalmente o ensino para o Enem. O terceiro ano foi mais focado no Enem. Se a escola não tivesse tido essa preparação para o Enem, provavelmente eu não teria passado. Alguns amigos meus estudavam em outras escolas públicas, mas não tinham preparação para o Enem no terceiro ano. Basicamente, eles só tinham as aulas normais, não tinha aquele incentivo para o aluno fazer o Enem para depois entrar em uma universidade. Tivemos muito incentivo nessa questão de fazer o Enem. Teve aula, visitas a universidades para ver qual curso nós iríamos querer fazer. Tivemos muito incentivo para o Enem e a Faculdade. Os pontos negativos estão na questão do ensino profissionalizante, porque o ensino técnico é o curso técnico, e ele não foi tão bom quanto me disseram e poucas pessoas de lá da escola conseguiram algum emprego depois que fizeram o curso técnico. Alguns conseguiram, e foram lá na escola para saber como estava sendo o trabalho, mas a maioria não, a maioria fez o curso e acabou nisso. Eu não preciso trabalhar com marketing ainda, quando fui fazer, não tinha muitas opções, só tinha marketing e RH. Gabriel ele fez o curso técnico de Informática e ele está fazendo algo relacionado com Informática na universidade, e Estefani também, ela vai fazer agora Biblioteconomia e ela fez Marketing, que também vai ajudar.

Um ponto negativo foi mais essa questão do curso, e a escola não teve tanto empenho para nos preparar para a gente conseguir emprego.

Quando eu era criança, eu tinha um amigo que era meu vizinho, e todo dia eu ia para a casa dele, a gente brincava muito. Eu passava basicamente o dia todo na casa dele; lembro que ele me mostrava algumas coisas, por exemplo, Pokemon. Ele gostava muito de Exatas, até hoje ele gosta de computação, algo que eu uso bastante no meu curso hoje, Computação. Ele me mostrou muito de computação, me ensinou algumas questões. A gente passava boa parte do dia assistindo a filmes. Ele me deu um livro em quadrinhos; ele me influenciou bastante nesse quesito de gostar de cultura pop e desses assuntos.

A escola me influenciou muito, o professor, a minha prima, esse meu amigo também. No ensino médio, todos os meus amigos me ajudaram bastante, Gabriel, Estefani, todos eles me incentivavam a estudar e sempre estudávamos juntos. Às vezes, a gente se reunia para estudar, também para jogar Role Playing Game (RPG), que é um jogo de tabuleiro muito interessante. Eles me influenciavam bastante nessa questão e uma pessoa que me influenciou também foi meu avô, ele que me levou pela primeira vez à igreja e eu lembro que várias vezes ele me incentivou para eu ir à igreja. Ele e minha avó foram as pessoas que mais me influenciaram. Meu pai e minha mãe também, mas em questão de escolha do que eu iria fazer no meu futuro, devo mais a meu professor, a meu avô e a minha prima.

Em relação à escola, as lembranças que eu mais guardo são as bibliotecas, onde a gente se reunia para ler livros ou para estudar. Esses foram os melhores momentos. Outros momentos bons foi o jogo de basquete, eu, Ivaldo, alguns amigos meus, Neilton e o tempo que passava conversando sobre as aulas. A gente assistia as aulas, depois ficava conversando sobre os assuntos das aulas. Isso fazia com que a gente memorizasse o que foi passado nas aulas e na escola, no ensino médio. A gente passava muito tempo livre, porque era o dia todo, então a gente tinha as aulas, tinha vários intervalos, mais ou menos cinco intervalos, então logo no início, a gente chegava, ia conversando sobre diversos assuntos, quando terminava as primeiras aulas, a gente conversava sobre a aula, falava sobre o que estava achando. Uma coisa importante também foi a questão do curso profissionalizante. Eu inclusive estou utilizando bastante em uma matéria sobre marketing. Eu estudei marketing no ensino médio e estou tendo matéria de marketing na faculdade. Isso já me deu uma ajuda muito boa. Outra também é a questão do TCC. Eu tive, no primeiro ano do ensino médio, um ano inteiro sobre TCC, de como fazer o Trabalho de Conclusão de Curso. Quando fui para a Faculdade, boa parte das regras da ABNT eu já tive base no ensino médio, não ficou tão difícil para mim.

(Conclusão)

Se eu tivesse ido para outra escola, provavelmente não estaria fazendo o curso que eu estou fazendo hoje, porque boa parte do meu gosto por biblioteca foi a partir de lá mesmo, da escola. Logo no meu primeiro ano, foi muito bom, meu primeiro ano foi melhor na escola, porque a estrutura era muito boa, muito organizada e a infraestrutura também estava totalmente boa, então tinha muita coisa interessante, tinha laboratório de Química, laboratório de Informática, então eu passava o dia inteiro ocupado. Não tinha tempo de sobra para perder. Era tudo muito interessante ver essa questão de ensino médio, no caso, em tempo integral, porque isso tudo, além de nos ajudar a se concentrar nos estudos, ajudava mais na questão de ampliar nosso conhecimento. Eu não tive apenas as aulas normais como Matemática, Português, História, etc. Tinha as outras matérias, por exemplo, tinha o Estudo Orientado, e eu escolhia uma matéria, em que estava sentindo dificuldade, para melhorar minha nota. Eu acho que foi muito precipitado o início do ensino integral, porque a comunidade ainda não estava tão preparada. Logo no início, boa parte da minha turma começou a sair da sala dessa escola, logo no início, houve muitas desistências, porque as pessoas não conseguiram adaptar-se ao ensino integral.

A partir de agora, pretendo terminar o meu curso, e eu estou planejando conseguir alguma bolsa ou alguns estágios. Abriram alguns recentemente, mas só para o terceiro período para cima e eu ainda estou no segundo, mas eu pretendo conseguir algum estágio. Em relação ao curso, eu pretendo, sim, concluir, estou gostando muito dele, estudar Biblioteconomia. Isso é muito bom, e depois que eu concluir, já pretendo trabalhar como bibliotecário, tentar algum concurso, mas não pretendo parar de estudar, eu quero fazer História, tanto licenciatura quanto bacharelado em História, mas primeiramente licenciatura, que eu realmente amo muito ensinar e eu amo muito História, então eu pretendo me aprofundar mais na questão de História mesmo. Até mesmo ir para um doutorado ou mestrado em História. Eu já pensei em fazer faculdade em outros estados, em outros lugares. No caso de História mesmo, eu queria fazer no Sul ou em outro lugar. Então boa parte do meu futuro é esse.

Nas questões pessoais, de casamento, de igreja também. Sou cristão e eu pretendo, quem sabe, abrir alguma igreja ou ser missionário.

Fonte: A autora.

Lewis iniciou sua narrativa, na primeira entrevista realizada em 2021, resumindo sua história de vida ao momento do enunciado, no qual ele estava cursando Biblioteconomia na Ufal e frequentava uma igreja protestante. Por essa razão, todo o enredo narrativo foi expresso em um discurso direto e seguiu as unidades temáticas que justificam sua relação com a sua atual preparação profissional. O enredo narrativo seguiu uma sequência em que primeiro ele diz sobre o fato de gostar de estudar e ler, em seguida, influências sobre a escolarização, gosto por humanas e preferência pela disciplina de História, formação no Ensino Médio, e justifica sua escolha profissional e pessoal (ser pastor).

Destaca os sentidos da escola em sua vida não apenas a partir do Ensino Médio, mas especialmente no Ensino Fundamental, em razão das relações estabelecidas com os outros, que propiciaram referências para ele construir a configuração de si, que ele define como ser uma pessoa tímida, religiosa e estudiosa. Nesse quesito, podemos identificar, na primeira narrativa, a influência de experiências familiares e escolares.

As influências familiares que contribuíram na sua configuração de uma pessoa que gosta de estudar, e como um “bom leitor”, baseiam-se nas experiências proporcionadas por uma prima, pelo amigo que incentivou a leitura de histórias em quadrinhos e a atividade na escola de “troca de livros entre os colegas”. Já a visão de ser uma pessoa religiosa, decorre das experiências proporcionadas por seu avô. Conforme o trecho abaixo:

Eles me influenciavam bastante nessa questão e uma pessoa que me influenciou também foi meu avô. Foi ele quem me levou pela primeira vez à igreja, e eu lembro que várias vezes ele me incentivou para ir à igreja, ele, minha avó, meu pai e minha mãe também, *mas em questão de escolha do que eu iria fazer no meu futuro foi mais influência do meu professor, do meu avô, de minha prima.* (LEWIS, 2021).

No meu ensino fundamental, eu gostava muito de história. Para mim a História é minha matéria preferida, eu realmente gosto muito de história e boa parte disso, do meu gosto por história, devo a um professor que tive quando eu estava no 6.º ano (ensino fundamental). O professor começou a ensinar sobre mitologia. (LEWIS, 2021).

No meu ensino fundamental, comecei a gostar mais de Humanas. Eu era de Exatas, também, mas preferia Humanas. Hoje faço um curso de Humanas e de Linguagens. (LEWIS, 2021).

Essas definições estão muito ligadas à configuração de si associada a experiências que ele viveu no meio familiar e na escola de ensino fundamental, que incidiram diretamente no “*conhecimento-a mão*” (SCHUTZ, 1979), que contribuíram para o seu olhar sobre si mesmo. O que se pode presumir é que essa imagem de ser estudioso é proveniente das experiências primárias familiares e ao serem confrontadas com as atividades e relações com o outro (professor, colegas) do ensino fundamental, foram confirmadas.

Nesse caso, podemos dizer que as experiências escolares que precederam as experiências da escola do pALei foram estabelecidas em uma relação com o saber, epistêmicas e identitárias, por estarem ligadas à construção de saberes e habilidades específicas e nas referências construídas no contato com os familiares e com o professor de História, conforme se viu nos trechos destacados anteriormente.

Para Charlot (2000), a relação epistêmica e identitária se constrói por meio das atividades que mobilizam os jovens a se engajarem em uma ação, e isso diz muito sobre quem eles são, porque as mobilizações são subjetivas e dependem do *conhecimento-a-mão* (SCHUTZ, 1979) que esses sujeitos carregam provenientes de suas experiências de vida fora da escola também. Mais um ponto que comprova que o jovem aprende e constrói a si com o

mundo, com o outro e consigo mesmo mediante a educação que se processa em todos os lugares de seu convívio, sendo a escola mais um espaço (DEMORY-MOMBERGER, 2008; CHARLOT, 2000, 2013, 2021a).

Quanto à experiência escolar com a escola do pALei, o jovem explica que a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio foi repleta de expectativas, por estar ingressando em uma escola em tempo integral, com as atividades variadas e diferentes da escola do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, difícil em razão do espaço grandioso e do grande número de estudantes, somado à timidez de Lewis. A construção da amizade com outros jovens, com os quais se identificou, possibilitou referências que contribuíram para configuração de si, por meio dos gostos comuns de filmes, livros, cultura pop, etc. Vejamos no trecho a seguir o que o jovem fala sobre o primeiro contato com a escola do pALei:

Eu me lembro bastante. Eu me lembro que, logo no começo, fui para a escola do pALei por conta de uma menina que estudava comigo. Ela estudava comigo no ensino fundamental, e no nono ano, ela falou da escola do pALei. Ela morava no Biu, e queria estudar no Graciliano. Daí, ela disse que, provavelmente, ia para lá, explicou como era o ensino, falou que tinha ensino integral, era o dia todo. Eu achei muito interessante a escola ser em tempo integral. (LEWIS, 2021).

Eu pensei que deveria ser um lugar muito bom, então me lembro que eu falei com a minha mãe. Disse para ela sobre a escola e ela achou muito interessante também, ela achou que seria muito bom para mim, então, ela foi procurar saber como fazer a inscrição, como entrar, e ela começou a trabalhar nessa questão. Eu estava com muita expectativa no primeiro dia, por ser uma escola muito longe de onde eu moro, eu não conhecia ninguém, ninguém mesmo. (LEWIS, 2021)

Eram 400 alunos, e dos 400 alunos que tinha, eu não conhecia nenhum porquê, geralmente, quando eu mudava de escola, eu tinha ao menos alguma pessoa na escola que eu conhecia, seja da rua, seja com quem eu já tinha estudado em algum momento, mas na escola do pALei, não tinha, eu não conhecia ninguém. (LEWIS, 2021, grifo nosso).

Eu lembro que no primeiro dia minha mãe foi comigo e aí eu encontrei o menino, né, o menino também chegou muito cedo como eu, e a gente ficou conversando aí até hoje eu sou amigo dele, o Yure. Eu sou muito tímido, na verdade ainda era mais tímido e pra mim foi muito difícil iniciar uma conversa com alguém, e a minha mãe foi quem começou a conversa com ele, a minha mãe começou a conversar com ele e por consequência eu comecei a conversar com ele. (LEWIS, 2021, grifo nosso).

No primeiro e segundo trecho, o jovem destacou como ficou sabendo da escola do pALei, que diz muito sobre suas expectativas e de seus familiares, demonstrando que o sentido, *a priori*, foi muito positivo por acreditar que o novo modelo de escola seria bom para a sua formação, por ofertar um ensino em tempo integral. Já no terceiro e quarto trecho, a questão do primeiro contato mostra que o jovem ficou tímido, e a escola do pALei era algo novo e fora do que ele estava acostumado por ser uma escola de grande porte, com muitos estudantes e por não conhecer ninguém. Foi por meio da mãe que o jovem se socializou com outros jovens com os quais ele se identificou.

Dayrrel (2003), ao analisar jovens que pertencem ao grupo de *rap*, considerou que os jovens sentem uma necessidade nesta fase de saber a que veio ao mundo, que sentem um desejo de saber qual o sentido da vida e quem eles são, em especial na sociedade. Na busca por modelos/referências para se autodefinirem, o grupo é um caminho para essa identificação, isso inclui os sistemas familiares e escolares de onde demanda grande parte das identificações e elementos que compõem as experiências que constituem o *conhecimento-a-mão* (SCHUTZ, 1979).

Um aspecto importante do primeiro contato com a escola do pALei é que Lewis busca engajar-se em um grupo com os mesmos gostos. Inicialmente, o jovem precisou da mãe para aproximar-se de outro jovem; depois esse outro jovem o apresentou a um grupo conhecido como *nerds*. Pode-se afirmar que a relação com os “outros” na escola é fundamental, visto que foram as amizades que forneceram referência de saberes para sua vida, proporcionaram a ampliação da sociabilidade, com novas amizades, enquanto parte de suas vivências juvenis na escola. Quanto a isso, Delory-Momberger (2008, p. 136) afirma que a escola, além da prática de ensinar os saberes historicamente construídos:

[...] é um espaço fortemente estruturado e dotado de função, que atende ao projeto de aprendizagem coletiva, que eu da instituição escolar. Para muitos alunos, esse espaço só é reconhecido em parte, na sua função específica: a escola é vivida como um meio social igual a outro qualquer, espaço aceder limitá-lo como território, onde é preciso ter seu lugar, ‘se reconhecer’ e ‘ser reconhecido’. Essa territorialização é suscetível de formas diversas de biografização, nas quais a relação com a aprendizagem não tem, necessariamente, o papel mais importante. Antes de ser reconhecido como um espaço funcional dedicado às aprendizagens, meio escolar é um espaço físico relacional aberto a grande número de figurações e de cenários biográficos.

Para o egresso, talvez nesse primeiro momento, o mais importante para se sentir como parte da nova escola foram as relações com outros jovens, por sua dificuldade em se socializar

no primeiro contato, deixando clara a importância da escola como um espaço de socialização, no qual o jovem precisa “reconhecer-se” e “ser reconhecido”, porque, cada espaço na escola, segundo a autora supracitada, demanda um investimento físico, psíquico e social dos indivíduos que nele se relacionam, pois, como a escola não se limita a ser um espaço físico-temporal, é também um espaço humano relacional, onde tem seus atores (professores, estudantes, gestores) e suas características socioemocionais interligadas, que vão sendo construídas e desconstruídas em um processo de biografização a cada momento, e situações que estão sendo vividas no espaço temporal da escola, formando novas experiências que compõem seus *conhecimentos “à mão”*, que fornecem suporte para interpretar as novas situações, para tomar decisões, etc.

Na primeira entrevista, Lewis destaca bastante o tipo de relação com o saber ligado à perspectiva epistêmica, com as aprendizagens desenvolvidas em contato com os espaços físicos como a biblioteca, com os professores e com outros jovens, ou seja, os colegas. Alguns pontos podem ser destacados para considerar essa afirmação:

O mais positivo que eu tive na escola do pALei foi realmente a formação, principalmente o ensino para o Enem. O terceiro ano foi mais focado no Enem e acredito que se a escola não tivesse oferecido essa preparação para o Enem, provavelmente eu não teria passado. Alguns amigos meus estudavam em outras escolas, em escolas públicas também e lá não tinha preparação para o Enem no terceiro ano. Basicamente, eles só tinham as aulas normais, mas não tinham aquele incentivo para o aluno fazer o Enem, para querer entrar em uma universidade e a gente teve muito incentivo nessa questão de fazer o Enem. Teve aula, visitas a universidades para ver qual curso iríamos querer fazer. Então, eu tive muito incentivo para o Enem e para a faculdade. (LEWIS, 2021).

Em relação à escola, as lembranças que eu mais guardo são da biblioteca, onde a gente se reunia para ler livros ou para estudar. Esses foram os melhores momentos. (LEWIS, 2021).

Outros momentos muito bons era jogar basquete. Eu, Ivaldo, alguns amigos meus, Neilton também, e passava muito tempo conversando sobre as aulas. Eu lembro que a gente assistia as aulas, depois ficávamos conversando sobre os assuntos das aulas. Isso fazia a gente memorizar o que foi passado nas aulas. No ensino médio, a gente passava muito tempo livre, porque era o dia todo. (LEWIS, 2021).

Uma coisa importante também foi a questão do curso profissionalizante. Eu estou utilizando bastante em uma matéria sobre marketing, pois fiz marketing no ensino médio, e eu estou tendo matéria de marketing na faculdade. Isso já me deu uma ajuda muito boa. (LEWIS, 2021).

Outra coisa é a questão do TCC, eu tive, no primeiro ano do ensino médio, um ano inteiro aula sobre TCC, de como fazer trabalho, de como fazer Trabalho de Conclusão de Curso, e eu acho muito interessante isso do primeiro ano, porque agora, quando eu fui para a Faculdade, boa parte das regras da ABNT

eu tinha uma base no ensino médio, não ficou tão difícil para mim. (LEWIS, 2021).

No primeiro e segundo trecho, identifica-se a relação epistêmica pela significação atribuída às atividades escolares do pALei, ligadas à preparação para o Enem. Para o jovem, essa experiência foi de grande importância, considerada um ponto positivo, indicando que em outras escolas não há esse incentivo. Para ele, os “aulões” de preparação para o Enem fizeram toda a diferença, pois é necessário estímulo que mobiliza os jovens a continuar seus estudos pós-ensino médio, ingressando no nível superior.

Atualmente, o ingresso no nível superior público no Brasil tem sido pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que reúne em um sistema eletrônico as vagas disponíveis em instituições públicas de ensino superior em todo o País. Esse sistema tem como critério de acesso às vagas ofertadas a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Segundo dados disponibilizados pelo Inep (BRASIL, 2021),²² o ingresso no nível superior aumentou, uma vez que a oferta do número de vagas e investimentos nesse nível também aumentou ao longo dos últimos 10 anos, correspondendo a uma taxa de 2,9% ao ano. Após o censo de 2021, constatou-se um aumento de 3,5 % correspondendo ao percentual de 38,2 % do número de matrículas. Esse é um ponto positivo, apesar de não resolver todos os problemas da taxa de jovens desempregados com cursos de graduação no país. A formação em si não garante o ingresso no mundo do trabalho que, segundo dados do IBGE 2022,²³ o desemprego para jovens entre 18 e 24 anos ainda é de 19,3%, que segue mais que o dobro da taxa geral, que é de 9,3%.

No terceiro trecho, o jovem destaca a sua relação com o saber epistêmico ao experimentar vivências no espaço físico da Biblioteca da escola do pALei. O significado atribuído a esse local específico da escola lhe proporciona boas lembranças, onde ele desenvolveu um saber sobre os livros que confirmaram seu gosto pela leitura e pelo estudo, estabelecido na primeira infância entre os familiares e a escola de ensino fundamental.

Esse fato confirma o que Delory-Momberger (2008) afirma que os indivíduos constroem as configurações de si dentro de um universo plural e a escola é um dos espaços-tempo que contribuem para essa formação. Nesse caso, foi a biblioteca e o tempo que ele tinha disponível para vivenciar a experiência de leituras e de compartilhar saberes com os colegas. “A conjugação, no tempo e no espaço da escola, transformações físicas, psíquicas, intelectual, mas

²² Informações disponíveis em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf

²³ Informações disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores#desemprego>

também relacional e social, faz da escola um cadinho de experiências na construção biográfica pessoal e das representações que o acompanharão.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 113). Poderia, assim, o espaço da biblioteca ter sido uma das identificações mais significativas do jovem Lewis, fato que pode ser visto na continuação dos seus estudos no curso de graduação em Biblioteconomia.

No quarto e quinto trecho, há uma relação epistêmica de aprender saberes sobre marketing e sobre TCC por meio das eletivas profissionalizantes, que, para o jovem, teve um sentido significativo por ter contribuído para a sua atual formação no nível superior. O tempo integral proporcionou-lhe mais tempo na escola para se concentrar nos estudos e nas atividades que não se resumiam às disciplinares escolares, consideradas por ele, uma atividade positiva para sua formação.

Segundo Delory-Momberger (2008), a experiência da escola põe à prova o *mundo-de-vida* original no confronto com a cultura escolar. Nesse caso, esse confronto foi favorável pelo fato de Lewis já ter uma ideia pré-formada de que era uma pessoa que gosta de estudar e ler. A escolha por Biblioteconomia foi pela influência da escola média que apresentou o curso, mas, principalmente, pelo fato de ele gostar de livros. Gosto esse adquirido por influência de uma parenta e por possibilitar as condições objetivas para fazer o curso, como projeto construído desde o período do ensino fundamental. Na segunda entrevista, esse fato se confirma conforme veremos a definição que ele faz novamente (Quadro 16).

Quadro 16 – Trechos da segunda entrevista individual de Lewis que expressam as configurações de si e as experiências escolares

(Continua)

CONFIGURAÇÕES DE SI
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES
<p>A escola me ajudou e não me ajudou ao mesmo tempo, porque durante o ensino médio, as aulas de História foram para mim uma grande frustração, mas em contraponto, a escola disponibilizava uma biblioteca com acesso aos livros, o que me ajudou a buscar a leitura. Minhas amigas dessa época me apresentaram o (RPG) de mesa, um jogo imaginativo de interpretação de papéis, que utiliza muita leitura, escrita e imaginação. Esse arranjo me levou a fazer Biblioteconomia, minha primeira opção no Enem. Durante o ensino médio, eu participei de um evento da igreja chamado XXXXX. Um evento extraordinário, que mudou muito o curso da minha vida. Durante o ensino médio, nos intervalos, uma vez por semana, nós nos reuníamos para conversar sobre Deus e fazer célula.</p>

(Conclusão)

As experiências vividas na escola do pALei que mais me marcaram foram os jogos de RPG, jogar basquete e alguns projetos culturais. Teve também o aulão, que auxiliou no Enem e isso ajudou bastante; o curso técnico acabou servindo um pouco na faculdade. Aprendi sobre liderança, filantropia e teologia na igreja.

Fonte: A autora.

Na segunda entrevista, Lewis novamente se definiu a partir do momento do enunciado, confirmando a sua realização no curso de Biblioteconomia. Relatou os mesmos fatos sobre ser uma pessoa que estuda e gosta de ler, assim como falou sobre a influência dos familiares e da escola de Ensino Fundamental e Médio. Nessa entrevista, Lewis se define como cristão reformista, *nerd*, bibliotecário e educador. Diz ser uma pessoa feliz e introvertida, que, desde criança, gostava de ficar em casa, por isso desenvolveu a concepção de si como um *nerd*. Outro elemento destacado pelo jovem foi a relação que ele estabeleceu entre as suas escolhas e a fé que ele tem em Deus; ele atribui a sua história e quem ele é à vontade de Deus. Diz liderar três células (grupos de estudo e oração das igrejas protestantes).

Em suma, Lewis apresentou uma configuração de si alinhada à ideia de ser uma pessoa que gosta de estudar, ler livros e de ser cristão. Considera-se *nerd* pelos gostos e particularidades que cultivava em sua vida pessoal, confirmados em contato com os amigos da escola do pALei. Diz estar feliz com suas escolhas e com o seu trabalho, além de ter o intento de cursar licenciatura em História. De maneira geral, nas duas entrevistas, percebe-se a forte influência da família, da igreja (religiosidade) e da escola na configuração de si deste jovem.

A relação com o saber predominante de Lewis é identitária e epistêmica, pois as experiências escolares relatadas nas entrevistas demonstraram que o jovem apresentou aprendizagens em contato com os colegas, professores e o ambiente como a Biblioteca. A relação com o saber social está presente também nas duas narrativas de Lewis, que ele faz sobre a influência de outros ambientes e familiares no processo de aquisição de conhecimentos, não somente os ligados ao saber objeto, como é o caso das eletivas citadas por ele. Há também a incidência de relatos que demonstram uma relação com o saber epistêmico Objetivação-denominação (CHARLOT, 2000), quando ele fala das eletivas do TCC, marketing, estudo dirigido e biblioteca.

A temática que permeia as narrativas de Lewis em relação à escola se refere às aprendizagens obtidas com os colegas em todo seu percurso de formação, que fortalecem sua relação identitária com o saber, não apenas pela valorização da imagem de si, mas pelos saberes escolares, pelos referenciais culturais que essas amizades propiciaram, também com a leitura:

relação epistêmica com o saber. Os motivos recorrentes se referem à articulação dos estudos e o gosto pelo ensino de História e à sua construção como líder religioso. O jovem estudante busca o caminho da Biblioteconomia para ter condições de realizar seus estudos em História (gestão dos motivos).

Na carta, é possível perceber outras significações mais detalhadas de Lewis relacionadas com a formação proporcionada pelo pALei. Entre elas, está o fato de ser uma escola que incentiva a busca pela continuação dos estudos, sendo o tipo de relação com o saber mais presente a epistêmica. Vejamos o Quadro 17.

Quadro 17 – Carta de Lewis

(Continua)

LEWIS
Carta a um jovem do Ensino Médio
<p>Caro estudante,</p> <p>Eu lhe escrevo esta carta no intuito de auxiliar sua entrada no ensino integral da Escola xxxxxxxxxxx.</p> <p>O mais importante, antes de confirmar sua inscrição, é decidir se deseja um emprego durante o ensino médio. Não posso recomendar essa escola caso assim deseje, pois, com ensino integral, se torna impossível trabalhar. Caso seu desejo seja entrar em uma faculdade, então esta é a escola que recomendo.</p> <p>É interessante lhe dizer que existe um bom programa de adaptação estudantil na escola. Antes de começar a estudar, farão uma pergunta que decidirá seu futuro não só na escola, mas no mundo. A pergunta é, qual curso você deseja?</p> <p>Nessa escola tem cursos profissionalizantes, Quando eu entrei na escola, tinha Marketing e Recursos Humanos, e optei por Marketing. De uns anos para cá, os cursos passaram a ser eventos, informática, marketing e recursos humanos. Então recomendo que <i>pesquise sobre esses cursos</i> e esteja preparado para a tão importante pergunta.</p> <p>Como eu disse, existe um bom programa de adaptação. Esse programa é voltado a novos estudantes e é feito pelos professores e alunos veteranos. Basicamente, eles informam tudo o que precisa saber sobre a proposta do pALei (Projeto Alagoano de Ensino Integral).</p>

O primeiro ponto é que sua turma não terá uma sala própria, vocês serão nômades. As salas são divididas por matérias, então as turmas fazem um rodízio de salas. Isso é muito interessante, pois a sala ganha uma identidade, tornando possível que o professor a personalize conforme sua matéria.

Outro ponto que você notará é a grade curricular, composta por ‘matérias extras’; além do curso, você terá: Projeto Integrador; Eletiva; Ensino Orientado; docente orientador de turma; Curso.

(Conclusão)

O PI (projeto integrador) é um projeto elaborado por sua turma (pelo menos na teoria, pois comigo foi feito por professores), que visa ajudar a sociedade com algum projeto. *O PI se assemelha muito à Extensão Universitária e irá ajudá-lo muito na faculdade.* Basicamente, você levará seu conhecimento para fora da escola e vai ajudar a sociedade em que vive além de receber muito conhecimento na aplicação do projeto.

A Eletiva é uma matéria extra, ofertada pelos professores. Cada professor criará uma matéria que deverá ser aprovada. Exemplo, um professor de português decidiu criar a Eletiva de "música". Então, existem várias eletivas, e você deve escolher uma que mais o agrade.

Considero importante avisar que a *escolha da Eletiva* (pelo menos na minha época) foi algo *extremamente bárbaro*; basicamente eles juntaram 400 alunos na quadra e dividiram os professores em mesas, contaram até um determinado tempo, e os alunos tinham de formar fila para a eletiva que queriam. Por fim, existiam eletivas extremamente concorridas e 4 outras que ninguém queria, então houve muita confusão e corrida para garantir sua vaga nas ‘melhores’. Se você fosse lento, iria perder sua vaga e ir para uma das que sobraram. Espero que tenham mudado essa forma de decidir eletiva...

O EO (Ensino Orientado) é como um reforço para a matéria em que você tem dificuldade, se você não é bom em matemática, então pegue vaga no EO de matemática e você terá aula de matemática durante um bimestre, diferentemente da Eletiva, que é um ano inteiro.

No meu segundo ano, eu não tinha professor de biologia, então passei praticamente o ano inteiro escolhendo EO de biologia. O docente orientador de turma (DOT), que hoje é professor orientador de turma (POT) é, como o nome já diz, um professor responsável por orientar a turma com um projeto de vida e com os projetos da escola em geral.

Os projetos de vida o ajudam a projetar um futuro para si, decidir o que quer fazer no futuro. O POT também ajudará nos projetos, como Feira de Ciências e Jogos Internos; eles também fazem ligação entre a escola e sua vida pessoal, como família, etc., somente no caso de você estar tendo dificuldades.

Gostaria de finalizar esta carta dizendo que o mais importante na escola é que *você faça boas amizades, sim, isso é o mais importante.* Na escola de ensino integral, você terminará seu dia *exausto e sobrecarregado. Se não tiver boas amizades, vai tornar-se um peso ir para a escola todos os dias sem algo que o motive, algo além dos estudos.* Existem aqueles que irão incentivá-lo a faltar aula, e aqueles que vão empurrá-lo para dentro da sala.

Outro conselho que dou: *explore ao máximo a escola*, busque participar de todos os projetos. Vá para robótica, química, computação, biblioteca, vá para a turma do basquete, etc., envolva-se o máximo que puder na escola.

Lewis.

Fonte: A autora.

Lewis, em sua carta, apresenta uma descrição das atividades cotidianas vividas na escola com as mudanças implantadas pelo pALei. Inicia a carta com o alerta de que se um recruta quiser trabalhar durante o período de curso do Ensino Médio, não se arrisque a entrar em uma escola do pALei, porque há exigências em razão do número de atividades e a carga horária que se cumpre nos dois turnos. Além disso, ele indica que esse tipo de escola é para quem quer ir para uma faculdade, como se trabalhar e estudar não fosse compatível. Desse modo, há uma contradição, pois se o pALei pretende ser organizado para uma formação profissionalizante, o que é mais fortalecida, segundo o jovem, é a formação para o ensino superior. Isso explica o motivo pelo qual há uma grande desistência no primeiro ano, já que as exigências de tempo de estudo não se adaptam aos estudantes que não estão preparados para essa carga de estudos e de atividades escolares. Podemos identificar tais questões nos trechos abaixo:

O mais importante antes de confirmar sua inscrição é decidir se deseja um emprego durante o ensino médio. Não posso recomendar essa escola caso assim deseje, pois com o ensino integral, torna-se impossível trabalhar. Caso seu desejo seja entrar em uma faculdade, então essa é a escola que não recomendo. (LEWIS, 2022).

É interessante lhe dizer que existe um bom programa de adaptação estudantil na escola. Antes de começar a estudar, farão uma pergunta que decidirá seu futuro não só na escola, mas no mundo. (LEWIS, 2022).

A pergunta é: qual é o curso você deseja? Nessa escola tem cursos profissionalizantes. Quando eu entrei na escola, tinha Marketing e Recursos Humanos, e optei por Marketing. De uns anos para cá, os cursos passaram a ser eventos, informática, marketing e recursos humanos. Então, recomendo que pesquise sobre esses cursos e esteja preparado para a tão importante pergunta. Como eu disse, existe um bom programa de adaptação. Esse programa é voltado a novos estudantes, e é feito pelos professores e alunos veteranos. Basicamente, eles informam tudo o que você precisa saber sobre a proposta do Projeto Alagoano de Ensino Integral – pALei 1. (LEWIS, 2022).

A concepção geral da escola do pALei, segundo a carta, centra-se na ideia de preparação para uma carreira profissional. Nesse caso, o jovem, no último trecho destacado acima, cita algumas eletivas que, segundo ele, contribuíram para sua formação, quando ele estava

estudando Biblioteconomia na Ufal. Nas entrevistas individuais, ele cita, também, essas eletivas, inclusive enfatizando quanto elas foram importantes para sua atual condição de estudante de graduação, como o TCC e Marketing. Pode-se relacionar essas significações, fruto das experiências escolares na escola do pALei, que houve uma relação com o saber epistêmico, que na carta, pode ser vista, também, na descrição da organização dos espaços e das atividades proporcionadas pelo pALei. Conforme podemos ver abaixo:

O primeiro ponto é que sua turma não terá uma sala própria, vocês serão nômades. As salas são divididas por matérias, então as turmas fazem um rodízio entre as salas. Isso é muito interessante, pois a sala ganha uma identidade própria, tornando possível que o professor a personalize conforme sua matéria. (LEWIS, 2022).

Outro ponto que você notará é a grade curricular, que é composta por ‘matérias extras’; além do curso, você terá: Projeto Integrador; Eletiva; Ensino Orientado; Curso. Docente orientador de turma. (LEWIS, 2022).

O Projeto Integrador (PI) é um projeto elaborado por sua turma (pelo menos na teoria, pois comigo foi feito por professores), que visa ajudar a sociedade com algum projeto. O PI se assemelha muito à Extensão Universitária e o ajudará muito na faculdade. Basicamente, você levará seu conhecimento para fora da escola e ajudará a sociedade em que vive além de receber muito conhecimento na aplicação do projeto. (LEWIS, 2022).

A Eletiva é uma matéria extra ofertada pelos professores. Cada professor criará uma matéria que deverá ser aprovada. Exemplo, um professor de português decidiu criar a Eletiva de ‘música’. Então existem várias eletivas e você deve escolher uma que mais o agrade. (LEWIS, 2022).

Considero importante avisar que a escolha da Eletiva (pelo menos na minha época) foi algo extremamente bárbaro; basicamente, eles juntaram 400 alunos na quadra e dividiram os professores em mesas, contaram até um determinado tempo, e os alunos tinham de formar fila para a eletiva que queriam. Por fim, acabou que existiam eletivas extremamente concorridas e 4 outras que ninguém queria, então houve muita confusão e corrida para garantir sua vaga nas ‘melhores’. Caso você fosse lento, perderia sua vaga e seguiria para uma das que sobraram. Espero que tenham mudado essa forma de decidir eletiva... (LEWIS, 2022).

O EO (Ensino orientado) é como um reforço para a matéria em que você tem dificuldade, se você não for bom em matemática, então pegue vaga no EO de Matemática e você terá aula de Matemática durante um bimestre, diferentemente da Eletiva, que é um ano inteiro. (LEWIS, 2022).

No meu segundo ano, não tinha professor de Biologia então passei praticamente o ano inteiro escolhendo EO de Biologia. O DOT (Docente Orientador de Turma), que hoje é POT (Professor Orientador de Turma) é; como o nome já diz, um professor responsável por orientar a turma com um projeto de vida e com os projetos da escola em geral. (LEWIS, 2022).

Os projetos de vida ajudam a projetar um futuro para si, decidir o que quer fazer no futuro. O POT também ajudará nos projetos, como Feira de Ciências e Jogos Internos, eles também fazem ligação entre a escola e sua vida pessoal, como família, etc, somente se você estiver em dificuldades. (LEWIS, 2022).

No primeiro trecho destacado acima, o egresso define os ateliês pedagógicos como espaços de nomadismo, em que os sujeitos ficam migrando de uma sala a outra durante todo o dia. As salas são divididas por matérias, e, segundo ele, é interessante porque a sala ganha uma identidade própria e o professor teria autonomia para “personalizar” de acordo com a disciplina.

Lewis se refere à grade curricular como diferente, por conter o que ele denominou de “matérias extras”, como projetos integradores, eletivas, ensino orientado, docente orientador de turma. Ele conceitua cada atividade mostrando suas significações e expressa suas experiências.

- Projetos integradores. Ele diz ser uma atividade que se assemelha à extensão universitária, em que é feito um projeto para ajudar a comunidade em que a escola está inserida. Ele ressalta a relação teoria e prática como formativa.
- Eletiva, segundo ele, é uma matéria extra criada por um professor que a submete à aprovação. Além de definir, Lewis alerta o recruta quanto à necessidade de escolher uma boa eletiva, e o momento da escolha, na época em que estudou, era tenso por ter existido eletivas concorridas, que ele denominava como as melhores.
- Estudo orientado, considerado por ele um reforço para a matéria em que se tem dificuldade. Ele relata a experiência de ter feito esse estudo na disciplina de Biologia, porque não havia professor, e para não se atrasar, ele procurava ajuda no estudo dirigido.
- DOT/POT, assinalado pelo jovem como o professor que orienta o projeto de vida e os projetos da escola em geral. Nos casos de dificuldade, o DOT faz a ligação entre a escola e sua vida pessoal.
- Projeto de vida, para Lewis, é a atividade da escola do pALei, que ajuda a projetar o futuro e decidir o que fazer nele.

Outra questão destacada por Lewis foi a concepção de tempo integral que está expressa no início e no fim da carta. Destaca que o número de atividades proporcionadas pelo pALei deve ser aproveitado, e no fim do dia, é exaustivo, mas se tiver boas amizades, isso não será um problema.

Gostaria de finalizar esta carta dizendo que o mais importante na escola é que você faça boas amizades, sim, isso é o mais importante. Na escola de ensino integral, você terminará seu dia exausto e sobrecarregado. Se não tiver boas amizades, vai se tornar um peso ir para a escola todos os dias sem algo que o motive, algo além dos estudos. Existem aqueles que o incentivarão a faltar à aula, e aqueles que vão empurrá-lo para dentro da sala. (LEWIS, 2022).

Outro conselho que dou é que explore ao máximo a escola, busque participar de todos os projetos. Vá para robótica, química, computação, biblioteca, vá para a turma do basquete, etc. envolva-se com o máximo que puder na escola. (LEWIS, 2022).

Finaliza dando um conselho de aproveitar ao máximo a escola buscando participar de todos os projetos. O termo projeto parece estar indicando o mesmo de eletivas e os eventos promovidos na escola que marcaram sua vida.

Na carta de Lewis, é possível identificar as três expressões da relação com o saber. No entanto, no fim identifica-se que o jovem dá maior defesa à relação com o saber identitário ao alegar que é preciso fazer amizades para sobreviver à escola do pALei. A epistêmica é vista em todo o corpo da carta, quando propõe que o ingressante se dedique às atividades escolares propostas à escola: “Vá para robótica, química, computação, biblioteca, vá para a turma do basquete, etc., envolva-se com o máximo que puder na escola.” Ele indica um caminho de relação com o saber de objetivação-denominação em que é o processo epistêmico que constitui, em um mesmo movimento, entre o saber-objeto (conteúdo, livros, escola e fala do professor) e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber (CHARLOT, 2000).

Desse modo, compreende-se que o jovem tem uma avaliação positiva das atividades e experiências vivenciadas no pALei, por permitir mais tempo na escola para se relacionar e aprender com os outros colegas, especialmente os que permitiram aprender RPG, jogar basquete e alguns projetos culturais, as orientações para o Enem e os princípios da formação para “filantropia”, que se articula com as aprendizagens ligadas à religião e constrói nele o desejo de ser um líder religioso. As críticas ao PALei ocorrem por questionar o trabalho do professor de História, a desorganização na escolha das disciplinas eletivas e a falta de professores, como foi o caso de Biologia.

6.2.2 A carta, as configurações de si e as experiências escolares de Nakamura

A primeira e a segunda entrevista da jovem Nakamura dizem muito sobre as configurações de si e sobre as experiências escolares. Já a carta mostra a concepção da jovem de maneira mais direta sobre a escola do pALei. Nos Quadros 18, 19 e 20, estão as narrativas biográficas da jovem Nakamura.

Quadro 18 – Descrição da primeira entrevista individual de Nakamura que expressa as configurações de si e as experiências escolares

(CONTINUA)

CONFIGURAÇÃO DE SI
<p>Eu ainda estou um pouco perdida sobre o que fazer no futuro... estou pensando ainda, tanto que eu escolhi este curso (Biblioteconomia), estou para entrar na UFAL e ainda não sei se é o que eu quero, mas eu vou tentar até descobrir o que eu quero, ainda estou meio perdida sobre o que eu quero ser no futuro.</p> <p>Sobre a profissão que eu espero, eu queria alguma coisa com animais, veterinária. Eu não quero ir para outro estado, porque eu sou muito medrosa para ficar sozinha. Então, eu queria fazer particular, fazer por aqui mesmo.</p>
<p><i>Após finalizar sua fala sobre a perspectiva profissional, a pesquisadora pediu que ela se definisse como pessoa.</i></p>
<p>Eu era uma pessoa muito tímida no começo, muito tímida; depois da primeira amizade, sou uma pessoa bem extrovertida, daquele tipo de pessoa que está lá no cantinho, mas se puxar assunto, eu fico falando sobre alguma coisa que você quiser, é isso. Eu sou muito emotiva, vendo qualquer pessoa chorando, também choro com ela... choro por qualquer coisa, acabo pegando a dor da pessoa, deve ser porque sou muito emotiva e fazer muito amizade rápido. Dizem que sou extrovertida demais, eles são mais quietos, na deles.</p> <p>Eu era mais extrovertida. Tenho uma irmã que mora comigo, mas é o mesmo que não morasse, sempre fui sozinha em casa. Então, quando eu fui para a escola e tal, eu comecei a ter mais amizades. É por isso que eu não sou tão quietinha, sou mais de ficar com meus amigos. A maioria dos meninos que eu conheço, meus amigos, eles são irmãos, primos, tal, eles são bem quietos, e eu sou mais agitada.</p>
<p><i>Após a finalização da sua narrativa, Nakamura foi estimulada a falar sobre as memórias de pessoas que tinham influenciado e que a fizeram ser quem ela era hoje.</i></p>
<p>Eu assistia ao programa sobre animais e dizia ‘nossa, eu queria ser como Richard Rasmussen’, o apresentador de um programa sobre animais. Aí, pronto, pensei, é Biologia, biólogo, quero ser isso. Sobre estudos mesmo, foi uma professora do ensino fundamental que ficou no meu pé, porque eu só aprendi a ler com 9 anos. Eu estava bem atrasada na escola e tinha parado de estudar um tempo.... aí essa professora ficou bem no meu pé, e disse: ‘Você não vai conseguir ser uma bióloga ou cuidar de animais como você gosta sem estudar!’ Então, ela ficou no meu pé, todo intervalo estava lá insistindo para eu aprender a ler.</p>
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES
<p>Acho que foi no último ano, 3.º ano, que eu participei do conselho da escola. Colocaram-me lá porque eu já era maior, e eu pensei ‘não vou ser chamada’. Eu acabei sendo chamada à votação. O pessoal da escola votou, eu fiquei em segundo lugar, e comecei a participar. Achei interessante, foi bom. Era conselho da escola, e o grêmio era de alunos. O conselho era com professores, diretor, alunos...</p> <p>Eu tinha responsabilidades, era a segunda secretária, então eles falavam os assuntos das reuniões, eu anotava tudo direitinho. A gente, às vezes, tinha reunião no fim de semana, e depois das aulas, tinha de ficar lá. Gostei, foi uma coisa diferente, e a minha escola estava muito bagunçada no terceiro ano. Então, isso me ajudou a organizá-la um pouco.</p>

(Continuação)

Eu nunca tinha feito nada desse tipo, porque a escola onde eu estudava era particular, do fundamental I até o fundamental 2. Do primeiro ano e terceiro ano, foi nesta escola do pALei. Foi boa no primeiro ano, mas no terceiro ano, foi baixando o nível.

No terceiro ano, criavam muita confusão nos testes de escolas, alunos com problemas, que estavam afetando o nome da escola, e a gente teve de ir para as reuniões sobre isso; se era bom expulsar ou dar suspensão a esses alunos. Quando chegou ao extremo, tiveram de fazer isso!

Na escola, roubaram um celular. Como na escola tinha câmera, pegamos quem roubou. E essa pessoa ficava falando que não era ele, e tudo isso diante das câmeras. Nós vimos e tivemos de levar à polícia e perguntamos: ‘Está certo deixar este aluno aqui ou dar suspensão, não sei o quê...?’ Teve uma votação, e foi isso. Teve coisa de drogas na escola também, falamos sobre alguns casos que teve na escola, e algumas coisas desse tipo. O aluno acabou saindo da escola, ele não foi expulso, ele acabou saindo antes, pois sabia que ia ser expulso, porque foi muito grave o que ele fez. A gente só fazia ajudar em uma votação. Tinha pais, mães de alunos e professores, eram 4 de cada. Eram 4 professores, 4 alunos e 4 pais. Os alunos não iam, só iam 2, eu e outro colega, e só.

Eu fui com medo para a escola do pALei, porque o pessoal dizia que nas escolas do governo era tudo bagunçado. Quando eu fui, encontrei uma amiga que estudava comigo na mesma sala e ela disse: ‘Não, aqui é tudo diferente’. Ela ficou falando das qualidades da escola, que a escola era muito boa em Educação, que parecia muito com a escola particular onde já estudamos. Era realmente muito boa. Tinha todas as aulas, tudo certinho; era cansativo, só em um horário. Eu estudava de manhã, à tarde eu ficava em casa, mas almoçava na escola. Era meio estranho, depois eu me acostumei. Eu chegava em casa e só dormia, mas eu gostei daquela escola. Fiquei com medo, achando que ia ser muita coisa, mas eu consegui. Eu peguei coisas do Curso de Marketing, acho que foi o primeiro minicurso. Peguei LIBRAS no começo e gostei muito. A professora ensinava as coisas bem bonitinhas. Fizemos uma redação, mas ficou na escola. O projeto de vida eu fiquei com medo de fazer, porque eu ficava pensando, sem saber o que queria ainda. Eu escrevia, quero ser bióloga, quero ser veterinária, e é a mesma coisa até hoje.

Era sobre como você se sente em casa, se tinha algum problema em casa, se tinha problema financeiro, problemas psicológicos, essas coisas. Perguntavam: ‘Você se sente bem em casa?’ ‘Você tem tempo de estudar em casa?’ ‘Você apoiaria um reforço aqui na escola?’ Era o DOT.

A aula era antes do almoço, a gente saía da sala e ia para a sala onde ia ser o DOT, no caso eu ia muito em Geografia e Matemática, porque eu sou ruim em Matemática, e mais ou menos em Geografia. Em Geografia, eram vários alunos de salas diferentes, um de cada série. Do primeiro, só primeiro ano, segundo ano e terceiro ano. A professora expunha o assunto, dava uma folhinha sobre o assunto, e lia com a gente, explicava no quadro, tudo isso. Era uma aula rápida, só para ‘refrescar’. Era bom, porque a gente estudava mesmo. Às vezes, a gente ia para a prova, e estava lá a folhinha, certinho, as coisinhas parecidas, tudinho. Isso foi só no primeiro ano, no segundo ano, estava mais bagunçado, porque decidiram misturar o primeiro, segundo e o terceiro ano também, que era o mais bagunçado. No primeiro ano, valeu muito a pena, ajudou-me bastante, pois eu estava com uma nota ruim. Havia uma psicóloga na escola, mas ela sumiu depois.

É verdade. Ela estava no primeiro, no segundo e no terceiro ano, mas ela fugiu. Tinha uma salinha lá que virou a salinha da bagunça. Tinha um laboratório também.

Ela atendia quem precisasse, o que fosse passado para ela. Ela tinha um caderninho com o nome das pessoas que tinham problema, tipo depressão, ansiedade; então, ela ajudava, marcava um horário para atender. Ela atendia a quem precisasse de ajuda. Eu nunca pedi nada a ela, mas eu lembro que tinha um amigo nosso que ia lá com frequência; quando dava o horário, ele dizia “eu vou lá, agora”. Eu nunca procurei saber o motivo por que ele precisava ser atendido.

(Conclusão)

É pago, não é? Você vai lá, faz de novo, é recuperação; se você não passar, faz de novo, de novo até passar. Lá não tinha isso, eram só duas vezes, e eu pensei, meu Deus, eu tenho de estudar bastante aqui! Eu me motivei mais porque os meninos da minha sala eram bem mais inteligentes, e eu dizia, tenho de estudar mais um pouquinho, tinha de organizar mais essas coisas de escola.

Aprendi a ser organizada e não ficar aqui esperando alguém me ajudar, tentam a me ajudar um pouco. Eu sempre fiquei em Matemática na final, mas eu tive de estudar bastante em casa, sozinha, Facebook, rede social eu parava de usar para estudar e na recuperação tirar nota para passar, e eu consegui, não sei como, foi estudando, pois eu era muito desleixada sobre estudo. Agora eu estou mais organizada, eu aprendi a me organizar para estudar melhor.

Eu ainda estou um pouco perdida sobre o que fazer no futuro sobre trabalho e tudo o que os meninos falaram na outra reunião que teve. Eles já estão no caminho, e eu ainda não sei. Estou pensando ainda, tanto que eu escolhi este curso que estou para entrar na Faculdade, mas ainda não sei se é o que eu quero, vou tentar até descobrir o que realmente quero, ainda estou meia perdida sobre o que eu quero ser.

Antes eu levava muito na brincadeira. Depois que eu entrei no Marcos, vi que não era muito fácil. Eu estava em uma escola onde entrei logo no terceiro ano, fiquei até o nono, aí eu já conhecia todo mundo, eu já sabia os esquemas de tirar nota certinha nos trabalhos e tal. Se você não passou, tem aquele negocinho, é pago, não é?, tem aquela maneira...

Negativo foi porque, como já disse antes, a escola estava bem desorganizada, mas no terceiro ano, a gente perdeu muitas aulas, até sociologia, que é a melhor matéria para mim, perdi várias aulas dela, porque ficamos sem professora no meio do ano. No fim do ano, quando chegou, ela nunca deu nota para nós. Eu não achei justo e tal, porque mal tivemos aula. Focaram muito no Enem e esqueceram das aulas para nós, e meus amigos que trabalham com cálculo estão meio enrolados para aprender agora o que não aprenderam no terceiro ano.

Ter poucas aulas, isso foi bem negativo, vai pesar bastante no futuro provavelmente. Uma coisa boa que teve foi a Feira de Ciências na escola pelo primeiro ano. Não houve mais eventos assim na escola, Feira de Ciências. Para nós, não teve nada, a exemplo de formar grupinhos e tentarmos fazer um projeto legal. No primeiro ano, teve de Ciências que fizemos; meu grupo parece que fez de novo para botar adubo na terra. Foi uma experiência legal, foi com outra sala, eu e o pessoal do segundo e do terceiro ano quem fez. Queria mais experiências assim, mais grupos assim, mas só teve esse mesmo. Depois, só teve jogos, coisas que sempre fazem. Eu me surpreendi bastante na escola, era mais organizada do que a que eu estava, particular, só tinha o fundamental e o laboratório, que a gente mal usava; nos dois anos que ficamos lá, usamos no primeiro; no terceiro, ele ficou trancado sem nenhum uso.

Fonte: A autora.

Nakamura, iniciou sua narrativa dizendo que não sabia muito bem o que queria fazer da vida, referindo-se ao curso e à carreira profissional, apesar de estar à espera de ingressar no Curso de Biblioteconomia na Ufal. Foi incitada novamente pela pesquisadora a falar sobre si, e começou a se definir como uma pessoa tímida, mas quando consegue uma aproximação com as pessoas, torna-se extrovertida e muito emotiva. Conforme pode ser visto nos trechos abaixo:

Eu sou uma pessoa tímida no começo, muito tímida. Depois do primeiro contato, fico bem extrovertida; sou aquele tipo de pessoa que está lá no cantinho, mas se puxar assunto, eu fico falando sobre alguma coisa que você quiser, é isso. Sou muito emotiva, se eu vir qualquer pessoa chorando, eu começo a chorar com ela. Choro por qualquer coisa. Se uma pessoa vir alguma coisa ruim, eu fico chorando com ela também, acabo pegando a dor da pessoa. Acho que por eu ser muito emotiva e fazer amizade muito rápido. Dizem que sou extrovertida demais, eles são mais quietos, mais na deles. (NAKAMURA, 2021).

Eu tenho uma irmã que mora comigo, mas é o mesmo que não morasse comigo, eu sempre fui sozinha em casa. Quando eu fui para escola, comecei a ter mais amizades. Por isso eu não sou tão quietinha, sou mais de ficar com meus amigos. A maioria dos meninos que eu conheço, meus amigos, são irmãos, primos, são bem quietos, eu sou mais agitada. (NAKAMURA, 2021).

No último trecho destacado, Nakamura relata as experiências com a irmã, aparentando ter problemas sobre a questão de amizade. Em seguida, argumenta sobre como a escola a ajudou nesse quesito. Mais uma vez, constatamos o que Delory-Momberger (2008) afirmou: que antes de reconhecer a escola como um espaço funcional de aprendizagem, os estudantes a enxergavam como um espaço de construção de si, que ocorre em um contato com o outro, com o meio e consigo mesmo, como é visto também na teoria da Relação com o saber de Bernard Charlot (2000).

[...] antes de ser reconhecido um espaço funcional dedicadas aprendizagem no meio escolar um espaço físico e relacional aberto a muitas figurações e de cenários biográficos, [...] um de há um encontro negociação atrito conciliação enfrentamento entre as figuras disse que eles se compõem e se recompõem de acordo com os acontecimentos e as relações. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 136-137).

Diante desse contexto, fica claro que a jovem estabeleceu uma relação com o saber identitária com a escola, a escola foi um espaço importante para sua formação como pessoa, pois as experiências primárias, vivenciadas no âmbito familiar presentes na narrativa, aparentaram ser limitadas e negativas. Os relatos sobre as influências da professora do Ensino Fundamental que a ensinou a ler, o gosto pelo mundo animal devido a programas de curiosidades da TV, assim como as amizades com pessoas que gostam de estudar no período do Ensino Médio, marcaram a vida de Nakamura a ponto de atribuir significações marcantes em sua narrativa a esses fatos.

A concepção positiva sobre a escola, presente nas significações da narrativa de Nakamura, é vista, inicialmente, na influência da professora do Ensino Fundamental que a ajudou na confirmação da sua identificação com o gosto por animais, que foi adquirido,

provavelmente, em casa, assistindo a programas de curiosidades ou documentários sobre animais. Conforme podemos verificar no trecho abaixo:

É tipo aqueles programas de animais, que eu gostava de ver. Eu dizia, nossa, eu queria ser ele [tratata-se de Richard Rasmussen, apresentador de um programa sobre animais]. Pronto, pensei, é Biologia, bióloga, quero isso. Sobre estudos mesmo, foi uma professora de minha escola do ensino fundamental que ficou no meu pé, porque eu só vim aprender a ler aos 9 anos. Eu estava bem atrasada na escola e tinha parado de estudar um tempo... aí essa professora ficou bem no meu pé e disse: ‘olha, você não vai conseguir ser uma bióloga ou cuidar de animais; como você quer ser sem estudar’! Ela ficou no meu pé, todo intervalo estava lá no meu pé para eu aprender a ler. (NAKAMURA, 2021).

A experiência de assistir a documentários do reino animal, que me levou a gostar de animais e pensar em ser veterinária foi motivada por uma professora que me ensinou a ler para eu ser bióloga a fim de cuidar dos animais. Nesse caso, o encontro entre a configuração de si/projeto de si construído antes/durante a escolarização no Ensino Fundamental e a ideia de aprender a ler (projeto da escola fundamental) foi positivo, mostrando o que Delory-Momberger (2008) afirmou que é na sala de aula que os encontros biográficos ocorrem:

Nesse espaço, o projeto de si do aluno entra em ressonância com um conjunto de fatores e de interações dificilmente discerníveis: relações com o professor e as matérias que eles ensinam, influência exercida por este ou aquele, Reações provocadas pelas observações julgadas ofensivas, relações entre os alunos, vínculo de camaradagem e de amizade, movimentos de antipatia e de rejeição, julgamentos e atitudes ligadas ao meio familiar social, e ritmos de trabalho, redes de cooperação, resultados escolares e lugar que estes experimentam no espaço social e afetivo da sala de aula. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 137).

É na escola, em especial na sala de aula, que os estudantes vivenciam fatores e interações que formam as configurações de si mediante os processos de biografização que estão no ordinário do contato com os atores (professores e estudantes), com as matérias (saber objeto), com o espaço físico-temporal, etc.; tudo isso contribui para a mobilização que leva os sujeitos a se engajarem em uma atividade escolar. A mobilização de Nakamura em aprender a ler associava-se à sua identificação com o “cuidar de animais”, saber ler e escrever, naquele momento, era o meio imprescindível para chegar a cursar Biologia a fim de trabalhar com os animais. Diante dessa observação, convém concordar com Delory-Momberger (2008) que diz:

[...] mesma maneira o que acontece com os adultos, a relação dos alunos com o saber não é uma relação biograficamente sem investimento. Ela envolve as figuras de si que têm seus correspondentes em diferentes lugares reais ou simbólicos, exteriores ou interiores. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 137).

No caso de Nakamura, a configuração de si de um dia ser bióloga, proveniente de experiências exteriores à escola, é reforçada pela professora que a marcou.

O desejo de ser bióloga começa quando criança ao assistir um programa de televisão. É incentivado pela professora no Ensino Fundamental I, mas os modos para alcançar seus objetivos não avançam no ensino médio, mesmo com as diretrizes dos documentos do pALei, que justificam as mudanças no ensino médio para ajudar jovens a serem “protagonistas” de seus “projetos” de futuro. Sua insegurança em estudar em outro estado e a falta de condição financeira para pagar um Curso de Veterinária particular contribui para que ela opte pelo Curso de Biblioteconomia na Ufal, mesmo sem demonstrar uma certeza sobre tal opção.

Nos trechos da primeira entrevista em que a jovem expressou suas experiências escolares relacionadas com a escola do pALei, é possível constatar esse argumento, assim como outros que nos ajudam a refletir sobre o programa. Vejamos a seguir as significações atribuídas por Nakamura às experiências escolares que diz sobre a sua concepção do primeiro contato com a escola do programa, a participação no Conselho da Escola, as eletivas que marcaram sua formação e a sua frustração no último ano em razão da falta de professor e o foco na preparação para o Enem superficial.

Eu fui com medo [para escola do pALei], porque o pessoal dizia que escola do governo era tudo bagunçada. Quando eu fui, tinha uma amiga lá que estudava comigo na mesma sala e ela disse ‘não, aqui é tudo diferente’. Ela ficou falando das qualidades da escola e tal, que a escola era muito boa em educação, que parecia muito com a escola onde a gente estudava, particular. Fui para lá e era realmente muito boa. Tinha todas as aulas certinho, era cansativo, só em um horário; eu estudava de manhã, à tarde, ficava em casa, aí almoçava na escola e tal. Era meio estranho, depois eu me acostumei. Eu chegava em casa e só era dormindo, mas eu gostei de ficar lá. (NAKAMURA, 2021).

O medo expresso pelo fato de a escola ser de ensino público pode associar-se ao rótulo social destinado às instituições escolares da rede pública, que muitos definem como escolas de péssima qualidade, suscetíveis à falta recursos humanos e financeiros suficientes para um bom funcionamento, além dos problemas que envolvem a violência. Por intermédio de uma amiga, que falou positivamente sobre a escola do pALei, Nakamura decidiu ingressar mesmo em meio

às concepções negativas em relação às escolas públicas. A escola do pALei, por ser “diferente”, foi considerada pela jovem como “realmente boa”.

A comparação com a escola privada, onde ela cursou o ensino fundamental, com a escola do pALei atribui uma significação favorável à escola do programa no trecho em que ela alega que no ensino médio era preciso estudar mais para não ser reprovada, enquanto na escola particular existiam mecanismos de recuperação que não permitiam que os estudantes fossem reprovados. Esse é um ponto importante a se refletir, já que existe um rótulo que promove dualidade à qualidade do ensino público e privado. Vejamos neste trecho:

É pago. Você vai lá, faz de novo. É a recuperação. Se você não passar, faz de novo, de novo, até passar. Lá não tinha isso, eram só duas vezes, e eu fiquei pensando, ‘meu Deus, eu tenho de estudar bastante aqui’. Eu me motivei, porque os meninos da minha sala eram os que estavam nesta pesquisa aqui. Eles são bem inteligentes, e eu dizia, tenho de estudar mais um pouquinho, tinha de organizar mais essas coisas de escola. (NAKAMURA, 2021).

A comparação foi positiva para a escola do pALei, porque a escola a motivou a estudar, não porque sua organização e cultura escolar estava associada a um sistema de reprovação, mas porque a proposta era estimular, por meio de outras atividades complementares, o suporte necessário para que os estudantes fossem bem-sucedidos nas disciplinas, como é o caso dos estudos orientados e dos acompanhamentos do DOT. Além disso, houve contato com outros jovens, os quais Nakamura considera meninos “que são bem inteligentes”, que a ajudaram a se engajar nas atividades de estudo, visto que ela, em outro trecho da entrevista, teve receio de não conseguir cumprir tantas atividades, conforme segue abaixo:

Eu fiquei com medo, achando que ia ser muita coisa para mim, mas eu consegui. Eu peguei coisas do curso de Marketing e eu acho que foi o primeiro, deixa eu ver, o primeiro minicurso, eu peguei LIBRAS no começo, eu gostei muito de LIBRAS. A professora ensinava as coisas bem bonitinhas, a gente fez uma redação, que ficou na escola. O projeto de vida eu fiquei com medo de fazer, porque eu ficava lá pensando sem saber o que queria ainda, aí eu colocava, quero ser bióloga, quero ser veterinária, e é a mesma coisa até hoje. (NAKAMURA, 2021).

O medo de não cumprir tantas atividades foi quebrado por meio da vivência proporcionada pela escola em tempo integral, e a jovem diz ter dado conta, e o tempo integral foi um ponto positivo da escola mesmo que, no início, tenha sido um pouco exaustivo. Entre as atividades que ela diz ter conseguido realizar, estão as eletivas de LIBRAS e de Marketing. No segundo trecho, a jovem expressa, também, o medo de pensar no projeto de vida por não

ter a certeza do que queria, então as experiências do ensino fundamental contribuíram para ela responder, no primeiro momento, que ela pretendia fazer Biologia ou Medicina Veterinária.

Nakamura elogia a formação na escola de ensino médio, por não ser tão diferente da escola particular onde estudou no ensino fundamental. Desse modo, essa experiência contribui desconstruindo um preconceito daqueles que estudam no ensino particular em Alagoas em relação à educação pública. Porém, explica que problemas sociais adentravam a escola, como furto de celular e o problema com drogas. Dentre as experiências positivas alegadas por ela, salienta a de ter sido membro do Conselho Escolar, conforme veremos nos trechos a seguir:

Acho que foi no último ano, 3.º ano, que eu participei do conselho da escola. Colocaram-lá porque eu já era maior de idade. Eu pensei: não vou ser chamada. Eu acabei sendo chamada por votação; o pessoal da escola votou, e eu fiquei em segundo lugar. Então, comecei a participar e achei interessante. (NAKAMURA, 2021).

Eu tinha responsabilidades, eu era a segunda secretária, eles falavam sobre o teor das reuniões, eu anotava tudo direitinho. Às vezes, havia reunião nos fins de semana; outras vezes, depois da escola, tinha de ficar lá. **Gostei, foi uma nova experiência, e a minha escola estava muito bagunçada no terceiro ano, e isso me ajudou a organizá-la um pouco.** (NAKAMURA, 2021, grifo nosso).

Eu nunca tinha feito nada desse tipo, porque a escola onde eu estudava era particular, do fundamental 1 até o fundamental 2. Do primeiro ano ao terceiro ano, foi nessa escola do pALei. (NAKAMURA, 2021).

A experiência de ter sido membro do Conselho Escolar marcou a jovem, pois a significação atribuída à vivência como membro do conselho a levou a dar sua contribuição na organização da escola que, para ela, naquele momento estava desorganizada. Ela enfatiza, em vários momentos da primeira entrevista, que a escola, no terceiro ano, era bastante desorganizada:

Negativa, porque, como eu disse, a escola estava bem desorganizada. No terceiro ano, perdemos muitas aulas. Até de Sociologia, que, para mim, é a melhor matéria, porque ficamos sem a professora por meio ano. No fim do ano, quando chegou, ela nunca deu nota para a gente. Eu não achei justo, mal tivemos aula. Focaram muito no Enem, e esqueceram nossas aulas e dos meus amigos que trabalham com cálculo; eles estão meio enrolados para aprender agora o que não aprenderam no terceiro ano. (NAKAMURA, 2021).

Tivemos pouquíssimas aulas, e isso foi bem negativo, vai pesar bastante no futuro. (NAKAMURA, 2021).

O relato da falta de professor de Sociologia mostra a relação com o saber estabelecida pela jovem, que pode ser epistêmica, reconhecendo a importância da Sociologia para sua formação para além da preparação para o Enem. Nakamura lamenta não ter tido aulas dessa disciplina no último semestre do ensino médio, momento em que, na sua opinião, foi dada a prioridade ao Enem, deixando de lado a formação necessária para um verdadeiro preparo para a continuação dos estudos. Ao afirmar que “não achou justo” eles terem um déficit em muitas disciplinas importantes, a jovem está, justamente, constatando o que já se sabe sobre a escola pública e o que fundamenta os rótulos sociais atribuídos a elas.

A dificuldade da escola pública em preparar verdadeiramente os estudantes para continuar os estudos no grau superior é uma realidade. O pALei buscou em sua proposta fornecer experiências propícias ao estímulo para prestar o vestibular, mas se deparou com os dilemas históricos da escola média da rede pública, pois não basta prepará-los para ingressar no grau superior, é preciso dar uma formação com qualidade em todas áreas para que, ao ingressar, os jovens tenham segurança e condições para enfrentar os desafios de uma universidade. Essa foi a observação de Nakamura no trecho onde fala sobre as dificuldades enfrentadas pelos amigos que trabalham com cálculo, referindo-se aos colegas da escola do pALei que ingressaram nos cursos de graduação na área de Exatas.

Na segunda entrevista, ela reafirma a configuração de si presente na primeira entrevista, conforme se vê no Quadro 19:

Quadro 19 – Descrição da segunda entrevista individual de Nakamura que expressa as configurações de si e as experiências escolares

(Continua)

CONFIGURAÇÃO DE SI
<p>Eu sou uma pessoa tímida quando não conheço bem as pessoas ao meu redor, mas se eu tiver um pouco de liberdade, eu faço amizade rápido. Por exemplo, quando entrei no ensino médio, fiquei com medo de não me adaptar à escola nova, porque eu vinha de uma escola particular onde estudei por 7 anos. Era tudo novo e confuso, e na primeira semana, fiquei em tempo integral, e as pessoas que eu conhecia lá me ajudaram, ensinaram sobre os horários e sobre mudar de sala para cada aula, o que era novo para mim, ensinaram sobre as eletivas, porque eu me animei muito, era estilo clube das escolas japonesas, também sobre o Estudo Orientado (EO), pois eu realmente estava precisando de ajuda, eu ficava confusa com o projeto de vida porque eu não sabia o que queria fazer da minha vida ainda. Hoje em dia, eu ainda estou confusa, mas, pelo menos, eu sei me organizar e agradeço o tempo que passei no ensino médio, que me ajudou nisso, porque eu era um desastre. Valeu a pena e eu faria de novo.</p>

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

A escola me ensinou a ser mais organizada sobre meus estudos e pratico até hoje, eu me misturei com várias pessoas que também me ensinaram coisas novas, por exemplo RPG, que era como um clube. As coisas negativas é que tinham pessoas que só iam à escola para bagunçar e faziam as outras perder o foco nos estudos, ou atrasava os professores de propósito.

Além do que era prometido, ensinou-me a trabalhar em grupo, nossa sala era bem unida em trabalhos com outras turmas ou eventos como os jogos internos. Sempre arrasávamos nesses eventos. Aprendi ou tentei falar em público, mas sempre gaguejo nisso. Com esses pequenos ensinamentos, eu consigo trabalhar em equipe tranquila e escutar a opinião dos outros na equipe para fazer trabalho, ou até mesmo planejar um rolê entre amigos, como uma trilha ou uma aniversário surpresa.

Entrei em um curso na Ufal e acabei trancando, e agora estou em busca de algo novo, que me faça ficar apaixonada pelo curso.

Estudar em uma escola de ensino integral foi maravilhoso, mas no último ano, não foi o melhor, porque não tivemos tantas aulas e foram cobradas na faculdade e tivemos de nos virar.

No momento, a minha vida parece uma montanha russa, diversos momentos bons e diversos momentos ruins, mas vou seguindo como a *Dory* 'continue a nadar'. É divertido pensar dessa forma, passei por um término, mas estou bem melhor, tranquei meu curso na faculdade, pois não me adaptei a ele. Estou me preparando para organizar e começar um 'clube de estudos' com meus outros amigos, para, mais uma vez, tentar o Enem. Ao menos nisso da escola, eu consegui levar para a vida: a organização no momento de estudar.

Eu deveria ter dado mais valor às aulas do meu curso no ensino médio, acabei sendo relaxada demais nessas aulas.

Fonte: A autora.

Nakamura, na segunda entrevista, continua definindo-se como uma pessoa tímida e, ao mesmo tempo, extrovertida, quando ganha intimidade. Após relatar sua característica comportamental, a jovem começa a falar de sua experiência na escola do pALei como algo novo e diferente da escola a que estava acostumada, no caso, de ensino fundamental.

O fato de ela citar nas duas entrevistas as influências da escola mostra a profundidade das experiências escolares para a configuração de si, já que a família foi pouco referenciada. Na primeira parte da segunda entrevista, ela reafirma as significações do medo sobre a concepção do tempo integral e sobre a importância das amizades no seu processo de escolarização:

Por exemplo, quando entrei no ensino médio, fiquei com medo de não me adaptar à escola nova... porque eu vinha de uma escola particular onde estudei por 7 anos. (NAKAMURA, 2022).

Era tudo novo e confuso e, na primeira semana, fiquei em tempo integral, e as pessoas que eu conhecia lá me ajudaram, ensinaram sobre os horários e sobre mudar de sala para cada aula, o que era novo para mim; ensinaram sobre as eletivas, e me animei muito porque era estilo clube das escolas japonesas, também sobre o Estudo Orientado (EO), que eu realmente estava precisando de ajuda. Eu ficava confusa com o projeto de vida, porque eu ainda não sabia o que queria fazer da minha vida. (NAKAMURA, 2022).

Hoje em dia, eu ainda estou confusa, mas ao menos eu sei me organizar e agradeço pelo tempo que passei no ensino médio, o que me ajudou nisso porque eu era um desastre, valeu a pena e eu faria de novo. (NAKAMURA, 2022).

A escola em tempo integral foi vista pela jovem, inicialmente, como algo “novo e confuso”, mas na primeira semana de experiência, ela conseguiu adaptar-se graças à ajuda dos outros estudantes. Na segunda entrevista, ela avalia a experiência na escola em tempo integral positiva por ter contribuído para sua formação nos aspectos relacionados com a organização de horários e sobre a questão das mudanças de sala referindo-se aos Ateliês Pedagógicos. Além disso, ela destacou que a escola do pALei se assemelha ao estilo de escola japonesa, enfatizando quanto as eletivas e o estudo orientado a ajudou. Continuou afirmando que o projeto de vida causou confusão, porque ela não sabia o que queria fazer no futuro. Outras aprendizagens ligadas a atividades do tipo identitárias podem ser vistas na narrativa de Nakamura, assim como aprendizagens epistêmicas relacionadas com as aprendizagens dos modos de se organizar nos estudos, conforme segue abaixo:

Além do que era prometido, ensinou-me a trabalhar em grupo, nossa sala era bem unida em trabalhos com outras turmas ou eventos como os jogos internos. A gente sempre arrasava nesses eventos. Aprendi ou tentei falar em público, mas sempre gaguejo nisso. Com esses pequenos ensinamentos, eu consigo trabalhar em equipe tranquila e escutar a opinião dos outros na equipe para fazer trabalho, ou até mesmo planejar um rolê entre amigos, como uma trilha ou um aniversário surpresa. (NAKAMURA, 2022).

Na sequência, ela afirma que hoje está mais segura e havia entrado na Ufal, mas não se adaptou, chegando a trancar a matrícula para tentar um curso de que realmente goste. Ela diz, ainda, estar procurando algo com que se identifique, e não sabe bem o que quer fazer no campo profissional. “Entrei em um curso na Ufal e acabei trancando, e agora estou em busca de algo novo, que me faça ficar apaixonada pelo curso. (NAKAMURA, 2022).

Finalizou dizendo que estudar na escola do pALei foi maravilhoso, pois a ajudou muito a organizar a vida, mesmo que hoje ela não saiba muito o que fazer, ela estudaria novamente na mesma escola, porque é um “colégio de ensino integral, com várias oportunidades como

cursos que ajudam bastante, eletivas que são de bastante ajuda como Libras, tem os estudos orientados que era tipo um reforço, aulas de campo. Era uma proposta maravilhosa.” (NAKAMURA, 2022). Conforme os trechos abaixo:

Estudar em uma escola de ensino integral foi maravilhoso, mas no último ano, não foi o melhor, porque não tivemos tantas aulas, e foram cobradas na faculdade e tivemos de nos virar. (NAKAMURA, 2022).

No momento, a minha vida parece uma montanha russa, diversos momentos bons e diversos momentos ruins, mas vou seguindo como a *Dory* ‘*continue a nadar*’, é divertido pensar dessa forma. Passei por um término, mas estou bem melhor, tranquei meu curso na Faculdade, pois não me adaptei a ele, estou me preparando para organizar e para começar um ‘clube de estudos’ com meus outros amigos para, mais uma vez, tentar o Enem, e seja o que vir, ao menos nisso, na escola, eu consegui levar para a vida a organização no momento de estudar. (NAKAMURA, 2022).

Acho que eu deveria ter dado mais valor às aulas do meu curso no ensino médio, acabei sendo relaxada demais nessas aulas. (NAKAMURA, 2022).

Os motivos recorrentes estão relacionados com a sua busca em encontrar um caminho em relação à sua profissão. Embora considere que a escola não tenha possibilitado enfrentar esse desafio, considera que contribuiu na sua formação, especialmente para a organização de sua vida, e propiciou cursos que contribuíram para sua formação. Especialmente na segunda entrevista, a jovem apresenta aspectos positivos da experiência de estudar na escola, das atividades que foram propiciadas e, no fim, culpa a si mesma, pois considera que não se engajou como deveria nos estudos nessa etapa da escolarização. Na carta, é possível abstrair as significações da jovem sobre as experiências escolares de maneira mais detalhada, conforme pode ser lida no Quadro 20.

A ideia de organização é o foco dessa narrativa, igualmente, as entrevistas realizadas. A jovem utiliza a metáfora da mochila com itens necessários para alguém que viverá uma jornada em tempo integral, em que as aulas são em lugares fixos e os estudantes se locomovem de uma sala de aula para outra. Nakamura aponta, portanto, o primeiro elemento pedagógico diferenciado da escola do pALei, que são os Ateliês Pedagógicos e o tempo integral.

CARO AMIGO DE MOCHILA
<p>Para começar bem e organizado nesta nova jornada nesta escola, prepare a sua mochila como se estivesse indo para um acampamento, pois você vai precisar de muitas coisas e de pessoas lá. Ao menos eu precisei, e você sempre vai andar com ela nas mudanças de sala durante as aulas. Quando eu entrei no colégio, fiquei feliz por ele ser tão organizado e por todo o acompanhamento que os alunos tinham, coisa que não tinha na minha antiga escola, que era escola particular. No novo colégio, tivemos as eletivas que eram como um curso extra, como Libras, tivemos EO (Estudos Orientados), que eram como um reforço nas matérias em que estávamos ruins e tivemos também o Dot, que era um professor responsável por nossa turma, que ajudava nos eventos e apresentações. Ele passava um questionário sobre as aulas, os professores e as matérias. Era muito bom ser escutado sobre isso e sobre nossas dificuldades nas matérias, no meu caso, era matemática, física e química.</p> <p>Tinha até uma psicóloga, porém, com um tempo, ela sumiu, e as eletivas, e os dotes foram ficando mais fracos com o tempo, e não eram tão organizados como antes.</p> <p>Contudo, valeu muito a pena entrar nessa escola, porque eu fui desafiada a várias coisas, e perdi um pouco de medo de falar em público, conheci várias pessoas, cuja lembrança levarei para a vida toda. Espero que sua jornada seja divertida e cheia de aventuras e leve os estudos a sério e cuide da sua mochila.</p> <p style="text-align: right;">Nakamura.</p>

Fonte: A autora.

Conforme segue no trecho abaixo:

Para começar bem e organizado nesta nova jornada, nesta escola, prepare a sua mochila como estivesse indo para um acampamento, pois você vai precisar de muitas coisas e de pessoas lá. Ao menos, eu precisei e você sempre vai andar com ela nas mudanças de sala durante as aulas. (NAKAMURA, 2021).

Quando eu entrei no colégio, eu fiquei feliz por ele ser tão organizado e por todo o acompanhamento que os alunos tinham, coisa que não tinha na minha antiga escola, e era escola particular. (NAKAMURA, 2021).

A concepção da escola da jovem é bem positiva, visto que ela indica ao jovem egresso que ficou feliz pela escola ser bem organizada. Além disso, Nakamura cita a eletiva LIBRAS e indica os estudos orientados como um reforço.

No novo colégio, tivemos as eletivas que eram como um curso extra como Libras, tivemos EO (Estudos Orientados) que eram como um reforço nas matérias em que estávamos ruins e tivemos também o Dote, que era um professor responsável por nossa turma, que ajudava nos eventos e apresentações, passava um questionário sobre as aulas, professores e matérias. (NAKAMURA, 2021).

Era muito bom ser ouvido sobre isso e sobre as nossas dificuldades nas matérias que, no meu caso, era matemática, física e química. Tinha até uma psicóloga, porém com um tempo, ela sumiu, e as eletivas, e o Dotes foram

ficando mais fracos com o tempo e não era tão organizado como antes. (NAKAMURA, 2021).

A jovem lembrou-se do professor orientador de turma do ProTurma, considerado o responsável por ajudar a turma nos eventos e nas apresentações, e aquele que fazia as avaliações de acompanhamento da disciplina e do professor. Para ela, essa situação é significativa porque ela se sentiu ouvida, principalmente nas disciplinas em que ela tinha mais dificuldade.

É possível identificar, na carta da jovem, que ela se volta para sua relação epistêmica com o saber quando cita as eletivas e os estudos orientados, e a preocupação em superar os desafios das disciplinas com as quais têm dificuldade. Ao falar das eletivas e os estudos orientados, estabelece-se uma relação epistêmica de Objetivação-Denominação, em que aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se tinha antes de entrar em contato com determinados objetos (livros), locais (instituições de ensino), pessoas (docentes) (CHARLOT, 2000).

Nakamura diz que a questão de que aprendeu a falar em público pode ser associada a uma espécie de relação epistêmica de imbricação, conforme foi descrita por Charlot (2000), em que a relação com o saber está relacionada com uma atividade engajada no mundo. Falar em público é uma atividade típica no meio social e muitas vezes precisa de toda uma técnica para expressar o pensamento de maneira articulada e clara para ser compreendida pelos interlocutores. A estudante apresenta também uma crítica em relação à qualidade das disciplinas eletivas, que se deteriorou no decorrer do curso.

Diante do que foi expresso, nas entrevistas e na carta, é possível constatar que a relação com o saber predominante é a identitária e social. Ela enfrenta dificuldades de compreender as lógicas dos conteúdos específicos e de estudar na escola. A relação epistêmica aparece como elemento relacionado com a regulação de se tornar organizada em relação aos estudos e no relato sobre a participação no conselho escolar.

6.2.3 A carta, as configurações de si e as experiências escolares de Tolkien

Nos Quadros 21, 22 e 23, estão descritas as entrevistas narrativas e a carta a um “recruta” do jovem Tolkien. Após a descrição de cada narrativa fez-se uma breve análise, destacando as principais estruturas de significação sobre as configurações de si e sobre as experiências escolares. Na primeira entrevista, ela se descreve como uma pessoa de opinião.

Quadro 21 – Trechos da primeira entrevista individual de Tolkien que expressam as configurações de si e as experiências escolares

(Continua)
CONFIGURAÇÃO DE SI
<p>Hoje, eu diria que sou um cara motivado a procurar minhas melhoras. Principalmente ter uma opinião, porque quando era mais novo, bem mais novo, eu ligava muito para a opinião das pessoas, sejam pessoas externas ou da família, e hoje eu procuro ter uma opinião, minha, não deixando as pessoas afetarem minha opinião.</p> <p>Hoje, sou bem diferente de antigamente. Sou um cara, vamos dizer assim, que procura experiências principalmente na área da vida, independentemente de ser da minha área ou não, eu quero aprender algumas coisas novas, buscar experiências, principalmente coisas desafiadoras, porque os desafios fazem parte, e muito. Se não tiver desafios, não tem sentido você viver. Algo desse tipo. Eu procuro desafios. O jogo de que eu mais gosto é xadrez, porque ele tem esse lado do raciocínio lógico. Todo dia eu pego, no mínimo, 5 desafios porque ele realmente mexe com a cabeça da pessoa e eu gosto assim, de desafios. Hoje eu sou um cara que se preocupa em ter opinião própria e que procura desafios.</p> <p>Eu sempre me deixava levar pelos mais velhos, digo mais velhos, pai, mãe, tios... a opinião deles eu adotava para mim cem por cento, sem analisar os fatos. Com o tempo, fui descobrindo métodos científicos, a ciência com seus métodos científicos e comprovação de fatos e tal. Eu vi que ter opinião própria não é só você concordar com tudo com o que alguém lhe apresenta, senão você é mais ‘um vai om as outras’. Ter opinião é você estudar, e como eu sempre gostei de estudar, fui percebendo que ter opinião faz parte de você estudar. Fui percebendo, com o passar do tempo, que estudar, ter opinião própria é um processo interessante porque formar opinião não é só você dizer, ‘olhe, eu acho isso’, é você analisar uma sequência de fatos e acontecimentos tanto históricos como do dia a dia mesmo, você ser capaz de formar opinião com base nas próprias crenças, na sua visão de mundo. O tempo me ajudou a compreender isso.</p>
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES
<p>Quando eu entrei no ensino médio, minha primeira lembrança foi ter medo, porque eu pensava que era tudo mais difícil. Eu lembro de uma vez, quando eu estava no ensino fundamental, ter pego um caderno de um primo, que já estava no ensino médio e eu vi umas coisa de matemática. Eu vi aquelas equações complicadas e tal, e quando foi minha vez de entrar no ensino médio. Eu tive um pouco de medo, aquela coisa, o primeiro contato. A primeira aula foi de português, um assunto que eu não tinha visto até então, e quando eu percebi, eu estou no ensino médio, e a dinâmica com os professores, eles interagem também... foi diferente, as aulas, um laboratório novo. A escola do pALei estava sendo inaugurada em 2015, e vi aqueles negócios lá, que ninguém tocava ainda. Ver um Laboratório de Química, um Laboratório de Informática com computadores, todos ali funcionando, era um mundo novo.</p> <p>A escola com cheiro de nova, os equipamentos ali eram tudo de outro nível. No início, aquela escola tinha aquela temática mais forte. Na primeira vez que eu estive na aula de matemática, eu vi as paredes coladas, umas régua, e eu pensei, não estou mais no fundamental, nesse ambiente da escola a dinâmica é outra, mais fórmulas na parede também me ajudaram a ter a compreensão de agora eu tenho de colocar meus 110%, porque passou a fase do fundamental, aliás, de uma hora estudar e outra hora brincar. Aqui, agora é estudar ou estudar.</p> <p>No primeiro momento, eu tive medo porque eu não entendia nada das fórmulas. Quando o professor começou a explicar, eu entendi que essas fórmulas eram para resolver problemas matemáticos que podem auxiliar a resolver problemas, sejam eles de estatística, de probabilidades, dependendo do</p>

(Continuação)

assunto também. São basicamente fórmulas para se resolver problemas e se chegar a um resultado produtivo, melhor dizendo.

Eu quase esqueci os eventos. Por exemplo, eu não era muito esportista, mas gostava do período de jogos internos, e a professora também colocava o xadrez como esporte, e eu achava isso legal, porque eu nunca tive disposição física, muita disposição esportiva. Eu gostava muito de xadrez, e tinha algumas outras pessoas que também gostavam de xadrez. A professora chegou e chamou um juiz de xadrez, porque ela não tinha muito conhecimento de xadrez e ela chamou alguém que entendia de xadrez da Federação Alagoana pra ministrar a competição de xadrez e eu achei isso muito importante, porque às vezes nem todo mundo tem um porte muito atlético e gosta de algo mais, por exemplo, xadrez, dama ou qualquer jogo de estratégia e ela inseriu xadrez. Foi muito importante porque eu me senti bem com xadrez, não necessariamente eu precisava jogar futebol, futsal, até porque eu não era muito bom, O xadrez eu estava praticando, eu gosto, e participei ao mesmo tempo. Então me senti incluído ali também. Tinha outro evento também que era Rock in Biu. A gente dava as letras das músicas e praticava também, era um evento tipo Rock in Rio...

Só que no Rock in Biu, a gente estudava a letra da música em inglês e a tradução dela na aula de inglês e depois fazia uma encenação. A gente pegava o contexto da música, estudava a letra, a tradução, o que que ela queria passar, fazia a encenação e quem conseguisse cantava em inglês. Se não, tinha que ser lá, mas a música tinha que ser estudada em sala e aí cada classe pegava uma música e ia abordando a temática, fazia todo o estudo, ler e cantava na sala e levava para o evento. Todo mundo ficava incluso. É muito da hora esse trabalho de inclusão, entende? Aí todo mundo participava. Essa parte também foi uma parte que marcou também minha vida no ensino médio, foi bem importante.

Sim, a gente teve dois meses de Física e depois ficou quase seis meses sem aula, e você fazer Faculdade de Física ou algum curso que tenha física, você fica lesado, você querendo ou não vai ter que correr atrás de uma coisa que você não teve. Em Física, fomos muito prejudicados.

Outra coisa é o horário também, eu quase tinha esquecido, o horário, de primeira parte foi um desafio porque, querendo ou não, eu só estava acostumado até então de manhã ou à tarde. O cara ir de manhã ou à tarde, o horário ia ficar livre. No primeiro contato com a escola integral eu fiquei muito cansado porque você tem de se acostumar ao ritmo, você tem de ir-se acostumando com o ritmo da escola. Você tem 4 aulas de manhã, tem o almoço, tem o intervalo entre os períodos e depois tem mais 4 à tarde. Isso foi um pouco diferente, porque eu não ia para casa, tomava banho e voltava, eu ficava direto, isso foi um desafio para mim, o horário. Às vezes, a gente tinha aula sábado. Eu sei que na universidade a gente vai ter aula no sábado, mas quando eu tive isso no ensino médio, foi um pouco difícil, porque eu nunca tive aula sábado até então. Ter aula no sábado foi um desafio grande, porque no sábado você quer dormir um pouco mais.

Entrar na faculdade, por exemplo, além do meu irmão ter-me influenciado, quando eu tive aula de Informática foi quando eu tive a certeza, porque até 2015, era uma vontade, mas não era uma certeza. Eu ainda queria ser bombeiro, não era uma certeza, eu gostava de informática, mas não era uma certeza. Eu não tinha feito curso técnico nenhum até 2015, então quando eu entrei no ensino médio e na escola tinha médio e técnico, e eu tive ali a minha primeira aula de Informática, eu tive a certeza porque era ensino médio de manhã e técnico à tarde e depois das 4 aulas que eu tive e na semana sair correndo, eu

(Continuação)

fui criando a certeza, porque eu achava lindo aquilo ali, você desmontar o computador, entender as partes. A escola me ajudou dessa forma, o professor contando a experiência e tal, eu achei muito motivador, os professores me ajudaram muito na decisão. Muitas coisas que a escola teve me ajudaram na escolha.

Sempre vai ter aquele parente que vai dizer: 'Faça isso, porque dá dinheiro', sempre tem algum parente que diz: 'Você deveria fazer Medicina ou, sei lá, Odontologia, porque dá dinheiro. Tem também aquela questão de se sentir bem e tem de sair pesquisando, fazer várias pesquisas. O primeiro contato, às vezes, nem é sempre agradável. Por exemplo, uma experiência que eu poderia dizer, eu dificilmente uso Windows, eu uso o Ubuntu, que é o Linux, e o primeiro contato que eu tive não foi muito agradável, porque eu estava acostumado com alguns programas que não tinha no Ubuntu, e na escola a mesma coisa. O primeiro contato com algumas coisas, às vezes, não é tão agradável, por exemplo, com Física, para mim, não foi muito agradável, Eu vi que se fosse fazer Física, ia ter muitos problemas com Cálculo. Informática tem cálculo, mas não é tão puxado, as dificuldades foram mais em cálculo porque a escola pública tem aquela questão toda, às vezes tem greve, atrasos, às vezes, o professor não tem tempo de dar tudo o que deveria. Por exemplo, no meu ensino médio, eu não tive Direito, Física. Alguém que gosta de física e fosse fazer, é porque realmente gosta de física, porque a escola não supriu as necessidades de Física.

A escola poderia incentivar mais leitura na aula de Português também, por exemplo, livros, que seja de uma temática muito da época, barroco, se a gente estiver estudando barroco. Faria sentido o professor incentivar livros dessa época. E uma aula, não iria custar nada, você pegar um capítulo, mesmo que você não leve o livro, mas o professor, a biblioteca da escola ter os livros e você discutir pelo menos um capítulo daquela época. Se fosse adaptando, seria muito importante. Não adianta o professor falar, falar, duas aulas, e no fim o aluno ter de procurar ou não aquele livro daquela época, e nem todos têm condições. Acho que trabalhar livros na aula de português seria bem interessante, que, no caso, seria literatura.

Certamente. Acredito que ajudou muito a ser quem eu sou hoje, porque foram postos alguns desafios e você vencer lhe ajuda a refletir sobre quem você é no momento que está ali e posteriormente você vai pensar e vai se tornar outra pessoa, porque passar por certos momentos ajudam a você refletir e chegar à conclusão de que podia melhorar em certas coisas. Aquela escola, em particular me ajudou muito. Então, se eu tivesse estudado em escola normal, eu acho que muita coisa não teria sido igual, se eu não tivesse feito naquela escola

A escola me ajudou a perder um pouco da timidez uma vez que eu era muito tímido. Também me ajudou a escolher a área de informática e ser um profissional de TI, bem como conhecer alguns dos meus amigos atuais, assim como conviver com vários tipos de pessoas e ter várias experiências que não tive até o momento, bem como novos tipos de conversas, com novas pessoas, novos pontos de vistas e gostos, sejam de música, sejam sociais.

Uma coisa ruim no meu ponto de vista é que se falava muito em passar no Enem, mas não deu uma base muito boa para quando você entrasse na Faculdade e continuasse; por exemplo, você não consegue chegar a um curso de Cálculo ou que tenha Cálculo na grade e não se sentir prejudicado; eu mesmo já repeti Cálculo duas vezes.

(Conclusão)

Cinquenta por cento, o tempo, como eu disse, e nas aulas de Filosofia. A Filosofia me ajudou um pouco: Sócrates, Platão, vamos dizer assim, a filosofia clássica; os pensadores antigos um pouco e algumas vezes eu conversava com o professor de Filosofia da escola e também quando eu conversava com meus

(Conclusão)

amigos, eu achava lindo. É que eu achava ‘da hora’ você conversar com outra pessoa e ver os pontos diferentes, por exemplo, eu tenho a minha opinião, o outro vai ter uma opinião totalmente diferente. Eu vi que ter uma opinião própria, não depender de outra pessoa para formar opinião é importante.

Minha família me influenciou também. Eu já trabalhei como servente, uma vez com meu pai. Eu já fiz serviço braçal e serviço intelectual, formatando computadores e tal. O meu irmão mais velho me influenciou muito também, porque ele mexia com computadores e eu sempre achei bacana. No meio em que eu vivia, com certeza, meus tios ali também, alguns colegas, me influenciaram também. Na escola, eu podia aplicar algumas coisas como no curso de informática. Eu pedi conselhos ao professor sobre a área. A família é a base e a escola ajuda a expandir.

As experiências marcantes eu considero as conversas com os professores, quando eu pedia exemplos e eles davam exemplos aplicados à vida real. Tive um professor de Matemática que ele pegou um problema de vetores, e aplicou a uma situação real. Em biologia, também, a professora, muito engajada na época. Lá eu poderia criar, por exemplo, uma horta comunitária, podia aplicar conhecimentos de biologia nessa horta.

Foi uma ideia bem bacana ter uma horta na escola, seria interessante, até poderia ajudar no orçamento da escola. Imagine que a gente poderia colher, A gente almoçava na escola e alguns ingredientes tipo tomate ou beterraba que a gente plantasse, podia consumir ali mesmo, e poderia reduzir o orçamento da escola. Na verdade, ninguém saía perdendo. Infelizmente não chegou a ser concretizado, uma pena tanto para os alunos quanto para a escola.

Fonte: A autora.

Na primeira entrevista, quando foi incitado a falar sobre si, Tolkien iniciou dizendo ser “um cara que procura suas melhoras”, as quais estão relacionadas com o fato de haver aprendido a ter opinião própria, fazendo uma relocação temporal comparativa da época da infância em que ele fazia o que os adultos queriam. Ele passou boa parte da entrevista justificando a questão de ter opinião própria, quando ele percebeu que precisava estudar para formar um ponto de vista e dar importância disso na vida dele. Essa temática dá o tom de sua entrevista. Conforme os trechos abaixo:

Hoje eu diria que sou motivado a procurar minhas melhoras. Principalmente ter uma opinião, porque antigamente quando era mais novo, bem mais novo, eu ligava muito para a opinião das pessoas, seja pessoas externas, seja da família, e hoje eu procuro ter uma opinião minha, não deixando as pessoas afetarem minha opinião. Hoje eu sou bem diferente de antigamente. Sou um cara que procura experiências novas, principalmente na área da Vida.

Independentemente de ser da minha área ou não, eu quero aprender algumas coisas novas, buscar experiências, principalmente coisas desafiadoras, porque eu acho que o desafio faz parte e muito. Se não há desafios, não tem sentido você viver. Algo desse tipo. Eu procuro desafios. O jogo de que eu mais gosto é xadrez, porque ele tem esse lado do raciocínio lógico. Todo dia eu pego, no mínimo, 5 desafios, porque ele realmente mexe com a cabeça da pessoa, e eu gosto assim, de desafios. Hoje eu sou um cara que se preocupa com a opinião. Resumindo tudo assim, é ter opinião própria e procurar desafios. (TOLKIEN, 2021).

Antes, eu me deixava levar pelos mais velhos. Os mais velhos, eu digo pai, mãe, tio. Eles tinham opinião e eu só concordava, ou seja, a opinião deles eu adotava para mim cem por cento, sem analisar os fatos. Com o tempo, eu fui descobrindo métodos científicos, a ciência com seus métodos científicos, comprovação de fatos e tal. Percebi que ter opinião própria não é só concordar com tudo que alguém lhe apresenta, senão você é mais um ‘vai com as outras’. Ter opinião é você estudar, e como eu sempre gostei de estudar, fui percebendo, com o passar dos tempos, que ter opinião faz parte de você estudar. É um processo interessante, porque formar opinião não é só você dizer, ‘olhe, eu acho isso’. Não, não, é você analisar uma sequência de fatos e acontecimentos tanto históricos como no dia a dia mesmo, você ser capaz de formar opinião com base nas próprias crenças, na sua visão de mundo. O tempo me ajudou a ver isso. (TOLKIEN, 2021).

Esse fato demonstrou que, no momento da enunciação narrativa, o jovem organizou sua sequência temática sob a questão de que estava se definindo como uma pessoa que gosta de debater e aprender expondo a própria posição sobre as coisas. Identifica-se que tal aprendizagem, de autonomia para expressar seus pontos de vista, teve a influência das aulas de Filosofia no Ensino Médio. Trata-se da aprendizagem de distanciamento reflexivo como relação epistêmica com o saber. Logo em seguida, ele começa falando sobre as experiências escolares que referenciam o pALei desde as primeiras impressões, até como a escola foi importante para sua formação, citando algumas críticas, conforme se pode ver nos trechos abaixo:

Quando eu entrei no ensino médio, minha primeira lembrança foi ter medo, porque eu pensava que era tudo mais difícil. Eu lembro de uma vez, quando eu estava no ensino fundamental, ter pegado um caderno de um primo meu que já tava no ensino médio e eu vi aquelas aquelas equações complicadas e tal. Logo matemática?! Quando foi minha vez de entrar no ensino médio, eu tive um pouco de medo. (TOLKIEN, 2021).

Na primeira aula, que foi de português, um assunto que eu não tinha visto até então. Foi quando eu percebi, ‘eu estou no ensino médio, e a dinâmica com os professores, eles interagem também, foi diferente, quando eu entrei no ensino médio, foi diferente, as aulas, o laboratório. Tinha lá um laboratório novo. Então, eu vi aqueles negócios lá. O equipamento de química. Então eu pensei:

poxa, não estou mais no ensino fundamental, porque na minha escola do fundamental, não tinha um laboratório de química, e ver um laboratório de química como na escola do pALei, um laboratório de informática com computadores, todos ali funcionando, era um mundo novo! (TOLKIEN, 2021).

As primeiras experiências do jovem da escola do pALei podem ser descritas em palavras como deslumbramento e medo. Na verdade, aparenta um misto de impressões resultantes do primeiro contato com a escola nova e de expectativas criadas, ainda criança, quando cursava o ensino fundamental, quando teve acesso ao caderno de Matemática de um primo que, na época, estava cursando o ensino médio. Nesse caso, o medo é proveniente das configurações criadas no âmbito familiar, e o deslumbramento foi resultado das impressões iniciais da escola, que, para ele, era diferente das que ele estava acostumado, sendo considerada por ele “um mundo novo” diante da estrutura com laboratórios e computadores. Um dos espaços da escola que mais o impressionou, nesse primeiro contato, foi o laboratório de química e os Ateliês Pedagógicos quando ele descreve a experiência da primeira aula de Matemática:

A escola com cheiro de nova, os equipamentos ali eram todos de outro nível. No início, essa escola tinha aquela temática mais forte, então, na primeira vez que eu estive na aula de matemática, eu vi assim as paredes coladas, umas régua, e eu pensei ali, eu não estou mais no fundamental, o ambiente da escola me passou foi: ‘você não está mais no fundamental’, a dinâmica é outra. Um fórmulas na parede também me ajudaram a ter essa compreensão. Eu também pensei, agora eu tenho de colocar meus 110%, porque passou a fase de está no fundamental, aliás, de uma hora estudar e outra hora brincar. Agora aqui é: estudar ou estudar. (TOLKIEN, 2021).

No primeiro momento, eu tive medo porque eu não entendia nada das fórmulas, aí eu pensei, nossa! Quando o professor começou a explicar, eu entendi que essas fórmulas eram a forma de resolver problemas matemáticos que podem lhe auxiliar a resolver problemas, sejam eles de estatística, de probabilidades, dependendo do assunto também. São basicamente formas de se resolver problemas e se chegar a um resultado produtivo, melhor dizendo. (TOLKIEN, 2021).

O deslumbramento com o laboratório de Química pode ser visto quando Tolkien disse que era um espaço de outro nível. Já com relação ao Ateliê Pedagógico de Matemática, ele teve medo inicialmente, mas quando o professor explicou, o medo foi sanado e ele encontrou sentido em todo o ambiente que estava configurado em fórmulas matemáticas que auxiliariam na resolução de problemas matemáticos.

Outra atividade do ensino médio que Tolkien considerou importante para sua formação, e fizeram sentido para sua vida, foi o jogo de xadrez, especialmente por permitir sua inclusão

como praticante de esportes, já que não gostava de outras modalidades e, como explica, a relação de jovens nessa fase é muito competitiva. Conforme segue o trecho abaixo:

Ah! Quase esqueci os eventos, por exemplo, eu não era muito esportista, mas gostava do período de jogos internos, e a professora também colocava o xadrez como esporte, e eu achava isso legal, porque eu nunca tive muita disposição física, muita disposição esportiva. Eu gostava muito de xadrez e tinha algumas outras pessoas que também gostavam. A professora chamou um juiz de xadrez, porque ela não tinha muito conhecimento de xadrez. Ela chamou alguém da Federação Alagoana para organizar a competição de xadrez e eu achei isso muito importante, porque, às vezes, nem todo mundo ali tem um porte atlético e gosta de algo mais, por exemplo, xadrez, damas ou qualquer jogo de estratégia, e ela inseriu xadrez. Foi muito importante porque eu me senti bem com xadrez. Não necessariamente eu precisava jogar futebol, futsal, porque eu não era muito bom assim, e o xadrez, de que gostava, eu estava praticando. Então me senti incluso ali. Tinha outro evento também, que era *Rock in Bill*: a gente dava as letras das músicas e praticava também, era um evento assim, tipo *Rock in Rio*. (TOLKIEN, 2021).

Ressalta, também, no trecho acima, a importância da aprendizagem do método científico, as aulas de inglês com música e dramatização e o trabalho em equipe. Explica que nas relações estabelecidas na escola, perdeu a timidez e quanto foram importantes as amizades que o fizeram viver novas experiências e ampliar seus pontos de vista sobre as coisas, conforme se constata abaixo:

A escola me ajudou a perder um pouco da timidez uma vez que eu era muito tímido. Ela também me ajudou a escolher a área da Informática e ser um profissional de TI, bem como conhecer alguns dos meus amigos atuais. Também conviver com vários tipos de pessoas e ter várias experiências, bem como novos tipos de conversa com novas pessoas, conhecer novos pontos de vista e gostos, tanto de música quanto sociais. (TOLKIEN, 2021).

No trecho acima, o jovem também enfatiza a importância da escola para a escolha da área de Informática, que seguiu como curso no ensino superior, conforme segue expresso:

Para entrar na faculdade, por exemplo, além do meu irmão me ter influenciado, quando eu tive aula de Informática, tive a certeza, porque até 2015, era uma vontade, não uma certeza, eu ainda queria ser bombeiro. Eu gostava de informática, mas tinha dúvida. (TOLKIEN, 2021).

Eu não tinha feito curso técnico nenhum até 2015. Quando eu entrei no ensino médio e a escola tinha ensino técnico, e eu tive minha primeira aula de informática, naquele momento, eu tive a certeza. Era ensino médio de manhã e técnico à tarde e depois das 4 aulas que eu tive, fui criando a certeza, porque eu achava lindo aquilo ali, desmontar o computador, entender as partes, e aí a

escola me ajudou dessa forma, o professor contando a experiência e tal, e eu achei muito motivador. Os professores me ajudaram muito na decisão. Com certeza muitas coisas que a escola tinha me ajudaram na escolha. (TOLKIEN, 2021).

Ele destaca a importância das experiências na escola do pALei para a escolha do Curso de Ciências da Computação que estava cursando no momento da primeira entrevista. Mesmo que considerasse que a escola o ajudou na decisão do curso de graduação, o jovem reconheceu que a falta de professores de Física estava prejudicando-o por estar sentindo muita dificuldade com a disciplina de Cálculo, básica dos cursos da área de Exatas.

[...] o primeiro contato com algumas coisas às vezes não são tão amigáveis, por exemplo, com a Física, pra mim, não foi muito amigável, então vi que se eu fosse fazer física, eu ia ter muitos problema em cálculo. A Informática tem cálculo, mas não é tão puxado, as dificuldades foram mais em cálculo, porque a senhora sabe que escola pública tem aquela questão de greve, atrasos; às vezes, o professor não tem tempo de dar tudo o que deveria. Por exemplo, no meu ensino médio, eu não tive direito a Física. Acho que o Jhon também passou pela mesma coisa. Alguém que gosta de física e fosse fazer, é porque realmente gosta de física, porque a escola não supriu as necessidades de Física. (TOLKIEN, 2021).

Além da crítica à falta das aulas de Física, o jovem, assim como Nakamura, reconhece que a escola priorizou a preparação para o Enem sem dar as devidas condições para o ingresso e a permanência no ensino superior, conforme está expresso nesta fala:

Uma coisa ruim no meu ponto de vista é que se falava muito em passar no Enem, mas não deram uma base muito boa para quando você entrasse na faculdade e continuasse. Por exemplo, você não consegue chegar a um curso de Cálculo ou que tenha cálculo na grade e não se sentir prejudicado. Eu mesmo já repeti Cálculo 2 vezes. (TOLKIEN, 2021).

Diante da significação sobre a ênfase dada pela escola à preparação para o Enem e as dificuldades em permanecer na graduação, a relação com o saber predominante na primeira entrevista diz muito sobre atividades epistêmicas e identitárias.

As experiências marcantes eu considero as conversas com os professores, quando eu pedia exemplos e eles davam exemplos aplicados à vida real, por exemplo, eu tive um professor de Matemática que ele pegou um problema, se eu não me engano, foi de vetores... eu não lembro exatamente o assunto, mas ele pegou o assunto e aplicou a uma situação real. Teve de biologia também, a professora era muito engajada na época. Eu não sei como está a escola agora, mas na época que eu fiz, ela me deu um exemplo também aplicado à vida real, podia pegar aquele assunto e aplicar em algo real. Um exemplo: eu poderia

criar, se a escola permitisse, uma horta comunitária, podia aplicar conhecimentos de biologia nessa horta e não só na escola. Os alunos, e a própria comunidade local, poderiam se beneficiar ali, e eu achei ‘da hora’ essa aplicação real, entendeu? Se ia ter frutos, literalmente, e conhecimento ali para ambos os casos. (TOLKIEN, 2021).

Eu não me lembro, mas essa ideia, se eu não me engano, foi de uma professora, mas a gente não conseguiu exercer, eu não sei se foi por falta de recursos ou interesse mesmo, mas foi uma ideia bem bacana ter uma horta na escola. Eu achei que ali seria interessante, porque ajudaria até no orçamento da escola; por exemplo, imagine que a gente poderia colher. A gente almoçava na escola e alguns ingredientes, tipo tomate ou beterraba que a gente plantasse, a gente podia consumir ali mesmo e poderia reduzir o orçamento da escola também. Na verdade, ninguém saía perdendo. Se a gente fosse pôr em prática, ia ter benefício monetário, todos sairiam ganhando ali, mas infelizmente não chegou a ser concretizado. Uma pena tanto para os alunos quanto para a escola. (TOLKIEN, 2021).

A relação epistêmica evidencia-se nos trechos acima. O jovem mostra como os professores ensinavam associando o conteúdo a exemplo do cotidiano, que ele denominou “vida real”, como foi o caso do professor de Matemática e a da professora de Biologia que fez uma horta.

Na primeira entrevista biográfica, Tolkien demonstrou ser um jovem de opinião e de gostar de desafios. Explicou que a escola do pALei foi importante para a decisão de dar continuidade ao curso de Ciências da Computação, fazer amizades, que o ajudaram a perder a timidez e ampliar os conhecimentos. Além disso, ele diz que a escola não o preparou o suficiente para o ensino superior pela falta de professores, especialmente, na área da Física, fato que ele diz que trouxe dificuldades na disciplina de Cálculo, que ele repetiu duas vezes.

A relação com o saber predominante nas narrativas é a identitária e epistêmica. O jovem afirma ter aprendido valores morais e éticos, assim como aprendeu a ter opinião própria. Isso demonstra que ele estabeleceu uma relação epistêmica de Distânciação-Regulação, pois tal visão pode ser associada à área de regulação relacional por meio de regras sociais de convívio. A relação epistêmica de Objetivação-Denominação também pode ser observada quando o jovem fala dos processos de aprender desenvolvidos na relação com o meio, disciplinas, professores e colegas. A aprendizagem de “autonomia intelectual” para argumentar e defender seus pontos de vista é obtida nas aulas de Filosofia.

Com a participação nas atividades da escola, promovidas pelos professores, evento de música; jogos esportivos com xadrez, etc., aos poucos, foram perdendo o medo em relação às aprendizagens no ensino médio. Outra relação marcante nas narrativas é a identitária, porque o

jovem enfatiza a importância das amizades e as aprendizagens relacionais obtidas nas atividades vivenciadas na escola.

Na segunda entrevista, Tolkien foi mais breve em seus argumentos e apresentou algumas mudanças com relação à configuração de si e confirmou outras relacionadas com experiências escolares no pALei, conforme foi descrito no Quadro 22.

Quadro 22 – Trechos da segunda entrevista individual de Tolkien que expressam as configurações de si e as experiências escolares

CONFIGURAÇÃO DE SI
<p>Hoje sou um cidadão comum, que procura certa paz e tranquilidade. Espero poder alcançar meus objetivos, como fazer meu curso superior e alguns na UdeMY. Depois de formado ou até antes, consegui um estágio ou emprego. Conhecer pessoas novas, fazer novos amigos, arrumar uma namorada, ir ao cinema ou sair com os amigos. Nada muito mirabolante ou complexo ... Sou apenas um rapaz tentando viver a vida de forma simples atualmente.</p> <p>Estou, no momento, ruim, porque meus pais se separaram e eu tranquei a faculdade para arranjar um emprego mais rápido, para fazer uma que me dê um retorno imediato.</p>
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES
<p>A escola me ajudou a perder um pouco da timidez uma vez que eu era muito tímido; também me ajudou a escolher a área da Informática e ser um profissional de TI, bem como conhecer alguns dos meus amigos atuais, conviver com vários tipos de pessoas e ter várias experiências que não tive até o momento, tipos de conversas com novas pessoas, conhecer novos pontos de vista e gosto, tanto de música quanto sociais.</p> <p>Uma coisa ruim, no meu ponto de vista, é que se falava muito em passar no Enem mas não deu uma base muito boa para quando você entrasse na faculdade e continuasse, por exemplo. Você não consegue chegar a um curso de cálculo ou que tenha cálculo na grade e não se sentir prejudicado. Eu mesmo já repeti cálculo duas vezes.</p> <p>Em 2017, o Projeto da Feira de Ciências, chamado RPGame que eu meus amigos criamos, e no segmento de Informática, ficamos em 1.º lugar. Essa experiência realmente foi muito marcante pelo fato de estarmos no curso de informática e desenvolver algo em nossa área e ganhar na Feira de Ciências da escola sem falar que todo o processo, do início ao fim, foi uma experiência muito boa, que guardo até hoje.</p> <p>A escola me ensinou que o trabalho em equipe, e uma equipe bem entrosada, pode alcançar um resultado muito satisfatório, quando bem executado, melhor conhecimento sobre Ética e Moral (na disciplina da faculdade) e o tempo das coisas.</p>

Fonte: A autora.

Na segunda entrevista, Tolkien foi mais breve e resumiu sua história ao momento da enunciação, no qual ele enfrentava a separação dos pais e o trancamento do Curso de Ciências da Computação. Após falar da atual situação, ele fez uma definição de si como um cidadão comum, que está à procura de paz e tranquilidade. Ele diz que, no momento, está à espera de poder alcançar seus objetivos, como fazer o curso superior e alguns na *Udemy*.²⁴ Pretende arranjar um emprego, conhecer pessoas, arranjar uma namorada, e fazer programas, como ir ao cinema ou sair com os amigos. Finalizou dizendo que é apenas um rapaz tentando viver de forma simples. Explica que a escola o ajudou a se preparar para o Enem, mas foi insuficiente em relação a determinados conhecimentos. A atividade com RPG é lembrada como importante para sua formação e para sua aprendizagem de trabalhar em equipe.

Quanto à carta endereçada a um recruta na escola do pALei, o jovem trouxe elementos que demonstram suas significações mais marcantes (Quadro 23).

Quadro 23 – Carta de Tolkien

Tolkien
Uma carta amiga
<p>Olá caro(a) aluno(a) recém-chegado(a) ao ensino médio. Tudo bem?</p> <p>Nesta nova etapa da vida e dos estudos, você vai vivenciar algumas experiências, conhecer amigos, outros professores, e, provavelmente, ficará confuso em alguns momentos. Já em outro momento, superanimado. Sentirá medo de fazer alguma coisa, seja ela qual for, mas eu lhe digo, tudo bem, jovem padawan, essas coisas são normais e todos nós humanos passamos por essa jornada que é o ensino médio.</p> <p>Um conselho que dou é: viva cada minuto que você passará pelos próximos 3 anos, estude, namore, faça amigos, converse com os professores, considere-os como seu amigo, afinal são eles que vão orientá-lo por 3 anos até sua formação. Outra coisa que posso dizer é que aprenda a administrar seu tempo, afinal não existe falta de tempo, e sim má administração de tempo. Se você se organizar bem, dá tempo de fazer tudo na semana. Outra coisa muito importante, que vou adiantar, é cuidado ao escolher alguém para ficar ao seu lado. Acredite, quem você escolhe para ficar ao seu lado pode afetá-lo de várias formas, que você nem tem ideia. Então, cuidado com os ‘amiguinhos’.</p> <p style="text-align: right;">Atenciosamente, Seu amigo e mestre jedi Tolkien.</p>

Fonte: A autora.

Como um amigo, Tolkien quis passar uma mensagem para um novato do pALei dizendo que a etapa do Ensino Médio é um desafio que proporciona experiências, que será necessário

²⁴ Plataforma EAD de e-learning para profissionais poderem tanto estudar como ensinar. Criada pelo engenheiro turco Eren Bali.

saber viver os altos e baixos, e enfrentar o medo sem desistir, vivendo cada minuto. Ele aconselha a fazer amizades, estudar, namorar e ter uma relação de amizade com o professor, considerado pelo jovem um orientador de formação. Conforme segue abaixo:

Olá caro(a) aluno(a) recém-chegado(a) ao ensino médio.

Tudo bem?

Então, nesta nova etapa da vida e dos estudos você vai vivenciar outras experiências, conhecer amigos, professores, e, provavelmente, ficará confuso em alguns momentos; já em outro momento, superanimado. Sentirá medo de fazer alguma coisa, seja ela qual for, mas eu digo, tudo bem, jovem padawan, essas coisas são normais e todos nós, humanos, passamos por esta jornada, que é o ensino médio.

Outro dado importante está na indicação da organização do tempo, remetendo-nos à ideia de que a escola em tempo integral proporciona mais tempo de vivência, ao passo que designa muitas outras tarefas, que tornam a rotina cansativa e atarefada. Tolkien finaliza depois de falar sobre a necessidade de organização, dizendo que é preciso ter boas amizades e acreditar mais em nós mesmos.

Um conselho que te dou é: viva cada minuto que você passará pelos próximos 3 anos, estude, namore, faça amigos, converse com os professores, tenha eles como seu amigo. Afinal, são eles que vão orientá-lo por 3 anos até sua formação. Outra coisa que posso dizer é: aprenda a administrar seu tempo, afinal não existe falta de tempo e sim má administração de tempo, se você se organizar bem, dá tempo de fazer tudo na semana. Outra coisa muito importante que vou lhe adiantar: cuidado com quem você escolhe para ficar ao seu lado. Acredite, quem você escolhe para ficar ao seu lado pode afetá-lo de várias formas, que você não tem ideia. Então, cuidado com os ‘amiguinhos’.

A sociabilidade é um ponto forte da relação com o saber que Tolkien expressou em sua carta, mostrando a predominância da relação identitária. Gestão do tempo é outro elemento apontado pelo jovem, que pode ser associada a uma relação epistêmica que demonstra um conhecimento ligado à distanciação-regulação, conforme foi descrita por Charlot (2000), por estar ligada à ideia de organizar o tempo em uma lógica da cultura escolar de controle.

A temática que permeou a primeira é a busca de sua autonomia no modo de pensar, e na segunda, enfatiza a importância de conseguir uma “vida normal”. Na carta, a amizade é enfatizada. Seus motivos dominantes relacionam-se com uma reflexão sobre poder viver sua juventude e realizar seus sonhos. Quando à gestão dos motivos, questiona a escola por não ter

possibilitado os conhecimentos necessários para tanto, apesar de apresentar pontos positivos da escola, por exemplo, aprender a trabalhar em equipe.

6.2.4 A carta, as configurações de si e as experiências escolares de Cartola

Cartola expressou suas significações sobre a escola do pALei como uma instituição, de modo geral, boa para sua formação. Nos Quadros 24, 25 e 26, serão apresentadas as duas entrevistas e a carta do jovem.

Quadro 24 – Primeira entrevista individual de Cartola que expressa as configurações de si e as experiências escolares

CONFIGURAÇÃO DE SI
<p>Eu vejo um jovem que quer fazer muita coisa, mas não pode (risos).</p> <p>Queria estar jogando basquete, trabalhando, comprando umas paradas, mas está difícil.</p> <p>Eu gosto muito de programação, quero tentar trabalhar nessa área. Sempre fui muito bom com Exatas, e programação tem muito a ver com isso, apesar de que parece que a gente não está mexendo com números o tempo inteiro, mas se a gente pensar, um programa é quase uma equação, está sempre atrás de um resultado.</p> <p>Eu também gosto de muitas outras coisas, tipo música, mas o computador é a minha área, eu realmente gosto de ficar diante de um computador. Eu também tenho dificuldades, mas gosto de falar com pessoas, interagir, Não é muito o que faço, mas eu gosto.</p> <p>Eu tenho estudado de forma autônoma, tenho visto muito sobre programação na internet. Também gosto muito de filosofia e, de vez em quando, dou uma olhada por cima, mas nunca cheguei a pegar um livro de filosofia. Também gosto muito de ciências em geral, e já como eu gosto muito de musculação, acabo vendo nutrição junto. Eu já comecei a ver sobre bioquímica, sobre várias áreas assim, que têm a ver com musculação, o funcionamento do nosso corpo em função de ganho muscular.</p> <p>Tem vários lugares que eu quero conhecer, mas é difícil, porque na minha cabeça eu tenho a ideia do que é o local, não obrigatoriamente representa o que realmente é.</p> <p>Eu fico nesse impasse, por exemplo, eu queria conhecer vários lugares da América Latina e conhecer alguns lugares da Europa, passar um tempo viajando, conhecer realmente o Brasil, um país tão grande, e não olhamos para nós mesmos. Sempre queremos ir aos Estados Unidos, França, Canadá. O Brasil é gigante, um país lindo, e esquecemos isso.</p>
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Algumas vezes eu consegui ouvir conversas sobre programação, ouvi de longe mesmo, e eu sempre achei isso legal. Talvez seja um dos motivos de eu gostar tanto.

Eu lembro principalmente dos projetos, de como a gente se reunia muito para fazer as coisas, e ver que não era aquela coisa chata de ficar escrevendo. Todo mundo trabalhando junto, mesmo tendo suas brincadeiras. A gente se juntava de verdade para fazer as coisas, e no final, era muito bom ver aquele negócio que fizemos dando certo.

Então, primeiro eu vi que a galera já estava na escola, a galera mais velha, e isso me fez pensar muito sobre começar a pensar no meu futuro. Enquanto a gente tinha 15 anos, a média da minha sala já tinha galera de 20, 19 e 18, então eu não via muito no fundamental, não tinha essa diferença de idade, ver essa galera tipo ‘vamos fazer o Enem’, ‘vamos nos esforçar’, porque antigamente todo mundo só ia à escola para brincar, fundamental, para jogar bola, o cara ficar conversando, mas quando eu comecei a ver o pessoal realmente se dedicando, no ensino médio, foi diferente ver essa diferença no início da adolescência. Muda muito, a gente muda tanto!

Então, só é uma parte do tempo. Como essa é uma escola diferente, eu também tinha contato com os amigos que ficaram em outra escola e eu vi que nada tinha mudado pra eles. Pra mim mudou muito, tipo a escola, o ensino médio, pra eles não mudou muito, o local de jogar bola, o local de... sei lá... se reunir, esperar o intervalo pra não ficar fazendo nada. Eu tinha essa visão de convivência com a galera por ter passado muito tempo juntos e daí, dos projetos, pois eram muitos projetos. Um jeito realmente de aprender, na maior parte das vezes, era por projeto.

Eu me lembro muito de ver meus pais dizendo para eu ir, sempre tentar ir atrás de alguma coisa quando eu estava parado, porém eles nunca disseram ‘faça isso’, ‘faça aquilo’, mas sempre disseram ‘vá atrás de alguma coisa’.

Então, eles nunca tentaram me obrigar a fazer alguma coisa, mas diziam assim: “Se você gosta de alguma coisa tem de ir atrás disso.

Eu sempre vejo as pessoas fazendo as coisas. Quando eu vejo que a pessoa realmente gosta de fazer aquilo, dá-me vontade de fazer as coisas de que eu gosto também.

Eu tenho feito o que tem dado para fazer, porque realmente está difícil. Pois sim, eu vejo que cada projeto me impactou de uma forma diferente, mas se fosse para definir um, eu me lembro de um que envolveu muita coisa, que era envolvido com inglês e teve várias coisas diferentes, nós agregamos de um jeito diferente cada parte do projeto. Eu me lembro com muita gratidão desse projeto. Foi um momento muito especial, talvez eu não fosse quem eu sou hoje se eu não tivesse passado por isso.

Eu vendendo os lanches dentro da escola achei muito positivo para mim. Eu tinha 20 reais e pensei: por que eu não compro umas ‘paradas’ e vendo na escola? Isso começou a crescer de verdade e mudou muito o jeito de eu ver dinheiro, a ideia de dinheiro e trabalho, mudou muito a forma como eu vejo várias coisas.

Eu sinto que o tempo que a gente gasta na escola muitas vezes é mal utilizado. A gente passa muito tempo escrevendo olhando para o quadro. A gente só faz isso mais para decorar e passar em prova. A gente não está lá para aprender de verdade, está para passar em prova, é meio isso.

Hoje, eu quero muito tomar essa vacina (risos) para poder começar a fazer minhas coisas, você quer ir para uma quadra de basquete, você quer uma pista de skate... Quero também começar a trabalhar, nem que eu ganhe um trocado, para comprar umas besteiras mesmo, pagar alguns cursos de Programação para realmente me desenvolver.

Eu gosto mesmo de ficar na parte autônoma. Eu acredito que tem muito conteúdo grátis. Eu vejo que programação, tem espaço, essas coisas. Eu vejo muitos profissionais que fazem Economia, mas estão na programação ajudando uma empresa na parte econômica, mas pela programação. Ele nunca fez uma faculdade do tipo. Então, a galera que gosta muito de desenhar começa a parte de desenvolvimento de jogos, essas coisas assim. Tem toda essa parte importante do estudo. Também tem a parte de socialização, pois é muito importante ter um espaço onde estejam juntos, onde pessoas estejam juntas tentando fazer alguma coisa em comum e lá podem dividir experiência e tudo.

Eu vi, por exemplo, uma moça dizendo que o avô dela depois de velho terminou os estudos e foi atrás, socialmente desenvolveu-se mais. Ele já era aposentado, e começou a trabalhar em alguns projetos de computador, começou a interagir socialmente com as pessoas. Realmente, isso é importante.

Fonte: A autora

Na primeira entrevista, o jovem começou falando sobre seu gosto por programação computacional. Em seguida, definiu-se como um rapaz que quer fazer muitas coisas, mas não pode. Gosta muito de programação computacional, de ver uns vídeos de filosofia na internet e de fazer musculação. Finaliza a sequência sobre a vida dizendo que pretende viajar para vários países depois de conhecer todo o Brasil.

Enfatizou o processo de transição do ensino fundamental para o Ensino Médio, no qual percebeu que não era mais momento para brincadeiras, que havia uma turma de jovens com mais idade, os quais o levaram a pensar que, nessa etapa, ele precisava ter mais responsabilidade e precisava pensar no que faria no futuro. Conforme segue no trecho abaixo:

Primeiro eu vi que a galera mais velha já estava na escola, e isso me fez pensar muito sobre o meu futuro, porque eu vi que enquanto a gente tinha 15 anos, a média da minha sala tinha 20, 19 e 18 anos, por aí, então eu não via muito no fundamental, não tinha essa diferença de idade, a galera ver essa galera tipo ‘vamos fazer o Enem’, ‘vamos nos esforçar’, porque antigamente todo mundo só ia para a escola brincar, fundamental, assim, para o cara jogar bola, o cara ficar conversando, mas quando eu comecei a ver o pessoal realmente se dedicando, foi no ensino médio, e foi diferente ver essa diferença como esse começo da adolescência. Muda tanto, a gente muda tanto, e foi o mesmo período. (CARTOLA, 2021).

Outro ponto importante destacado pelo jovem foi sobre a escola do pALei incentivar a fazer o Enem, como foi visto nas narrativas dos demais jovens. Houve uma preparação e um grande incentivo a continuar os estudos no nível superior. Além dessa questão, Cartola fala sobre a influência do professor de Informática referindo-se a uma das eletivas que a escola ofertava:

Na escola tinha bastante disso. Tinha um professor de Informática, não era meu professor, e algumas vezes eu consegui conversar sobre programação, ou então eu ouvi de longe mesmo, e eu sempre achei isso legal. Talvez ele seja um dos motivos de eu gostar tanto de Informática. (CARTOLA, 2021).

Cartola citou a eletiva de informática e o respectivo professor como influenciador na sua preferência por programação computacional. Fez a observação de que gostou muito dos projetos da escola porque fugiam um pouco das aulas tradicionais, que ele define como “chatas” porque ficavam copiando do quadro.

Eu me lembro principalmente dos projetos, de como a gente se reunia muito para fazer as coisas, e ver que não era aquela parada chata de ficar escrevendo, é todo mundo trabalhando junto, mesmo tendo umas brincadeiras, a gente

se juntava de verdade para fazer as coisas, e no final, era muito bom ver aquele negócio que a gente fez dando certo. (CARTOLA, 2021).

Apresenta aspectos positivos na escola de sua vivência juvenil com os colegas, com a prática do skate, basquete, ressaltando a importância dos amigos tanto nos estudos como nos processos de sociabilidade. Ele destacou, no entanto, que gosta de estudar de maneira autônoma, que não precisa necessariamente de uma instituição para adquirir conhecimento sobre as coisas, conforme segue abaixo:

Eu sinto que o tempo que a gente gasta na escola muitas vezes é mal aproveitado, eu diria. A gente passa muito tempo escrevendo, olhando para o quadro. A gente só faz isso mais para decorar e passar em prova. A gente não está lá para aprender de verdade, mas para passar em prova. É meio isso. (CARTOLA, 2021).

Hoje, eu quero muito tomar essa vacina (risos) para poder começar a fazer minhas coisas, você quer ir para uma quadra de basquete, você quer uma pista de skate... Quero também começar a trabalhar, nem que eu ganhe um trocado, para comprar umas besteiras mesmo, pagar alguns cursos de Programação para realmente me desenvolver. (CARTOLA, 2021).

Eu gosto mesmo de ficar na parte autônoma. Acredito que tem muito conteúdo grátis. Eu vejo que programação, tem espaço, essas coisas. Eu vejo muitos profissionais que fazem Economia, mas estão na programação ajudando uma empresa na parte econômica, mas pela programação. Ele nunca fez uma faculdade desse tipo. Então, a galera que gosta muito de desenhar começa a parte de desenvolvimento de jogos, essas coisas assim. (CARTOLA, 2021).

Eu vejo, tem toda essa parte importante do estudo. Também tem a parte de socialização. É muito importante para a gente ter um espaço onde esteja junto, que não seja trabalho, onde a gente tenha de cumprir uma função, onde pessoas estejam juntas tentando fazer alguma coisa em comum, e, lá, podem dividir experiência e tudo. (CARTOLA, 2021).

Eu vi, por exemplo, uma moça dizendo que seu avô, depois de velho, concluiu os estudos, ele foi atrás, socialmente se desenvolveu mais, ele já era aposentado. Começou a trabalhar em alguns projetos de computador, começou a interagir socialmente. Realmente, isso é importante. (CARTOLA, 2021);

No trecho 1, destacado acima, Carlola argumenta sobre a distribuição das atividades na escola, afirmando que é preciso distribuir melhor o tempo, dizendo que na escola perde-se muito tempo escrevendo e olhando para o quadro. Esse elemento é importante para refletir sobre a formação do pALei, que, ao que parece, não rompeu com a lógica mecanicista de ensino, que

induz o estudante a fazer cópias e reprodução de padrões. Nos demais trechos, Cartola deixa clara a sua concepção de escola, voltada para propiciar o pensar e o olhar crítico, onde se deveria dar mais espaço para a atividade de construção coletiva. Sua relação com o saber esteve centrada nas atividades de cunho identitário, em que diz muito mais sobre a relação do sujeito consigo próprio, em que é pelo aprender, em qualquer que seja a figura, sobre a qual se apresenta, sempre está em “jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si” (CHARLOT, 2000, p. 72). Assim como “aprender é sempre entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual, que cada um leva dentro de si como um interlocutor” (CHARLOT, 2000, p. 72).

A segunda entrevista foi mais breve e com elementos que confirmam a concepção do jovem de adquirir conhecimentos de maneira autônoma, sem necessariamente frequentar uma instituição de ensino, assim como demonstra seu olhar sobre a escola do pALei como um espaço de direito daqueles que são de classe desfavorecida (Quadro 25).

Quadro 25 – Trechos da segunda entrevista individual de Cartola que expressam as configurações de si e as experiências escolares

CONFIGURAÇÃO DE SI
<p>Sou um jovem adulto que não sabe muito bem o que quer da vida, mas tem uma vaga ideia, um jovem que vê vários caminhos, mas não sabe qual trilhar e quanto mais o tempo passa, mais longe o destino parece estar.</p> <p>Comecei a trabalhar, na área administrativa de uma construtora, estou indo para a academia e faço um curso de Inglês. Com o fim da pandemia, tenho tentado sair mais para lugares diferentes e conhecido mais pessoas.</p> <p>Nesse meio tempo, politizei-me bastante, principalmente pelo que estamos passando agora. Hoje me considero comunista. Por mais que eu estude, sempre parece que não sei de nada e ainda estou no começo, mas estou sem pressa e confiando no processo sabendo que estou fazendo o que posso.</p>
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES
<p>A escola onde estudei me parece ótima, não só ajuda famílias mais pobres, que não têm muitas condições, não só em questão alimentar, mas também em uma ocupação nos 2 horários; também os prepara melhor para as próximas atividades após a saída da vida escolar e os afasta do ingresso em possíveis delitos.</p>

Fonte: A autora.

Na segunda entrevista, começou a se definir como um cara politizado, considerando-se comunista. Ele, em suas reflexões, apresenta, desde as experiências no ensino médio, como nas dificuldades para se engajar nos estudos na universidade, a construção de sua conscientização de classe social, de como as dificuldades de sua condição interferem em suas possibilidades de conquistar seus propósitos. Por outro lado, identifica-se que o pALei, apesar de ser valorizado pelas condições melhores em relação a outras escolas públicas, não possibilitou a Cartola a construção do tal projeto de vida. As dúvidas que ele tem em relação ao caminho que deve trilhar se articulam com as dificuldades objetivas de sua condição social, para viabilizar

determinadas escolhas. Disse estar trabalhando na área administrativa de uma construtora e ainda não sabe o que quer da vida – referência à vida profissional, cursar uma graduação – conforme segue nas falas abaixo:

Sou um jovem adulto que não sabe muito bem o que quer da vida, mas tem uma vaga ideia; um jovem que vê vários caminhos, mas não sabe qual trilhar e quanto mais o tempo passa, mais distante o destino parece estar. (CARTOLA, 2022).

Comecei a trabalhar, na área administrativa de uma construtora, estou indo para a academia e faço um curso de inglês. Com o fim da pandemia, tenho tentado sair mais para lugares diferentes e conhecido mais pessoas. (CARTOLA, 2022).

Nesse meio tempo, politizei-me bastante principalmente pelo que estamos passando agora. Hoje me considero comunista. Por mais que eu estude, sempre parece que não sei de nada, e ainda estou no começo, mas estou sem pressa e confiando no processo, sabendo que estou fazendo o que posso. (CARTOLA, 2022).

Ele foi incitado a falar sobre o pALei, e correspondeu dizendo que é um programa que ajuda famílias pobres, que não possuem condições financeiras, e ocupa os jovens nos dois horários para não se envolverem em delitos, conforme abaixo:

A escola onde estudei me parece ótima, não só ajuda famílias mais pobres, sem muitas condições em questão alimentar, mas também em uma ocupação nos dois horários, preparando-os para as próximas atividades após a saída da vida escolar, afastando-os do risco de ingressar em possíveis delitos. (CARTOLA, 2022).

Os processos reflexivos permeiam os argumentos de sua entrevista. A relação com o saber que predominou nas narrativas biográficas das duas entrevistas ancora-se na relação epistêmica, identitária e social. O jovem, em boa parte da entrevista, demonstra que os saberes adquiridos estão associados aos processos de sociabilidade presentes na interação dos amigos, nas atividades coletivas.

Tomando a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot (2000), a relação epistêmica com o saber ocorre no movimento que relaciona o saber-objeto – que, para o jovem, são conteúdos vistos na internet, na escola, nas amizades e na fala do professor de informática – e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber. Além de ser uma relação com o saber-objeto mediante conteúdos, pessoas e espaços, conforme vimos na entrevista do jovem Cartola, aprender o saber-objeto, também, o aprender estão associados a “entrar em um

dispositivo relacional [...] construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo”. “Aprender é tornar-se capaz de regular relações e encontrar a distância conveniente entre estes e os outros entre si, e si mesmo e isso em situação” (CHARLOT, 2000, p. 70).

Quadro 26 – Carta de Cartola

Cartola
Carta para o passado
<p>Esta carta vai para você, que está entrando no ensino médio, especificamente na escola do pALey. Para você, que está sem muitas expectativas, mas com muitas dúvidas. Eu sei que a ideia de estudar o dia todo é ruim, mas com o tempo, você se acostuma.</p> <p>Falando nisso, é bom fazer amigos. Você não vai querer passar o dia sozinho ou com pessoas que não gostam de você. Duvido que não faça amizades. Tanto tempo junto, que vira amigos até quem não tem nada a ver com você.</p> <p>Eu recomendo também que você aproveite bem o tempo fora da escola. Eu sei quanto é cansativa a rotina escolar, mas não dá para esquecer a família e os amigos de fora. Essas relações são muito importantes, além de que essa desculpa de que não pode sair porque está muito cansado não cola.</p> <p>Também é bom lembrar dos projetos. É muito bom entrar em todos, mesmo que o assunto não tenha nada a ver com você. Sempre acaba bem, além de conhecer várias pessoas. É muito melhor do que ficar escrevendo.</p>

Fonte: Carta escrita pelo jovem participante da pesquisa.

Na carta, observa-se que o jovem demarca sua identidade como estudante do pALey, definindo como uma experiência de ingresso no ensino médio com expectativas e dúvidas. Cartola também deixa claro que ele se construiu não somente com as experiências escolares, mas também com vivências fora da escola, as quais ele julga ser mais importantes e precisam de uma atenção especial mesmo em meio ao cansaço que a escola em tempo integral pode causar. O tempo e as relações afetivas são o centro das estruturas de significações que compõem o universo experiencial que Cartola associa a dois campos, a escola e a vida. Charlot (2000) explica que o gosto pelas atividades com que nos confrontamos na escola e fora dela é construído mediante os sentidos que atribuímos a essas atividades.

De maneira geral, Cartola, nas entrevistas e na carta, apresenta suas significações ligado à ideia de ultrapassar as dificuldades na vida e para se inserir profissionalmente. Na escola do ensino médio, ele apreende a ideia de empreendedorismo e se sente bem com a venda dos sanduíches. Destaca, também, a importância dos projetos e das amizades com os colegas e a influência de um professor de informática. Mesmo com seu empenho e tendo cursado o ensino

médio em uma escola que propunha contribuir com seu projeto de vida, expressa suas dúvidas e dificuldades em relação ao futuro. As condições econômicas são vividas com dificuldade, demonstra que busca estudar mesmo fora dos espaços escolares. Ele passa, na segunda entrevista, com os estudos do marxismo para compreender o modo como funciona a sociedade e está na busca dos sentidos de sua vida.

6.3 Análise geral das configurações de si das entrevistas biográficas dos jovens e da jovem

Os jovens e a jovem participantes desta pesquisa são sujeitos que se denominaram como “nerds”, que é uma categoria que possui um marcador social de pessoas que gostam de história em quadrinhos, mangás japoneses, games, séries de super-heróis, entre outros, e rótulos sociais de pessoas, geralmente, desfavorecidas de beleza física e de inteligência apurada. Segundo Delory-Momberger (2008, p. 132), os jovens das sociedades avançadas, dentro do contexto do individualismo, consumo e autogestão, possuem marcadores sociais que podem assumir formas plurais e cumulativas, as quais a autora define:

Esses marcadores podem assumir formas plurais e cumulativas: marcadores do corpo, ostentosa ou dissimulados (tatuagens, piercing, branding, escarificações; cf. LE BRETON, 1999), marcadores de vestimentas (marcas comerciais emblemáticas), marcadores musicais (músicas fetiches) e cinematográficos (filmes e séries televisivas *cult*), provas de admissão em um grupo (fidelidade é uma ideologia ao chefe e aos mais velhos, período probatório, trote). (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 132).

Fazendo uma análise geral, os jovens e a jovem demonstraram em suas falas muitos desses marcadores; por exemplo, o marcador de vestimenta é um elemento presente na narrativa biográfica de Lewis quando identificou a camisa de super-herói de outro jovem no primeiro dia de aula na escola do pALei, quando teve muita dificuldade de vivenciar o marcador de prova de admissão em um grupo por ser muito tímido, precisando da intervenção da sua mãe para mediar a sua socialização.

Nesse caso, os marcadores servem para afirmar a figura de si em uma temporalidade curta, pois eles servem apenas para o grupo que os praticam, para o jovem dotado de humor e personalidade individual. “Um jovem pode no curso de alguns anos de sua adolescência conciliar e fazer se suceder em vários desses marcadores conforme os grupos sociais que ele atravessa e conforme suas próprias figurações.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 132).

Delory-Momberger (2008) diz que construímos as nossas figurações, e reconstruímos – no contexto de multiplicidade de espaços e acontecimentos que nos fazem viver – o que ela chamou de “descontinuidade biográfica”. A autora argumenta que o biográfico e a educação são pontos indissociáveis, em especial para os jovens, com seus diferentes modos de expressão, e em um momento da vida em que são cobrados a definir o projeto de si e de futuro. A autora complementa que é preciso que o projeto de vida esteja alinhado a um trabalho biográfico como atividades produzidas pelos indivíduos com o objetivo de dar uma coerência e um sentido aos eventos de sua vida, partindo da ideia de que essas coerências só serão possíveis com consciência das figurações de si, que se dão no processo da narrativa da vida (biografização) em meio à pluralidade de mundos sociais.

Os jovens expressaram as figuras de si com a definição de quem eles eram no campo profissional. Nas quatro narrativas, é possível observar nas unidades de sequência que os jovens iniciaram as narrativas de si justificando a escolha de curso de graduação ou a ausência de uma escolha de um curso de graduação, como se pode observar na narrativa de Lewis, Nakamura e Cartola. Tolkien foi o único que não começou a narrativa tentando justificar sua escolha de curso de graduação ou de carreira profissional.

Esse achado nos mostra que, no momento da enunciação, a vida dos jovens estava sendo definida pelo “que fazer da vida”. Isso se confirma nas temáticas que surgiram na entrevista biográfica que estavam associadas à justificativa de seus gostos pessoais e, principalmente, à incidência de temas ligados a suas experiências escolares. Esse fato nos leva à hipótese de que os jovens e a jovem foram formados na perspectiva de ter de seguir com os estudos, e apreendem a ideia de que, para ser “alguém”, precisam fazer um curso de graduação ou ser bem-sucedido na carreira profissional. Fato que pode ser confirmado pelos trechos em que eles disseram que a escola incentivava a fazer o Enem por meio de aulões.

Entre a primeira entrevista e a segunda, surgiram algumas mudanças na vida de Tolkien e de Cartola, as quais precisam ser observadas. Na primeira entrevista, Tolkien estava certo de que era um cara de opinião própria e estava cursando Ciências da Computação, sendo esse o caminho para sua realização. Na segunda entrevista, o jovem demonstrou estar confuso quanto ao curso, dizendo que trancou a matrícula para fazer outra coisa que ofertasse a ele a possibilidade de emprego mais rápido, além de narrar que estava passando por um momento difícil ligado à separação dos pais.

Outro exemplo de reconstrução da figuração de si está na narrativa de Cartola, que diz ser hoje um rapaz “comunista” depois de assistir a vídeos na internet. Cartola muda a

configuração de si após o contato com a teoria de Marx, afirmando ter-se politizado e estuda de maneira autônoma, sem precisar ir a uma instituição de ensino para aprender. Tais ideias vão ao encontro das questões reflexivas que o jovem apresenta em suas narrativas sobre as dificuldades em razão de sua condição social.

A questão de estudar e de procurar informar-se de maneira autônoma é muito presente na fala do jovem. Na primeira entrevista, ele afirma que não pretende fazer um curso em uma instituição de ensino superior, pois ouviu um relato de uma amiga de que seu avô, depois de velho, estudou sobre programação e se realizou na carreira. Outra questão relatada pelo jovem é que aprendia mais estudando de maneira autônoma, pelos projetos da escola do pALei, do que pelas aulas tradicionais, que seriam “chatas”, por ter de ficar copiando do quadro. Na segunda entrevista, ele afirma que estudou de maneira autônoma, e após várias informações sobre História, ele se deparou com o marxismo, e hoje se define como comunista. Na carta, constata-se sua necessidade de construir amizades, é preciso também dar valor à vida fora da escola, valorizando os demais espaços relacionais.

Esse ponto é interessante porque mostra que são as mobilizações que fazem os jovens se empenharem em uma atividade. Que o saber-objeto, na concepção de Cartola, pode ser adquirido de maneira autônoma sem precisar estar na escola ou em uma faculdade. Charlot (2000, 2013, 2020, 2021a, 2021b) nos mostra que a questão de aprender o saber-objeto, que faz parte da função da escola como instituição social, é uma tarefa que só ocorre quando há uma atividade intelectual, ou seja, quando se estuda; e para estudar, é preciso mobilizar-se, estar diretamente ligado aos sentidos e ao prazer em aprender aquele ou este assunto. No caso de Cartola, aprender sobre o marxismo faz sentido, porque ele explica muitas coisas sobre a vida dele.

Embora estude em uma escola em tempo integral, com uma proposta de atividades complementares profissionalizantes e com a logística dos ateliês pedagógicos, Cartola diz, na entrevista, que aprende de maneira autônoma, e a escola precisa organizar mais seu tempo para não deixar os jovens ociosos e ocupados demais, fazendo atividades sem sentido.

Diante dessas considerações sobre as narrativas dos jovens, é possível identificar que eles construíram as figuras de si, sobre o que eles são e estão no momento dos enunciados narrativos. Lewis configurou sua narrativa sobre si, tanto na primeira quanto na segunda entrevista, como um cristão, está gostando do Curso de Biblioteconomia, porque sempre gostou de livros e de ler. Embora ainda queira ser professor de História, sabe realmente o que “quer da

vida”, porque tem a certeza de uma missão na vida, que ele atribui à sua relação espiritual com Deus. O sentido de fazer as escolhas e de ser quem ele diz que é, está na sua relação de fé.

Já Nakamura, continuou afirmando que ela é uma pessoa tímida entre desconhecidos e os íntimos, e não sabe bem o que quer fazer, apesar de dizer que sempre gostou de Biologia e gostaria de fazer Medicina Veterinária. A definição das figuras de si desta jovem, assim como, de Cartola e de Tolkien, na indecisão de não saber o que quer da vida, é o reflexo da realidade da juventude em uma sociedade individualista e de consumo: que resume a vida das pessoas em só ter e ser, sem se importar com o outro.

Quanto a Tolkien, demonstrou-se em conflito por estar indeciso ainda que esteja cursando uma graduação considerada de status para uma sociedade da informação das novas tecnologias, como são os cursos ligados à computação. O conflito constata-se na segunda entrevista quando ele afirma que trancou o curso e vai mudar para outro que lhe possibilite arrumar um emprego mais rápido, e quer viver a vida saindo com os amigos e arranjar uma namorada. A desistência pode estar associada à dificuldade do jovem em concluir a disciplina de Cálculo conforme foi perceptível na primeira e segunda entrevista, uma vez que sua ideia era realizar-se profissionalmente em curto prazo para ter dinheiro. O que se pode depreender das configurações de si expressas nas narrativas, que são construídas nas experiências familiares e escolares. Em todos os casos, há referência à influência da escola. Diante dessa consideração, na próxima seção serão analisadas as narrativas dos jovens que demonstraram a relação entre suas experiências escolares e a relação com o saber.

6.4 Os sentidos das experiências escolares e a relação com o aprender dos jovens e da jovem

Os sentidos atribuídos às experiências escolares relacionadas com a escola média do pALei foram tracejados pelos jovens egressos em suas narrativas. Identificaram-se nas estruturas de significação dos jovens três categorias: concepção de escola do pALei, relação epistêmica com o saber e relação identitária com o saber, conforme podemos visualizar nos Quadros 27, 28 e 29.

Quadro 27 – Comparativo com as categorias analisadas nas três narrativas de Lewis

Jovem	Categorias identificadas nas narrativas biográficas relacionadas com o objeto de estudo da pesquisa	Estruturas de significação da primeira entrevista realizada em 2021	Estruturas de significação da segunda entrevista realizada em 2022	Estruturas de significação da carta elaborada em 2022
LEWIS	Concepção da escola do pALei	Escola diferente por oferecer mais atividades e por ser em tempo integral, assim como a concepção de escola que prepara para o Enem, sendo um dos pontos mais positivos.	A escola que proporcionou projetos culturais e amizades que o apresentaram o RPG. E o mais importante, prepara para o Enem por meio de aulas.	Uma escola para quem pretende entrar na faculdade, não sendo indicada para quem pretende trabalhar no período do ensino médio. Escola que prepara para o futuro.
	Relação com o saber epistêmico	Expressa nas significações atribuídas às eletivas de TCC e Marketing, assim como, na relação que estabeleceu com o espaço da Biblioteca.	Confirma a primeira, porém afirma que os cursos técnicos não foram tão eficientes na faculdade.	Expressa nos significados atribuídos aos ateliês pedagógicos, estudo orientado, as matérias extras (atividades complementares) e ao projeto de vida e ao tempo integral (rotina exaustiva e sobrecarga).
	Relação com o saber identitário	Expressas nas significações atribuídas às relações com familiares, professores e amigos da escola.	Confirma a primeira, acrescentando a apresentação do jogo RPG.	Expressa na significação dada às “boas” amizades para permanência na escola.

Fonte: a autora.

Quadro 28 – Comparativo com as categorias analisadas nas três narrativas de Nakamura

Jovem	Categorias identificadas nas narrativas biográficas relacionadas com o objeto de estudo da pesquisa	Estruturas de significação da primeira entrevista realizada em 2021	Estruturas de significação da segunda entrevista realizada em 2022	Estruturas de significação da carta elaborada em 2022
NAKAMURA	Concepção da escola do pALei	Escola muito boa, semelhante a uma escola particular. Escola mais exigente; precisa estudar mais para não ser reprovada. Escola que exige organização. No último ano, a escola foi bem desorganizada, faltava professor de Sociologia, disciplina que julga importante.	Escola diferente, semelhante às escolas japonesas. Escola que exige organização e por isso, valeu a pena, e estudaria novamente. Foi maravilhoso estudar na escola em tempo integral. No último ano, foi ruim porque faltaram professores.	Uma escola onde vale a pena estudar, pois fui desafiada a várias coisas, em especial, a perder o medo de falar em público; um espaço onde conheci muitos amigos importantes até aquele momento da escrita da carta.
	Relação epistêmica com o saber	Eletivas de LIBRAS e de Marketing. Também na participação do Conselho Escolar e no significado atribuído a disciplina de Sociologia.	Trabalhar em grupo. A sala era bem unida em trabalhos com outras turmas ou eventos como os jogos internos. A gente sempre arrasava nesses eventos. Aprendi ou tentei falar em público	Expressa no significado atribuído ao DOT e às eletivas e estudo orientado.
	Relação identitária com o saber	Expressa nas significações das amigas que a ajudou a compreender as atividades da escola e a se animar a estudar.	Expressa nas amigas. Ela diz compor um clube de estudos que a escola do pALei a ajudou a construir.	

Fonte: a autora

Quadro 29 – Comparativo com as categorias analisadas nas três narrativas de Tolkien

(Continua)

Jovem	Categorias identificadas nas narrativas biográficas relacionadas com o objeto de estudo da pesquisa	Estruturas de significação da primeira entrevista realizada em 2021	Estruturas de significação da segunda entrevista realizada em 2022	Estruturas de significação da carta elaborada em 2022
TOLKIEN	Jovem	Categorias identificadas nas narrativas biográficas relacionadas com o objeto de estudo da pesquisa	Estruturas de significação da primeira entrevista realizada em 2021	Estruturas de significação da segunda entrevista realizada em 2022

(Conclusão)

Jovem	Categorias identificadas nas narrativas biográficas relacionadas com o objeto de estudo da pesquisa	Estruturas de significação da primeira entrevista realizada em 2021	Estruturas de significação da segunda entrevista realizada em 2022	Estruturas de significação da carta elaborada em 2022
TOLKIEN	<p data-bbox="495 512 725 571">Relação epistêmica com o saber</p> <p data-bbox="461 1158 763 1217">Relação identitária com o saber</p>	<p data-bbox="801 448 1193 675">Expressa no significado atribuído ao ateliê pedagógico de matemática. Falando da importância das fórmulas na parede que explica e ajuda na resolução de problemas matemáticos.</p> <p data-bbox="801 683 1193 742">Eventos, como os jogos internos e o Rock Bui</p> <p data-bbox="801 750 1193 874">Expressas no significado atribuído à disciplina de física que não houve por uma parte do ano letivo.</p> <p data-bbox="801 882 1193 1082">Expressas no significado atribuído as aulas de filosofia; Expressas nas conversas com os professores que dava exemplos práticos da vida a qual é julgava importante.</p> <p data-bbox="801 1121 1193 1321">Expressa nos significados atribuídos às amizades que construiu na escola do pALei. novas experiências e ampliar seus pontos de vista sobre as coisas</p>	<p data-bbox="1216 448 1630 571">Expressas nos significados atribuídos aos jogos de RPGames que ele associava às aulas de informática.</p> <p data-bbox="1216 1190 1630 1249">Não foi possível identificar nessa narrativa.</p>	<p data-bbox="1650 411 2042 470">Não foi possível identificar nesta narrativa.</p> <p data-bbox="1650 1121 2042 1249">Expressas nas significações sobre a importância de boas amizades para enfrentar a escola desafiadora.</p>

Fonte: a autora.

Quadro 30 – Comparativo com as categorias analisadas nas três narrativas do Cartola

Jovem	Categorias identificadas nas narrativas biográficas relacionadas com o objeto de estudo da pesquisa	Estruturas de significação da primeira entrevista realizada em 2021	Estruturas de significação da segunda entrevista realizada em 2022	Estruturas de significação da carta elaborada em 2022
CARTOLA	Concepção da escola do pALei	Escola da galera mais velha que o fez pensar no futuro, por estimular a fazer Enem e por o fazer estudar. Diferente do fundamental que era só para brincar. Escola diferente. Escola que desenvolve projetos que trabalha nas coletividades	Escola ótima, por ajudar famílias pobres não só na questão alimentar, mas por ocupar o jovem nos dois horários impedido que ele tenha tempo para se envolver em uma vida de delitos.	Estudar o dia todo é ruim, mas se acostuma.
	Relação epistêmica com o saber	Expressa na significação de estudar de maneira autônoma e nas conversas com o professor de informática. Assim, como nos projetos da escola e dos trabalhos coletivos.	Não foi possível identificar nesta narrativa.	Expressas nas significações atribuídas aos projetos que é melhor do que ficar escrevendo.
	Relação identitária com o saber	Não foi possível identificar nesta narrativa.	Não foi possível identificar nesta narrativa.	Fazer amigos para permanecer na escola. Expressa também nas relações fora da escola.

Fonte: a autora.

Nas quatro narrativas, os jovens egressos, de maneira geral, expressaram que a escola é diferente por atender em tempo integral e por propor mais atividades relacionadas com a profissionalização. Os jovens também enfatizaram a questão da preparação para prestação do Enem como incentivo ao ingresso no nível superior, dando assim, continuidade aos estudos depois do Ensino Médio. Quanto a essa questão, dois dos jovens fizeram uma crítica afirmando que o foco em dar aulas para o Enem não garantiu a qualidade do ensino que, para eles, não foi possível, porque houve falta de professores em algumas disciplinas, e isso prejudicou no curso de graduação na universidade.

Outro ponto destacado pelos jovens sobre a concepção da escola centrou-se na significação atribuída à estrutura diferente, assim como aos projetos e eventos proporcionados pela escola, os quais fizeram a diferença na vida, por exemplo, de Tolkien, que se sentiu como parte integrante de uma equipe nos jogos internos, e como Nakamura que, ao participar do Conselho Escolar, se sentiu útil e importante na resolução de alguns problemas relacionados com a escola. Já Cartola, destaca com ênfase a necessidade de se ter mais projetos e trabalhos envolvendo o coletivo para combater as aulas que só fazem os estudantes copiar do quadro. O jovem também destacou que a escola do pALei é “ótima, porque ajuda famílias pobres não só na questão alimentar, mas porque ocupa os jovens nos dois horários, impedindo que tenham tempo para se envolver em uma vida de delitos.”

Ao mesmo tempo que os jovens consideram a rotina da escola do pALei cansativa, por ofertar atividades escolares em tempo integral, eles destacam que foi importante para sua vida, porque os ajudou a ter disciplina e a ser organizados, porque exigia muita organização para saber o horário das aulas e a sala para onde deveriam dirigir-se – fazendo referência aos Ateliês Pedagógicos. Segundo Nakamura, é uma escola onde vale a pena estudar, ela foi desafiada a várias coisas, em especial, a perder o medo de falar em público; é um espaço onde ela fez muitos amigos importantes; a escola que lhe proporcionou projetos culturais e amizades, que apresentou a ela o RPG, um jogo interessante porque ensina a pensar.

Diante da concepção dos jovens, a concepção geral da escola do pALei é que esta é uma escola diferente, que prepara para o Enem e tem as mesmas dificuldades que as demais escolas públicas, como a questão da qualidade do ensino, apesar do reconhecimento ter sido importante para o incentivo à continuação dos estudos. Além desses pontos, eles destacaram que a escola foi um espaço para fazer amizades, que ajudou a estudar e a permanecer na escola, às vezes exaustiva, em razão do aumento do número de atividades propostas em um tempo integral.

Como relação ao saber, compreende-se como a teoria que busca compreender situações, práticas e histórias singulares, a partir do sentido que aquele que aprende lhes dá, ou seja, a partir de uma leitura positiva da relação com o alunado com as atividades de aprendizagem na escola (REIS, 2021a). Nesse sentido, Charlot (2000), partindo do pressuposto de que o saber é relação e que essa é uma das formas de aprender que pode estabelecer-se por meio de três tipos de relações, a saber: *a relação epistêmica com o saber; a relação identitária com o saber; e a relação social com o saber*. Como relação epistêmica com o saber, podemos considerar que o aprender ocorre como uma unidade formada de um universo de saberes-objetos, de ação no mundo, de regulação da relação com os outros e consigo. Nesse sentido, ressalte-se que o processo de aprender essas figuras epistêmicas ocorre em uma relação entre um sujeito e um saber.

Segundo Charlot (2000), toda relação com o saber é uma relação de um sujeito com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo. Sendo assim, toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica, mas qualquer relação com o saber comporta, também, uma dimensão identitária, com a qual o aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer de si aos outros. Diante dessas observações, a relação com o saber social seria, assim, como parte das demais relações, pois o aprender é apropriar-se do mundo que não é só um objeto a ser aprendido, o mundo também é social por produzir efeitos em histórias singulares.

Charlot (2000, 2013, 2021a) propõe uma compreensão da construção singular de um sujeito a partir do que a sociedade lhe oferece e lhe impõe. Não se pode separar a singularidade desse sujeito e do seu ser social, pois a “[...] identidade social induz a preferência quanto às figuras do aprender, mas o interesse por tal qual figura do aprender contribui para a construção da identidade” (CHARLOT, 2000, p. 74). “Portanto, a relação com o aprender é sempre, ao mesmo tempo, epistêmica, social e identitária” – e a relação com o saber, forma particular do aprender (CHARLOT, 2021a, p. 16).

Diante dessa consideração, nas narrativas dos jovens, foi possível identificar a relação com o saber epistêmico e a relação com o saber identitário de maneira mais direta. Como consequência, podemos associar também essas duas relações à relação com o saber de cunho social por estarem interligadas ao processo do ser humano tornar-se humano de maneira individual e social.

Quanto à relação com o saber epistêmico, identificaram-se nas três narrativas dos quatro jovens as significações atribuídas às eletivas profissionalizantes proporcionadas pela escola do pALei. Os egressos destacaram algumas que contribuíram de maneira significativa para a sua formação, como é o caso da eletiva de informática que ajudou ao jovem Tolkien a optar por cursar Ciências da Computação, assim como foi importante para o jovem Cartola que desenvolveu o gosto por computação. Além da eletiva de Informática, foi citado o curso de Libras, de Marketing e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sendo o TCC considerado por Lewis importante para a sua atual condição de estudante de Biblioteconomia por tê-lo ajudado a compreender a dinâmica dos trabalhos acadêmicos.

A relação com o saber epistêmico, também pode ser identificada nas estruturas de significação atribuídas pelos Ateliês Pedagógicos, em especial de Matemática, pois para o jovem, as fórmulas na parede explicam e ajudam na resolução de problemas matemáticos. Lewis afirma que o espaço da Biblioteca foi de grande importância para alimentar seu gosto pela leitura e pelos livros. Além dessas considerações, os jovens destacaram a relação epistêmica ao falar da falta de professores de disciplinas que eles julgavam importantes, como Sociologia, Filosofia, Biologia e Física. Além disso, os jovens expressaram ser importante as conversas com os professores, os quais lhes davam exemplos práticos da vida.

Cartola constrói sua relação epistêmica mediante as aprendizagens em diferentes espaços sociais. Argumenta ter aprendido muitas coisas de maneira autônoma sem precisar do auxílio de uma instituição de ensino. Nas suas narrativas, ele reconhece a importância de desenvolver atividades coletivas, que julga ser relevante para acabar com a antiga forma de ensinar centrada na cópia do quadro.

De maneira geral, a relação com o saber epistêmico dos jovens pode ser resumida nas significações atribuídas aos espaços, eletivas, conversas com o professor e as atividades coletivas. Diante dessas considerações, a relação com o saber dos jovens participantes desta pesquisa esteve associada às demais categorias (a concepção da escola do pALei e a relação com o saber epistêmico) por estar inserida no contexto escolar de identificação entre grupos de amigos, nas relações com os professores, com a participação em projetos e eventos promovidos pela escola, os quais proporcionaram a ampliação dos contatos com outros jovens de sala e de idade diferente, proporcionando, assim, a aprendizagem, considerada importante pelos jovens.

A relação identitária pode ser vista, também, nas expectativas criadas por eles antes de entrar na escola do pALei e nas considerações atribuídas a ela após ter concluído o ensino médio quando eles avaliaram que valeu a pena estudar nessa escola e estudariam novamente.

A escola é um campo de encontro. Esse encontro ocorre entre os jovens, os adultos (professores, gestores e funcionários) e saberes-objeto. No encontro entre os jovens, e jovens e adultos, surge o processo de biografização em que eles buscam fazer amizades e ser aceito, e isso exige do indivíduo todo um processo de biografização e de outra construção de si à medida que vai procurando conquistar esse espaço. Isso é possível ser visto quando Lewis diz que o primeiro dia de aula para ele foi difícil por ser muito tímido, porém, estar acompanhado por sua mãe possibilitou o acesso aos demais meninos. Ele diz ter-se identificado logo de cara com Luciano, porque estava vestido com a camisa do “Capitão América”. Por meio dessa amizade, fez outras amizades com pessoas com “os mesmos gostos que ele”. No entanto, o jovem também deixou claro que não só convivia com os grupos de meninos que tinham o mesmo gosto. Na verdade, ele transitava em todos os grupos, fez amizade com todos, demonstrando que existiam grupos separados por identificação.

A amizade aparece nos dois gêneros utilizados como fonte biográfica desta pesquisa, tanto na carta quanto nas entrevistas narrativas. Nas cartas, eles falam da importância do recruta fazer “boas amizades” para incentivá-lo a estudar e continuar na rotina de estudo em tempo integral e com as atividades propostas pelo pALei. Nas narrativas, enfatizam esse elemento, em especial, Lewis, que afirma que os amigos ajudaram bastante porque estudavam juntos; nos intervalos, conversavam sobre os assuntos das aulas, nas atividades de lazer, praticavam esportes.

Os jovens e a jovem indicam em suas narrativas que a escola do pALei contribuiu bastante para questões relacionadas com seu modo de ser, por exemplo, perder a timidez, ser mais organizado, manter relacionamentos de amizade; faziam projetos e eventos nos quais os jovens se sentiam livres e podiam estudar juntos, construir juntos, e juntos, eles aprendiam coisas que não estavam nos ateliês pedagógicos, nem nos clubes juvenis. Compreende-se que o tempo maior de estar juntos na escola favoreceu maior relação entre os jovens para viver a juventude, tanto em relação às sociabilidades, como na oportunidade de troca de saberes, de referências culturais entre eles.

Tolkien e Lewis ingressaram na universidade, e Nakamura e Cartola afirmam que as eletivas os ajudaram a entrar na universidade. Foram assuntos interessantes e diferentes que não tiveram muita relevância para a vida deles, em especial para a vida profissional. As eletivas também são vistas como uma experiência positiva, porque os jovens se misturavam. Para eles, era interessante estar dividindo a sala com outros jovens das demais turmas. Os eventos que mais marcaram os jovens dizem respeito às atividades coletivas, como o Rock Biu, a Feira de

Ciências e os Jogos Internos. Nesses momentos, eles se sentiam únicos, mas dentro de um coletivo.

Os problemas relatados pelos jovens relacionados com a qualidade do ensino – considerando suas condições como estudantes universitários com dificuldades nas disciplinas mais simples, assim como observando a condição de desempregados – mostram que a escola, apesar de proporcionar maior incentivo à continuação dos estudos pós-ensino médio, assim como ofertar eletivas profissionalizantes, continua com os mesmos problemas da escola pública da Educação Básica.

Nesse sentido, é importante afirmar que as mudanças no currículo, maior tempo na escola, com disciplinas e projetos que propiciem mais participação dos jovens, mais espaços para que aprendam com os outros, mais diálogo, produzem experiências significativas em relação a determinadas atividades vivenciadas. Tais mudanças, contudo, ancoradas em uma perspectiva de responsabilização individual dos indivíduos em relação às perspectivas, não são suficientes para a viabilização das condições tanto sociais como em relação à formação consistente dos jovens para alcançarem seus projetos.

É imprescindível investimento financeiro para proporcionar condições materiais e investimentos no jovem, propriamente dito, nas suas significações e mobilizações reais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.”
(Cora Coralina)

Para finalizar a discussão desta tese de doutorado, destacamos o poema de Cora Coralina (1889-1985), poetisa que se tornou uma verdadeira detentora da fala feminina na literatura brasileira, pelo seu teor simples e profundo em reflexões de descrever a vida em prosa e verso. O trecho destacado acima finaliza com uma sugestão: “Recomeça”.

Essa é a palavra que define bem o percurso desta pesquisa que esteve em passos de remover pedras e de plantar roseiras, sentindo o doce perfume de resultados que me levaram a considerações relevantes para reflexão sobre a juventude no Ensino Médio em Alagoas.

Durante o percurso desta pesquisa, muitas pedras foram atiradas fora, muitas outras superadas, outras acrescentadas e outras permaneceram para construir o caminho. Em tempos complexos de pandemia, de cortes e desvalorização das universidades públicas, os anos de 2020 a 2022 levaram este trabalho de pesquisa a traçar muitas idas e vindas para chegar até as considerações inconclusas desta investigação.

Quanto à pesquisadora, sou uma nova pessoa que, diante de tantas situações, ousei continuar este trabalho de pesquisa e nele acreditar. Ao iniciar este processo de formação continuada, em nível de doutoramento, tinha ciência de que teria muitos desafios a superar, e não poderia manter-me fechada à minha proposta inicial de pesquisa. Afinal, os caminhos de uma pesquisa nunca são retilíneos e muito menos uniformes; no entanto, todo o contexto gerado pela pandemia causada pelo vírus da Covid-19, desde março de 2020, ampliou cada um dos desafios que já são inerentes a um curso de pós-graduação e trouxe novos e maiores desafios para todos os que estão envolvidos com a pesquisa em nosso país.

Ao longo deste período, manter a saúde física e mental, tentar equilibrar o trabalho como professora da educação básica em modo remoto e minhas atividades de pesquisadora foi, além de desafiador, um processo muito difícil. Este registro vem na direção de enfatizar meu protesto pelo descaso do poder público com a vida dos brasileiros – pela ampliação da precarização do trabalho docente e por todos os educandos do país que ainda hoje enfrentam dificuldades no retorno às aulas presenciais.

Esta pesquisa desenvolveu-se com quatro jovens ex-estudantes de uma escola de Ensino Médio do pALei, com o objetivo de compreender os significados atribuídos, por um grupo de jovens estudantes egressos, às atividades realizadas em uma escola regida pelo Programa

Alagoano de Ensino Integral (pALei). Os dados biográficos coletados no formulário indicam o perfil socioeconômico desses jovens, o que ajudou na contextualização da análise dos resultados, que indicam que os quatro participantes pertencem à classe popular e ainda residem com os pais ou responsáveis; além disso, somente um trabalha, ganhando um salário-mínimo, e está cursando o nível superior.

Buscamos, por meio da análise documental do DOpALei (2019), identificar elementos mais pontuais como a estrutura pedagógica, a perspectiva de juventudes e a concepção de formação que orienta a proposta de formação do programa. Na análise documental, identificamos que a concepção de juventude oscila entre o conceito de juventude alinhado à fase de transição e de preparo para a vida adulta – quando dá ênfase à carreira profissional – e à ideia de juventudes, no plural, que seria uma visão que reconhece a complexidade que envolve a diversidade desses sujeitos que se constitui social e individualmente.

O pALei, conforme expresso em seus decretos, segue a linha das orientações nacionais e se apresenta à comunidade escolar do estado como uma proposta curricular inovadora para a Educação Básica, por meio de experiências que podem ser vivenciadas pelos estudantes, mediante os Estudos Orientados nos Clubes Juvenis; nos Projetos Integradores; nas Ofertas de Eletivas, no ProTurma (projeto de vida) e nos Ateliês Pedagógicos. Conforme observado na análise documental, a proposta curricular do pALei segue à risca o que dita a BNCC-EM e adianta a efetivação do discurso da Reforma sobre a Educação Integral em Tempo Integral, protagonismo juvenil e projeto de vida.

Diante dessa consideração, os discursos de educação integral, que buscam no protagonismo juvenil e projeto de vida uma formação para autonomia e liberdade, estão nas normatizações nacionais, como a BNCC-EM e a Lei n.º 13.415/2017, assim como no DOpALei (2019), articulada em alguns pontos com a ideia de responsabilização dos jovens pelo desenvolvimento de suas competências.

Nesses documentos, encontramos pontos em comum entre o discurso acadêmico e o discurso legal, porém, na prática, a proposta é outra: o estudante jovem é protagonista, porque é estimulado a ter iniciativa, liberdade para escolher seu futuro e responsabilidade com o compromisso de, por seus esforços, atingir os objetivos traçados, não por eles, mas pelos projetos de futuro profissional e itinerantes formativos, disponibilizados pelos sistemas de ensino.

Embora os documentos nacionais e o DOpALei (2019) apresentem em seus textos o discurso de uma educação emancipatória, em que a autonomia e a liberdade são ressaltadas, o

ideal de formação está alicerçado na indiferença política que não permite, por exemplo, a compreensão das desigualdades socioeconômicas existentes entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Diante dessa consideração, a concepção de formação desses documentos e do pALei encontra-se enquadrada nos princípios da Pedagogia das Competências.

O projeto de vida do pALei é trabalhado em duas horas semanais obrigatórias, por meio de uma atividade complementar denominada PrOTurma, um projeto que tem por objetivo fazer um acompanhamento dos jovens por meio da elaboração de desenho do futuro profissional. O projeto de vida expresso no documento orientador é utilizado para nortear os rumos para o futuro dos jovens estudantes por meio dos objetivos e das metas traçados em uma cartilha. Essas metas são revistas e reformuladas a cada ano. A perspectiva observada na análise documental apresenta muitos pontos relacionados com a proposta de formação das competências. Isso responsabiliza os indivíduos pelo sucesso ou insucesso quando eles refletem sobre as metas atingidas ou não. Sem a orientação necessária para a conscientização da realidade; sem indicações para sua transformação, e sem os devidos recursos e as estruturas para que ocorra uma formação de qualidade, e os jovens consigam seguir a carreira profissional a que aspiram.

As considerações que resultaram da análise das narrativas biográficas, que buscaram identificar os sentidos atribuídos às experiências escolares de jovens egressos de uma escola de ensino médio do pALei, mostraram-nos alguns pontos que merecem reflexão sobre o documento que define o programa. O documento apresenta o programa como uma proposta inovadora. De fato, é uma escola diferente, com uma dinâmica e estrutura que se distanciam das demais escolas da rede de ensino de Alagoas. Os jovens, em suas narrativas, confirmam que a escola é diferente, em vários momentos, eles dizem que estudariam novamente na mesma instituição; já outros amigos que não estudaram na escola do pALei, não tinham a mesma perspectiva de continuar os estudos. Enfim, eles falam da escola do ensino médio de maneira positiva.

Apesar das narrativas dos jovens sobre a concepção da escola ser favorável ao programa, os egressos também consideraram que a formação que eles receberam não foi suficiente como orientação, como possibilitadora de referências e condições objetivas para continuidade nos estudos; também não foi aprofundada em relação à formação profissional, como preconizava, apesar de indicar que a escola incentivou a estudar por meio das eletivas profissionalizantes e das extensas aulas de preparação para o Enem.

Nesse sentido, constatamos na análise das normas que regulamentam o pALei, assim como nas estruturas de significação dos jovens egressos sobre a escola do programa, que há

uma relação entre sua proposta de formação e a Pedagogia das Competências, que está associada aos processos de individualização dos percursos e da subjetivação da atividade profissional. Convém lembrar, aqui, que o termo “competência” é tomado no debate atual sobre a escola como conjunto de qualificações pessoais e profissionais que se traduz na supervalorização do acúmulo de conhecimento e do saber fazer. Dos quatro jovens entrevistados, três – Cartola, Tolkien e Nakamura – alegam que não sabem “o que fazer da vida”. A expressão “o que fazer da vida”, na fala deles, resume-se ao que cursar na graduação e o que fazer no campo profissional, como se sua vida estivesse definida a “ser” um trabalho, “ser” uma profissão.

Essa lógica é fruto da atual sociedade, centrada no individualismo, na competição e no consumo; a felicidade só pode ser alcançada de maneira individual em que a vida é trabalhar para ter dinheiro e consumir. A escola como uma instituição social tem sua formação baseada no ideal de homem indicado por essa sociedade, em que os estudantes são levados a um processo de culpabilização do sucesso e insucesso escolar, que reflete na concepção da vida em si. Isso é tão forte na vida de nós humanos na modernidade avançada que é comum encontrar pessoas que não seguiram o padrão “ser, ter e estar” imposto por essa sociedade, dizer que não “deram para nada na vida”. Essa questão é vista na narrativa de Nakamura, que chega a se culpar alegando não ter aproveitado os estudos que a escola proporciona.

A jovem Nakamura, na sua biografização, citou o impacto negativo da proposta do projeto de vida do pALei, cujo objetivo expresso em seu documento orientador é orientar os jovens. No entanto, a jovem disse que sentiu medo de pensar no que faria no futuro, porque estava confusa. Isso pode associar-se ao desencontro expresso no seu desejo de infância de ser médica veterinária, sonho esse alimentado por uma professora de Ciências do ensino fundamental, com a proposta de formação na escola média, mas não teve as devidas condições para realizar seu desejo profissional de infância.

Nesse caso, a figuração da jovem, até o momento do ingresso na escola do pALei, esteve amparada em suas experiências vivenciadas no ensino fundamental, que fazem parte de seus sonhos de formação profissional que até hoje expressam seu desejo de formação.

Identificamos, portanto, que houve um desencontro entre querer ser médica veterinária e as condições de formação que o pALei proporcionou; e o preenchimento da cartilha do projeto de vida não contribuiu para que a jovem fosse orientada a buscar realizar sua vontade de se formar no curso de graduação em Medicina Veterinária. Nakamura, na sua primeira entrevista, disse que pretendia fazer Biblioteconomia por indicação de amigos e porque achava que gostava

de ler livros, porém, o que se constatou na segunda entrevista foi que a jovem começou a cursar essa graduação, mas não se identificou, chegando a trancar a matrícula. Atualmente, está desempregada e afirma que não sabe o que fazer da vida, talvez consiga um emprego e possa pagar uma Faculdade de Medicina Veterinária.

Na narrativa biográfica de Cartola, o desencontro com a escola, em geral, foi cruel, pois o jovem criou certa resistência à formação institucional, quando alega que não quer estudar mais porque ele acredita que não precisa fazer uma faculdade para trabalhar com “programação computacional”, pois, segundo ele, basta estudar de maneira “autônoma”, por meio de aulas grátis no canal do *YouTube*; ou seja, ele não encontra sentido em estar na escola para aprender o saber-objeto. Esse jovem é o típico caso do estudante que estava na escola, mas não ingressou nela em sua lógica de ensino e aprendizagem. Cartola frequentava a escola do pALei, mas não conseguiu aceitar suas condições de formação mesmo sendo diferenciada.

A escola, como se evidencia nas narrativas de Cartola, é um espaço para fazer amizade, e precisa proporcionar mais atividades coletivas como os projetos e eventos, porque ele acredita que aprendia mais nas atividades em grupo do que copiando do quadro. Falou sobre isso na carta, na primeira e na segunda entrevista. Ele hoje se denomina comunista, um ano após a primeira entrevista, e se identificou com o discurso da luta de classes porque explica muita coisa da sua vida. Mesmo “se politizando”, é perceptível que ele continua sem saber o que fazer com essa consciência política sobre a sua realidade quando alega ser um jovem em busca “do que fazer” da vida.

O terceiro jovem, que demonstrou conflito, foi Tolkien, que diz estar à espera de finalizar uma graduação que lhe forneça um emprego rápido, depois de ter trancado o curso de Ciências da Computação na Ufal, curso que escolheu por influência de uma eletiva de informática cursada na escola do pALei e de experiências familiares. Esse é um nítido exemplo de que as sequências temáticas das narrativas da vida são temporais, porque estão ligadas ao momento do enunciado, porque, na primeira entrevista, o jovem estava mais seguro alegando ser um “cara de opinião própria”.

Já na segunda entrevista, quase um ano depois, ele diz que trancou o curso porque teve muita dificuldade com a matéria de “Cálculo”, estava querendo um curso que o ajudasse a arranjar um emprego mais rápido. Além disso, estava passando por problemas familiares que o deixaram sem ânimo para continuar a estudar. Na segunda entrevista, ele diz não saber o que fazer, e se define como um “cara comum”, que só quer seguir a vida de maneira simples, sair

com os amigos, arranjar uma namorada e trabalhar em algo que o ajude a ter algum dinheiro para financiar “sua vida simples”.

Em uma sociedade excludente, os princípios que regem o Programa pALei exercem um falso sentimento da possibilidade de realizar os sonhos e da culpabilização de si por não conseguir. Para que tais sonhos sejam realizados, não bastam boas intenções. É necessário viabilizar as condições objetivas, a apropriação de saberes e de lógicas específicas que regem os processos competitivos e de relação de poder da sociedade. A escola média do pALei impôs uma formação a esses jovens alinhada à lógica das Pedagogias das Competências, que atende à demanda da sociedade avançada de consumo do neoliberalismo.

Charlot (2013) observa que, mesmo em meio a condições de formação precária, é possível identificar casos considerados de resistência aos ditames de um sistema. No caso deste estudo, o jovem que alimenta a observação do autor é Lewis, que, em sua biografização, demonstrou segurança e satisfação com o que estava sendo e fazendo. Foi Lewis quem, na sua narrativa biográfica, forneceu indícios de que viveu a pressão de escolher o que fazer da vida no ensino médio de maneira leve e fácil, porque ele demonstrou encontrar sentido em tudo o que lhe ocorreu na vida em geral. Nesse caso, houve um encontro do seu ser que coincidiu com o estar na escola, pois a sua “figuração de si”, construída antes de ir para a escola média, era de um jovem que gostava de ler, estudar e ir à igreja protestante; entre outras palavras, esse jovem já havia construído sua relação epistêmica com o saber de acordo com as exigências da cultura escolar.

Nesse caso, a configuração de si de Lewis nos mostra alguns pontos para refletir sobre a pertinência da proposta de formação da escola do pALei: o primeiro ponto associa-se ao fato de que ele não comentou, em nenhum momento, sobre a cartilha do projeto de vida como aquela que o ajudou a direcionar sua vida pessoal e profissional; o segundo ponto é que ele não citou o papel do Clube Juvenil como um espaço cedido pela escola do pALei para ele fazer o que gostava, ou para desenvolver algum projeto em que ele fosse protagonista; terceiro, ele citou que os momentos da escola que contribuíram para sua formação foram aqueles em que ele ia à biblioteca, ou seja, os ateliês não tiveram muita repercussão como espaço de formação na sua vida.

As experiências escolares relatadas pelos quatro jovens sugerem que a estrutura espaço-temporal e a proposta do currículo diferenciado da escola do pALei teve experiências, em especial, alguns projetos vivenciados; dentre eles, a construção de grupos de estudo, eventos com música, etc., que foram significativos para a relação epistêmica e identitária com o saber.

Porém, seu foco não era contribuir para uma formação integral com criticidade sobre as desigualdades de condições que esses jovens têm de enfrentar no seu caminho de formação pessoal, profissional e nas lógicas competitivas da sociedade.

Ressaltamos que os jovens e a jovem alegam ter vivenciado problemas similares àqueles vividos nas demais escolas de atendimento parcial: falta de professores, problemas de desorganização da escola, problemas no funcionamento de laboratórios, etc. O diferencial que é a logística de rotatividade das salas temáticas, as atividades complementares e o atendimento nos dois horários não foi garantia de que os jovens fossem protagonistas de sua formação e definissem seu futuro de maneira positiva e segura.

Os resultados das duas análises desta pesquisa indicam que os impactos de formação da escola do pALei na construção desses jovens estudantes egressos foi proporcionar espaços onde eles pudessem construir amizades; também mostrou que as atividades complementares e os projetos ligados a uma formação profissionalizante influenciaram Lewis e Tolkien a escolher um curso de graduação; outro ponto é que a dupla jornada e as muitas atividades impactaram na formação de Nakamura no que diz respeito a ela se tornar mais organizada; por fim, o pALei repercutiu na construção dos jovens por proporcionar momentos coletivos como os projetos, Feira de Ciências e nos eventos em que houve a colaboração de todas as turmas como os jogos internos e o Projeto Rock in Biu.

Nesse sentido, podemos constatar que, embora o pALei tenha uma proposta de escola diferente, continua com problemas semelhantes aos de outra escola, em especial em relação às condições de trabalho dos professores, falta de docentes, críticas a determinados tipos de aula. Um grande positivo destacado foi o estabelecimento de interação com colegas por ficarem mais tempo na escola, desenvolverem alguns projetos coletivos e o acompanhamento de um professor em relação a suas dificuldades escolares.

Constatou-se, ainda, a crise de três dos jovens participantes quanto às suas expectativas em relação ao futuro e, principalmente, na construção de si (o que dizem quem são). Esse desencontro pode ser analisado do ponto de vista entre o “ser” e o “estar” na escola, pois as estruturas de significação sobre as experiências escolares vivenciadas na escola do pALei dos ex-estudantes demonstraram que o programa não atendeu às suas necessidades e expectativas de aprendizagem, apesar de oferecer uma logística de organização de salas temáticas, incentivar a continuidade dos estudos, propor atividades complementares como as eletivas profissionalizantes e ampliação da jornada escolar.

Este estudo entendeu que o protagonismo juvenil que está presente no pALei reproduz os padrões impostos pela sociedade neoliberal, que não está preocupada com a formação dos jovens de maneira integral, mas sim, em torná-los dóceis e prontos para o mercado de trabalho terceirizado e, quando não, para a informalidade e o desemprego.

Diante dessas considerações, os resultados dessas análises corroboram a defesa da seguinte tese: a relação “expectativas de vida dos jovens e das jovens e a escola e suas condições de viabilização” deve estar no centro das políticas educacionais para o Ensino Médio. Esta tese não está resumindo os problemas da educação escolar média à questão da junção da vida e da escola; ela está em consonância com a afirmação de Delory-Momberger (2008) sobre a necessidade de pensar em uma formação escolar para crianças e jovens que considere as expectativas de formação destes no universo escolar e as representações que eles constroem das tarefas próprias da escola, pois são esses pontos que, segundo a autora Delory-Momberger, contribuem para sua relação com o saber, e essa relação só é possível ser estabelecida pelas mobilizações que dependem da figuração biográfica e do projeto que eles têm de si mesmos.

Não se trata de pensar em uma escolarização que aplica a teoria na prática ou de propor uma aproximação entre família e escola. Tais elementos são necessários, porém, aqui, o que se está defendendo é a relação entre a vida e a escola como um instrumento que deve superar o conflito ocasionado no desencontro entre suas expectativas e a proposta de formação da escola; assim como deve caminhar em uma formação que priorize a humanização e autonomia crítica e política, na qual o sujeito estudante saiba o que fazer com o que se aprende na escola de maneira consciente e transformadora. A vida dos jovens, suas expectativas e seu protagonismo deve ser o centro da organização da escola média, superando a formação das competências ligadas às dinâmicas ditadas pela sociedade individualista e de consumo neoliberais.

A defesa desta tese também dialoga com Charlot e Reis (2014, p. 75), que constataram em seus estudos sobre os sentidos atribuídos às experiências escolares de jovens do ensino médio em Maceió, Alagoas: “[...] em si só, nenhuma medida política, estrutural ou financeira produz conhecimento e competência nos alunos; ela modifica as situações em que estudam e as condições em que os docentes lhes oferecem ensino.” Nesse sentido, todo o esforço em promover reformas no campo estrutural e no campo curricular, se não dialogar com as demandas do público-alvo, de nada servirá; ou ficará só no campo das ideias, ou se tornará uma utopia que está sendo posta em prática.

Identificamos nas discussões sobre o ensino médio no Brasil e em Alagoas que, tanto a reforma quanto o pALei, estão amparados nos discursos de educação integral em tempo integral,

protagonismo juvenil e projeto de vida, e este estudo, no ponto de vista dos jovens egressos de uma de suas escolas, não conseguiu identificar a efetivação de tais discursos na prática. Só confirmando a constatação dos autores supracitados.

Diante dessa reflexão, o programa precisa alinhar sua proposta de projeto de vida para orientar os jovens a tomar consciência da sua realidade e fazer dela um instrumento de luta para transformação. Seguindo essa lógica, os jovens seriam protagonistas de sua formação e sairiam da escola média vivendo a vida com a consciência de quem são e o que fazem, forçando-os, assim, com as mobilizações que os guiam, a entrar em atividades da vida. Seria o estudante autor, assim, ator e beneficiário sem causar danos e desencontros entre o projeto de si e o projeto da escola.

A formação nesse sentido, teria de ter uma aprendizagem alicerçada em uma relação direta com as singularidades dos jovens, que estão ligadas às mobilizações, que, como disse Charlot (2000, 2013, 2021a), é um movimento de dentro para fora e está associada aos sentidos e ao prazer. Assim como é um ato socialmente situado e socialmente construído, contido na relação que o indivíduo estabelece com o mundo, consigo e com o outro.

Nesta pesquisa defendeu-se a tese de que há incongruências no pALEi, especialmente em relação ao discurso de que propicia uma formação aprofundada e um direcionamento para que os jovens possam concretizar seus planos. Identifica que os jovens valorizam – nas experiências da escola – espaços onde podem vivenciar as sociabilidades juvenis, dispor de determinados projetos a que podem engajar-se e os estudos vivenciados com alguns professores. No entanto, são recorrentes também suas críticas: perpetuam-se a falta de professores, áreas do conhecimento excluídas, a falta de sentido para os jovens do trabalho com o projeto de vida, problemas estruturais mesmo na escola com as tais novas condições implantadas, etc.

Desse modo, como resultado desta tese, considera-se que tal programa em Alagoas, que se iniciou em 2016, tem de ser avaliado. Ao estudar os princípios do programa, pode-se identificar a necessidade de superação de sua concepção de formação fundada na responsabilização dos jovens pelos seus sucessos e seus fracassos, e também a necessidade de maior formação em diversas áreas dos conhecimentos suprimidos, especialmente após sua adaptação à reforma do ensino médio. Tal avaliação deve considerar a perspectiva dos estudantes, dos professores e outros membros que dele fizeram parte. Ressalta a riqueza dos relatos dos jovens, participantes da pesquisa, sobre os sentidos de sua experiência no pALEi.

As análises indicam que os jovens apresentam algumas experiências significativas de espaços que possibilitaram viver sua juventude, com amizades, trabalhos coletivos, que podem ser aperfeiçoados; que reivindicam ampliar a formação crítica e reflexiva, com consistência, para que possam trilhar seus caminhos, considerando-se que, em uma sociedade desigual e excludente, terão grandes desafios a superar.

Considerando os limites desta investigação, fica a indicação da realização de estudos que busquem maior compreensão das cartilhas do projeto de vida aplicadas como atividade complementar do PrOTurma, assim como se sugere que sejam empreendidas pesquisas que tomem como objeto de estudo a análise da efetivação do Clube Juvenil, uma vez que essa atividade complementar aparenta ser a mais próxima da proposta de “protagonismo juvenil” propriamente dito, para a uma formação significativa e não a partir de uma lógica mercadológica.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. (Org.) **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: Edpuers, 2004.
- ALAGOAS. Decreto n.º 40.207, de 20 de abril de 2015. Institui o programa alagoano de ensino integral. **Diário Oficial do Estado**, 22 abr. 2015.
- ALAGOAS. Decreto n.º 50.331, de 20 de abril de 2016. Institui o programa alagoano de ensino integral. **Diário Oficial do Estado**, 22 abr. 2016.
- ALAGOAS. Governo do Estado. Supervisão de Ensino Médio. **Documento orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral**. Maceió: 2019. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/images/SodaPDF-compressed-Documento Orientador do pALei - 2019-compactado-min compressed compressed reduce 1.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.
- ALHEIT, P.; DAUSSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BALD, V. A. **Reforma do ensino médio**: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei n.º 13.415/17 por meio de revisão de literatura. 2017. Artigo (Especialização) – Curso de Docência na Educação Profissional., Lajeado: Universidade do Vale do Taquari (Univates), 9 set. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1868>.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Detzian. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Zahar, 2011.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**, conversão da medida provisória 746, de 2016. Diário Oficial da União, 17/02/2017. Disponível em: ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434731> Educação | Santa Maria | v. 44 |2019 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao> 17 <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 outubro 1988. Acesso em: dez. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. Acesso em: dez. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**: promulgado em 5 de agosto de 2013. Acesso em: dez. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ensino Médio**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 3 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. **Ensino médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>.

BRASIL. Decreto 40.207 de 20 de abril de 2015. Diário Oficial do Estado de Alagoas. Publicado em 22 de abril de 2015. Ano 103. Número 74. p. 1-2. Maceió. Alagoas.

BRASIL. Decreto 50.331 de 12 de setembro de 2016. Diário Oficial do Estado de Alagoas. Publicado em 13 de setembro de 2016. Ano 104. p. 12-13. Maceió. Alagoas.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

CAPPELLE, M. C.; MELO, M. C.; GONÇALVES, C. A. **Análise de conteúdo e análise de discurso nas Ciências Sociais**. Org. & Agro. Vol. 5, N.º 1, 2003. Disponível em: <http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view>.

CAVALCANTI, D. A difusão da noção de relação ao saber (rapport au savoir) no Brasil: alguns pontos de vista e apontamentos. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 3, e21023001, set./dez. 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/Maria%20Pc/Downloads/1735-Artigo%20Revisado%20\(Portugu%C3%AAs\)-3644-1-10-20220102.pdf](file:///C:/Users/Maria%20Pc/Downloads/1735-Artigo%20Revisado%20(Portugu%C3%AAs)-3644-1-10-20220102.pdf).

CAVALCANTI, J. D. B. **A noção de relação ao saber**: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. 2015. 428 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico].- Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CÊA, G.; REIS, R. Implicações da noção de projeto de vida como eixo da reforma do ensino médio em Alagoas. In: KÖRBES, Cleci *et al.* (Org.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022, p. 75-86.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?**: uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução de Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021a.

CHARLOT, B. Prefácio. *In*: REIS, R. **Relação com o saber de jovens no ensino médio**: modos de aprender que se encontram e se confrontam. Curitiba: Appris, 2021b.

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

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, M. L. **Ensino integral de tempo integral em Alagoas**: um relato de experiência. Trabalho de conclusão de curso. Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2020.

DALBOSCO, C. A. **Pedagogia filosófica**: cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.

DAYRELL, J. A escola “Faz” as Juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 fev. 2018.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DAYRELL, J. *et al.* Juventude e escola. *In*.: SPOSITO, M. P. o estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: **Educação, Ciências Sociais e Serviço Social** (1999-2006), Belo Horizonte: Argvmentv, 2009. v. 1.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. *In*: WESCHSLER, S. (Org.). **Psicologia**: pesquisa, formação e prática, Campinas: Alínea, 1996.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas da pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set/dez. 2012b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, Carlos Galvão Braga, Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Tradução de Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **La recherche biographique en éducation**. Paris: Anthropos, 2005.

DIZERBO, Anne. Fala e narração de si na escola: a subjetivação do percurso escolar e de orientação. **Debates em Educação**, v. 10, n. 20. 2018. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/4075/pdf_1 Acesso em: 8 set. 2019.

DOMINICE, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Harmattan, 2000.

DOMININICÉ, P. Prefácio. In: DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. São Paulo: Paulus ; Natal: EDUFRN, 2008.

DUBET, François. **Les lycéens**. Paris: Seuil, 1991.

DUBET, François. **A formação dos indivíduos**: a desinstitucionalização. In: Revista Contemporaneidade e Educação, ano 3, vol. 3, 1998, p. 27-33.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, 2018.

GADOTTI, M. *Educação integral no Brasil*: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, n. 4).

GALLO, S. **Modernidade/pós-modernidade**: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. Educ. Pesqui. [online]. 2006, vol.32, n.3, pp.551-565. ISSN 1678-4634. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300009>.

GHEDIN, E.,; FRANCO, M. M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOETHE, Johann Wolfgang von. Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister. 2. ed. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora 34, 2009.

GOMES, C. C. C. *et al.* **A escola pública alagoana em tempo integral: um estudo sobre a proposta de flexibilização curricular**. In: *CONEDU*, v. 7., 2021. **Conedu em casa**. Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80301>. Acesso em: 7 fev. 2023.

GONZALEZ, F. E. **Reflexões sobre alguns conceitos da Pesquisa Qualitativa**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 155-183, ago. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322>. Acessado em: 02 de dezembro de 2020.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

JAPIASSU, H. **Um desafio à Filosofia: pensar-se nos dias de hoje**. São Paulo: Letras e Letras, 1997.

KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio: críticas ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalat. São Paulo: Boitempo, 2019. (Estado de Sítio).

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia**. diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MENEZES, M. Pesquisa identifica altos níveis de ansiedade e depressão em pós-graduandos durante a pandemia. 17 nov. 2022, atualizado em 24 abr. 2023. Disponível em: <https://www.ioc.fiocruz.br/noticias/pesquisa-identifica-altos-niveis-de-ansiedade-e-depressao-em-pos-graduandos-durante>.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

MOLL, J. **Caderno educação integral**. Brasília: MEC, Secad, 2008. Série Mais Educação.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p.369-381, jul./dez. 2014.

MONTUORI, A. Literature review as creative inquiry, reframing scholarship as a creative process. **Journal of Transformative Education**, v. 3, n. 4, p. 374-393, 2005.

MOREIRA, J. M. **Questionários: teoria e prática**. Coimbra: Edições Almeida, 2009.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

- OLIVEIRA, E. Cresce percentual de jovens que pensaram em parar de estudar na pandemia, aponta pesquisa. G 1, 14 jun. 2021. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox>.
- PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise social**, v. 25, 1.º, p. 105-106, 2.º, p. 139-165, 1990.
- PARO, V. H. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M.C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.
- PASSEGGI, M. C. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**, Caracas, Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020, v. 41, jun. 2020.
- PASSEGGI, M. C. Metodologias para análises e interpretações de fontes autobiográficas: uma análise semântica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN; EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 286.
- PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org). **Formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, (2, 1), p. 6-26, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>
- PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, p. 15-24, 1997.
- PETER, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da auto-administração. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- PINEAU, G.; LE GRAND, J-L. **As histórias de vida**. Trad. Maria Passeggi; Carlos Braga. Natal: Edufrn, 2012.
- RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- REIS, R. Pesquisa biográfica e heterobiografização: fonte de aprendizagem para o/a pesquisador/a. **Revista Portuguesa de Educação**, v, 33, n. 2, p. 295-309, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.21814/rpe.19748>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- REIS, R. Diálogos entre questões de pesquisa que orientam a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot e a pesquisa biográfica em educação de Christine Delory-Momberger. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 3, e21023003, set./dez. 2021a.
- REIS, R. **Relação com o saber de jovens no ensino médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam**. Curitiba: Appris, 2021b.

REIS, R; ALVES, C. A. Pesquisa biográfica em educação e juventude: entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin. **Debates em Educação**, v. 10, n. 20, jan./abr. 2018. <file:///C:/Users/Maria%20Pc/Downloads/4652-Texto%20do%20Artigo-17190-3-10-20180501-1.pdf>.

REIS, R; PEREIRA, A. Experiências de jovens e os currículos da escola contemporânea. In.: SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M.B.; PAZ, S.R. **Reinvindicações do currículo: sentidos e reconfigurações no contexto escolar.**- Fortaleza: Edições UFC, 2016.

REIS, R.; PEREIRA, A. S. (Org.). **Juventudes, culturas e formação: experiências e trajetórias de pesquisa.** São Carlos: Pedro e João Ed., 2023.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Campinas: Papirus, 1994. t. 1.

RODRIGUES, M. C. **Juventudes, escolarização e projetos futuros: narrativas de jovens alunos/as do ensino médio de uma escola pública de Maceió.** Dissertação> Mestrado em Educação, Maceió: UfaL, 2019.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó, SC: Argos, 2006.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas.** Chapecó, SC: Argos, 2013.

SANTOS, B. S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, E. A. **Clube juvenil: tempo e espaço de participação juvenil no ensino médio público de Alagoas. Anais...** Campina Grande, PB: Realize, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_I_D240_31082020110322.pdf. Acesso em: 7 fev. 2023

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCHÜTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, A. L. C. **A influência da infraestrutura no desempenho do gestor da escola em tempo integral: um estudo de caso em uma escola da rede pública do estado de Alagoas no município de Maceió.** Dissertação (Mestrado em Gestão do Potencial Humano). Lisboa- PT: Instituto Superior de Gestão (ISG), 2019.

SILVA, M. R. **Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020. Disponível em:

<file:///C:/Users/L%C3%ADlian%20B%C3%A1rbara/Documents/DOCTORADO/cap%C3%ADtulo%203/textos%20utilizados/monica%202020.pdf>. Acesso em: 13 maio de 2021.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, e 214130, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, R. R. **Encontros e desencontros**: a relação dos jovens/alunos do Ensino Médio com os saberes escolares. Tese (doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2006.

SILVA, S. C. **A reforma do ensino médio implantada pela lei n.º 13.415/2017**: aproximações e distanciamentos desde o Brasil Colônia. Tese (doutorado em Educação). Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2021.

SILVA, T. T. Apresentação. *In*: GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atilio Brunetta. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, T. T. O currículo como prática de significação. *In*: SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, T. T. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. *In*: SILVA, T. T. (Org.) **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SOUZA, M. C. R. F. **Relação com o saber e educação integral**: um estudo sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola em tempo integral. Relatório de pesquisa de pós-doutorado. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, UFS, 2015.

SOUZA, M. C. R. F.; CHARLOT, B. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 4, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/59843>.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/publico/tese_regina.pdf. Acesso em: 26 set. 2019.

SPOSITO, M. S. (Des)encontros entre os jovens e a escola. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, Semtec, 2004. p. 74-111.

SPOSITO, M. S.; SOUSA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. *In*: KRAWCZYK, N. (Org.), **Sociologia do ensino médio**: críticas ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

VERCELLINO, S. Una contribución a la fundamentación epistémica y delimitación teórica de la noción de ‘relación con el saber’. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021007, jan./mar. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor Distribuições, 1987. (Obras Escogidas, v. 5).

APÊNDICE A – Modelo de Ficha Analítica elaborado para realização da Análise Documental

1. Nome do documento analisado:		
2. Tipo de documento:	3. Ano de publicação:	
4. Autor(a)(es)(as):		
5. Breve biografia do autor(a)(es)(as) - destacar origem social e tendências políticas:		
6. Caracterização geral do documento:		
	Citação direta	Interpretação
7. trechos relacionados com a concepção de formação:		
8. trechos relacionados com a concepção de juventude:		
9. trechos relacionados com o protagonismo juvenil:		
10. trechos relacionados com a autonomia e escolha dos jovens:		
11. trechos relacionados com o projeto de vida:		
12. trechos relacionados com o currículo:		

APÊNDICE B – Roteiro do questionário padronizado disponibilizado por meio do *Google forms*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
DOUTORADO

Título: A vida e a escola nas narrativas biográficas de jovens egressos de uma escola de Ensino Médio do pALei

Pesquisadora: Lílian Bárbara Cavalcanti Cardoso

QUESTIONÁRIO

1- Nome completo:

2-Data de nascimento: ___/___/_____

3- E-mail: _____

4- Sexo:

() Feminino

() Masculino

() Outro: _____

5- Estado civil:

() solteiro (a)

() casado (a)

() separado (a)

() divorciado (a)

6- Ocupação:

() Sem ocupação- desempregado

() Com ocupação - trabalhando e estudando com ocupação - só trabalhando

() Com ocupação - só estudando

() Outro:_____

7- Se é estudante, qual é o nível?

() Nível básico - etapa do Ensino Médio

() Nível técnico ou profissionalizante, qual? _____

() Nível superior, qual ? _____

() Outro:_____

8- Trabalha? Em quê? _____

(Continua)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
DOUTORADO

9- Qual é a jornada de serviço?

- até 4 h.
- entre 4 h a 8 h
- mais de 8 h

10- Remuneração pelo trabalho:

- até R\$ 1.000,0
- mais de R\$ 1.000,0
- Outro: _____

11- Moradia:

- sozinho (a)
- com a minha família
- outros: _____

12- Quantas pessoas moram com você?

13- Qual é a formação das pessoas que moram com você?

14- Espaço para outras informações: o que você quer falar mais do que foi pontuado neste questionário?

APÊNDICE C – Orientações para a elaboração de uma carta aos estudantes do Ensino Médio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
DOUTORADO

Título: A vida e a escola nas narrativas biográficas de jovens egressos de uma escola de Ensino Médio do pALei

Pesquisadora: Lílian Bárbara Cavalcanti Cardoso

Participante: _____

Carta a um jovem do Ensino Médio

Escreva uma carta dando conselhos a um estudante que acaba de ingressar no Ensino Médio da Escola Marcos Antônio Cavalcanti da Silva. Para tanto, crie um nome fictício e destaque as experiências que marcaram você no tempo em que estudou e contribuíram para pensar no seu futuro. Destaque também o que você faria novamente e o que faria diferente.

APÊNDICE D – Roteiro para a realização da entrevista individual

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
DOUTORADO**

Título: A vida e a escola nas narrativas biográficas de jovens egressos de uma escola de Ensino Médio do pALei

Pesquisadora: Lílian Bárbara Cavalcanti Cardoso

ENTREVISTA INDIVIDUAL (incitações narrativas)

1- Incitações narrativas iniciais:

- ✓ Vamos começar esta conversa falando sobre a sua trajetória de vida pensando em quem é você, o que você tem a dizer sobre vocês?
- ✓ Analisando as pessoas e os espaços que contribuíram para formação de quem você é, o que você tem a dizer sobre a escola?

2- Novas incitações narrativas por meio de questões que surgiram durante a entrevista:

- ✓ Quais as lembranças que você considera marcantes para você e sua formação?
- ✓ Quais as lembranças e sentimentos vivenciados quando você ingressou no Ensino Médio?
- ✓ Pensando na sua formação escolar do Ensino Médio, quais as contribuições que essa fase da sua escolarização trouxe para sua vida?
- ✓ Poderia relatar alguma experiência que o (a) marcou você positiva ou negativamente durante essa fase?
- ✓ Se você tivesse estudado em outra instituição, acha que sua vida estaria como está?
- ✓ A partir de agora, o que pensa para seu futuro?