



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

ALCIMAR ENÉAS ROCHA TRANCOSO

**SENTIDOS DA CRIATIVIDADE NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE JOVENS DO
ENSINO MÉDIO**

MACEIÓ
2018

ALCIMAR ENÉAS ROCHA TRANCOSO

**SENTIDOS DA CRIATIVIDADE NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE JOVENS DO
ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito para obtenção do título de doutor em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire Reis

MACEIÓ
2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

T772s Trancoso, Alcimar Enéas Rocha.
Sentidos da criatividade na experiência escolar de jovens do ensino médio /
Alcimar Enéas Rocha Trancoso. – 2018.
268 f. : il.

Orientadora: Rosemeire Reis da Silva.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 236-246.
Apêndices: f. 247-265.
Anexos: f. 266-268.

1. Pensamento criativo. 2. Ensino médio. 3. Juventude. 4. Cotidiano. I. Título.

CDU: 374.32

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

SENTIDOS DA CRIATIVIDADE NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE JOVENS
DO ENSINO MÉDIO

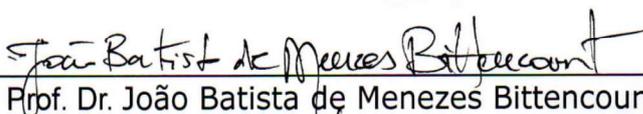
ALCIMAR ENÉAS ROCHA TRANCOSO

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de dezembro de 2018.

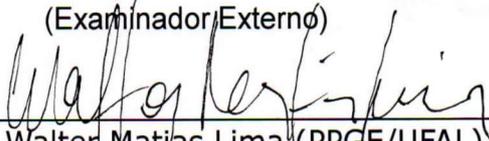
Banca Examinadora:



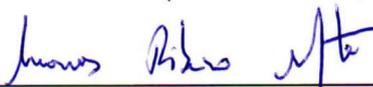
Prof. Dra. Rosemeire Reis da Silva (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dr. João Batista de Menezes Bittencourt (UFAL)
(Examinador/Externo)



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



Prof. Dr. Marcos Ribeiro Mesquita (UFAL)
(Examinador Externo)



Prof. Dra. Suzana Maria Barrios Luís (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dra. Adriana Marrero Fernandez
(Universidade de La República)
(Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

Dou graças a todas as pessoas que participaram desse longo processo de reflexão, pesquisa e escrita, empenhando alegria, ânimo, além de definitivas e importantes contribuições diretas ao texto, aos procedimentos de pesquisa, à análise e à sua própria realização, às quais penho a minha sincera gratidão:

-À professora Rosemeire Reis, minha orientadora;

-Aos professores e professoras membros da banca de qualificação: João Batista de Menezes Bittencourt, Marcos Ribeiro Mesquita, Roseane Maria de Amorim, Suzana Maria Barrios Luís e Walter Matias Lima;

-Ao meu amigo Ednardo de Souza Nascimento pelas boas conversas de amigo;

-À minha irmã Déa Trancoso pelas conversas e dicas de revisão que me ajudaram muito. Mesmo com o tempo exíguo, aceitou com alegria a tarefa de ler a versão final da tese;

-Ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pela licença de três meses que me permitiu avançar no processo de análise das entrevistas e escrita final da tese;

-À escola de ensino médio da rede pública estadual de ensino, seu corpo diretivo, que gentilmente me recebeu e autorizou a pesquisa no interior da escola;

-À professora Ana Melo e aos alunos do PIBID-IFAL Letras que ‘me adotaram’, mediando meu contato e aproximação com os jovens do terceiro ano do ensino médio dos anos letivos de 2016 e 2017;

-Aos jovens que se voluntariaram e aceitaram conversar comigo sobre aquilo que se transformou em tema comum entre nós: a criatividade, o cotidiano e a experiência escolar;

-Ao Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) por ter proporcionado um ensino gratuito e de qualidade;

Por fim, a Ildiomar, minha esposa, pelo ânimo e companheirismo de sempre, às filhas Anne, Ana Luiza, Ana Clara e ao filho Jeferson pelo suporte... a Deus toda a glória!

*Só tenho o cotidiano e meu sentimento dele. Não sei de quem tenha mais.
Filandras, Adélia Prado*

*Não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito; é preciso também ter silêncio dentro da
alma (...) comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num
contraponto.
Escutatória, Rubem Alves*

*Agora, meus irmãos, lembrem do que vocês eram quando Deus os chamou. Do ponto de vista
humano poucos de vocês eram sábios ou poderosos ou de famílias importantes. Para
envergonhar os sábios, Deus escolheu aquilo que o mundo acha que é loucura; e, para
envergonhar os poderosos, ele escolheu o que o mundo acha fraco. Para destruir o que o
mundo pensa que é importante, Deus escolheu aquilo que o mundo despreza, acha humilde e
diz que não tem valor.
Paulo, apóstolo dos gentios na sua primeira carta escrita aos Coríntios (1:26-28)*

RESUMO

A tese tem como objetivo compreender em que medida a experiência escolar construída por jovens estudantes do ensino médio se relaciona com seus processos de criação e suas manifestações de criatividade na vida cotidiana. Para tanto, realiza-se pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, considerando o ser humano constituído dentro da relação social, de uma configuração social que antecede à apropriação pessoal, mas que é por ela retroalimentada e afetada, num processo dialógico constante. Faz-se entrevistas semiestruturadas, aprofundadas e recorrentes, elaboração de inventários dos usos do tempo e criatividade, e conversas informais nos intervalos das aulas, com sete jovens (quatro mulheres e três homens) estudantes do último ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de Alagoas, na cidade de Maceió, que se voluntariaram após exposição dos termos da pesquisa e convite, por parte do pesquisador, a todos os jovens incluídos nesta condição do turno matutino daquela escola, dos anos letivos 2016 e 2017. As narrativas produzidas constituem-se canal de comunicação de sentidos e fonte de interpretação de dimensões da própria experiência no cotidiano. A experiência social é compreendida como forma de designar as condutas sociais das pessoas, organizadas por princípios heterogêneos e produzidas a partir da combinação de distintas lógicas de ação; a juventude como categoria social, definida a partir das relações estabelecidas social e historicamente, e, conforme se apresenta no Brasil, atravessada pela escolarização como realidade e como parâmetro para análise da sua situação; o cotidiano como os espaços sociais onde os/as jovens vivem, se movem e expressam seus processos de criação e sua criatividade, espaços que ajudam a criar, afetando-os e sendo afetados; a criatividade como algo próprio da atividade humana, imersa no contexto sócio-histórico, entendida como parte do mecanismo que envolve aprendizado e desenvolvimento, processamento, adaptação e superação das coisas que se apresentam na existência humana; e a experiência escolar como a forma pela qual os atores individuais ou coletivos combinam diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar. Os jovens entrevistados se consideram criativos, não por simplesmente serem jovens, mas por realizarem coisas específicas e eventuais das mais distintas ordens, e requalificarem o já existente. A ideia de criatividade está marcada por três princípios (ação ousada e corajosa, integração ao viver diário que produz uma novidade, e fruto de um esforço não sendo inata), bem como pela importância da experiência escolar no processo geral do seu desenvolvimento, mas não a partir diretamente do que a escola se propõe a ensinar. Nesse aspecto, a partir das vivências e de como a escola correspondia às expectativas em relação à criatividade, desenvolveram sua experiência escolar integrando distintas lógicas da ação – integração, estratégia, subjetivação – estabelecendo imagens da escola correspondentes a estas expectativas, e abrindo distintos espaços para a criação, redes formadas com a participação da escola, mas com protagonismo de outros espaços. Tais redes não significam em si sucesso ou insucesso quanto aos tipos de ação vinculadas às expressões criativas, mas o fortalecimento nesses espaços do conjunto de alternativas que os jovens lançam mão. Também, dão à escola um sentido de correspondência com o presente pelas distintas conexões que fazem nas suas trajetórias. A experiência escolar de cada um dos jovens, portanto, se vincula aos seus processos de criação e manifestações de criatividade na vida cotidiana na medida em que se conectam e se integram através da rede de espaços que se estabelece na experiência juvenil de cada um.

Palavras-Chave: Criatividade. Juventude. Cotidiano. Experiência Escolar. Ensino Médio.

ABSTRACT

SENSES OF CREATIVITY IN THE SCHOOL EXPERIENCE OF HIGH SCHOOL YOUNG PEOPLE

This thesis aims to understand what extent the school experience built by young high school students relates to their creative processes and their manifestations of creativity in everyday life. In order to do so, it performs a qualitative research of a socio-historical approach, considering the human being constituted within the social relation, of a social configuration that precedes the personal appropriation, but which is fed and affected by it, in a constant dialogical process. Semi-structured, in-depth and recurrent interviews, elaboration of inventory of uses of time and creativity, and informal conversations in class intervals are carried out, with seven young high school seniors (four girls and three boys) from a state public school in Alagoas, in the city of Maceió, that volunteered after exposing the terms of the research and invitation, by the researcher, to all the young people included in this condition of the morning shift of that school, of the 2016 and 2017 school years. The narratives produced constitute a channel of communication of meanings and source of interpretation of the dimensions of the experience itself in everyday life. The social experience is understood as a way of designating the social behaviors of the people, organized by heterogeneous principles and produced from the combination of different logics of action; the youth as a social category, defined from the relationships established socially and historically, and, as presented in Brazil, crossed by schooling as a reality and as a parameter for analyzing its situation; the everyday as the social spaces where the young people live, move and express their creative processes and their creativity, spaces that help create, affecting them and being affected; creativity as something proper to human activity, immersed in the socio-historical context, understood as part of the mechanism that involves learning and development, processing, adaptation and overcoming of the things that present themselves in human existence; and school experience as the way in which individual or collective actors combine several logics of action that structure the school world. The young people interviewed consider themselves creative, not only because they are young, but also because they carry out specific and occasional things of the most different orders and requalify the existing ones. The idea of creativity is marked by three principles (bold and courageous action, integration into daily living that produces a novelty, and the result of an effort not being innate), as well as the importance of school experience in the general process of their development, but not directly from what the school proposes to teach. Thus, from the experiences and how the school corresponded to the expectations in relation to the creativity, they developed their school experience integrating different logics of the action - integration, strategy, subjectivation - establishing school images corresponding to these expectations, and opening different spaces for the creation, developed networks with the participation of the school, but with protagonism of other spaces. Such networks do not mean success or failure in terms of the types of action linked to creative expressions, but the strengthening in these spaces of the set of alternatives that young people use. In addition, they give the school a sense of correspondence with the present through the different connections they make in their trajectories. The school experience of each of the young people, therefore, is linked to their processes of creation and manifestations of creativity in everyday life as they connect and integrate through the network of spaces that is established in the youth experience of each one.

Keywords: Creativity. Youth. Everyday Life. School Experience. High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características gerais das publicações do tipo estado da arte sobre o tema criatividade na educação de juventudes.....	17
Quadro 2	Volume da produção acadêmica no campo da educação, nos anos 2009 a 2012, que aborda o tema da criatividade, de acordo nível de formação	19
Quadro 3	Lista de pré-indicadores e indicadores definidos a partir das entrevistas ao jovem Emanuel Sicômoro	40
Quadro 4	Núcleos de significação definidos para o jovem Emanuel Sicômoro	43
Quadro 5	Estrutura física da escola estadual onde se realizou a pesquisa	94
Quadro 6	Quantidade de alunos matriculados em 2016 por tipo e nível educacional.....	95
Quadro 7	Quantidade de jovens que se voluntariaram em cada ano para participar da pesquisa, destacando os desistentes e a quantidade de narrativas efetivamente utilizadas na análise	98
Quadro 8	Jovens que participaram da pesquisa em relação às atividades nas quais se envolveram para recolhimento das pequenas histórias e perspectivas sobre criatividade	99
Quadro 9	Conexão nas redes de espaços para a criação a partir do que os jovens declararam levar para ou trazer da escola	223

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	PERCURSOS METODOLÓGICOS	22
2.1	Processo e Fundamentos Teóricos.....	23
2.1.1	Redefinições do método a partir da imersão no trabalho de campo.....	23
2.1.2	A pesquisa qualitativa e a abordagem sócio-histórica.....	26
2.2	Procedimentos de Pesquisa	32
2.2.1	A entrevista como fonte de núcleos de significação	32
2.2.2	Instrumentos da pesquisa.....	36
2.2.3	O processo de análise: núcleos de significação.....	39
3	JUVENTUDES, CRIATIVIDADE, COTIDIANO E ESCOLA: OLHARES E ENTRECruzAMENTOS	47
3.1	As Juventudes: Sujeitos com Diferentes Modos de Aprender e de Relacionar com o Mundo	50
3.2	O Cotidiano: Espaços Sociais Onde os/as Jovens se Movem	53
3.3	Criação e Criatividade nos Espaços Sociais	60
3.3.1	Criatividade: questões históricas do conceito	61
3.3.2	Criatividade: pressupostos para um conceito	65
3.4	Experiência Escolar: Relação com as Aprendizagens, Sociabilidades da/na Escola	73
3.5	Juventudes, experiência escolar, criatividade e cotidiano – conceitos em relação	81
4	EXPERIÊNCIA ESCOLAR E ATIVIDADE CRIADORA NO COTIDIANO DE JOVENS DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	85
4.1	O Campo: Impressões e Delimitações.....	85
4.1.1	A chegada ao campo	85
4.1.2	O Ambiente da pesquisa: observações e delineamentos.....	90
4.1.3	Os participantes da pesquisa: procedimentos para seleção e características das entrevistas.....	95
4.2	O Contexto Onde se Produziu a Pesquisa e sua Relação Com os/as Participantes	99
4.2.1	Características gerais do momento histórico	100
4.2.2	Os participantes da pesquisa: algumas informações	104
4.3	Primeira Dimensão de Análise: Experiência Escolar e Atividade Criadora no Cotidiano Dos Jovens.....	108
4.3.1	Azaleia – ‘pensar no que eu gosto, no que eu faço, em como o mundo funciona, o mundo não só gira em torno da opinião alheia’	109

4.3.2	Bell Marques – ‘aí, eu não vou tá parado [...] criatividade é algo diferente’	123
4.3.3	Cravo – ‘o que os professores estão passando percebi agora que não é em vão’	140
4.3.4	Emanuel Sicômoro – ‘quando você faz o que gosta, faz com prazer’	152
4.3.5	Margarida – ‘ser criativa é uma coisa normal’	172
4.3.6	Rosa – ‘não quero ser uma pessoa que paga as contas e pronto. Quero ter algo a mais’	180
4.3.7	Violeta: ‘você pode aprender, pode aprimorar, treinar, mas se você não treinou criatividade, você perde, mas pode recuperar’	190
5	CRIAÇÃO E CRIATIVIDADE: APONTAMENTOS A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS JOVENS	200
5.1	Criatividade: Elementos do Conceito e a Importância da Experiência Escolar no Processo Geral do seu Desenvolvimento	201
5.2	As Figuras que os Jovens Formam da Experiência escolar a Partir das Vivências e de Como a Escola Corresponde às Expectativas em Relação à Criatividade...	209
5.2.1	Integração, estratégia, subjetivação: lógicas que de fato se integram na experiência escolar dos jovens e abrem espaços para a criação	211
5.2.2	Experiência escolar e as imagens da escola correspondentes às expectativas em relação à criatividade	215
5.3	As Redes de Espaços para Criação Formadas com a Participação da Escola, mas com Protagonismo de Outros Espaços	219
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
	REFERÊNCIAS	236
	APÊNDICES	247
	A – Guia para entrevista do tipo 1 – Primeira entrevista	247
	B – Guia para entrevista do tipo 1 – Entrevistas seguintes à primeira.....	248
	C – Inventário dos usos do tempo e criatividade	249
	D – Anotações de campo.....	250
	E – Lista de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação definidos a partir das entrevistas com cada jovem	251
	F – Imagens do procedimento final para análise das entrevistas dos jovens – intra e internúcleos.....	265
	ANEXOS	266
	A – Comunicação do Comitê de Ética de Pesquisa.....	266

1. INTRODUÇÃO

Um convite à reflexão

Convido você para uma conversa sobre a criatividade. Evento ou cotidiano? Pode ser os dois? Uma forma – ainda que tentativa – de definir o ser humano é tê-lo sempre diante de duas realidades inexoráveis e antinômicas. Digo pelo senso comum, que parece forma de leitura e classificação prevalente. Tem aquelas situações em que a realidade se bifurca à frente: ir ou ficar? Permanecer ou trocar? Prender ou soltar? Ciência ou empiria? Mesmo diante de questões à primeira vista requerentes de respostas únicas, necessárias e excludentes, com base em uma reflexão menos cruel, diria, podemos vislumbrar que entre partir e ficar há a possibilidade de ficar indo e ir ficando, de reformar o que permanece, de condicionar a liberdade, de irrigar ambientes às vezes áridos e de alinhar ou fazer assentar no cotidiano, material e dialético, formas e maneiras não científicas de ver, entender e explicar a vida e suas coisas.

Na perspectiva desta tese, criatividade relaciona-se ao que faz o sujeito viver, ao estar no mundo, à medida que dele se apropria e lhe atribui sentidos, sempre em um processo mediado pelo outro, por meio, principalmente, da palavra (OSTROWER, 2001; VIGOTSKI, 1999a). Perspectiva consolidada cotidianamente a partir das relações do sujeito que aprende com as diferentes atividades em um contexto sócio-histórico.

Contudo, há uma recorrência nos discursos a respeito de uma exigência contemporânea quase tácita por criatividade, especialmente das juventudes¹, particularmente como requisito para disputa e inserção no mundo do trabalho. Esta constatação é corroborada por distintos autores (HOYER, 2010; LIMA V., 2010; VELOSO, 2010), e, contrariamente ao preconizado aqui, é uma ideia de criatividade como evento, que se transforma em produto, em mercadoria, como esforço de integração dos sujeitos ao *status quo* de uma sociedade predominantemente capitalista. Mitjans Martínez (1997), com quem coaduno, concebe a atração exercida pelo tema em diversos campos (esta exigência e perspectiva espetacular de criatividade) como algo historicamente condicionado pelas imposições “da sociedade moderna, o crescente avanço da ciência e da técnica e o interesse pelo desenvolvimento das potencialidades humanas” (p. 53). De uma forma ou de outra, entendo os sujeitos como desafiados a criar. Mobilizados a partir dos seus processos de apropriação ou motivados –

¹ Utiliza-se o termo juventudes, no plural, como forma de determinar a heterogeneidade da situação de juventude vivenciada pelos sujeitos, reconhecendo os múltiplos aspectos que marcam a diversidade entre os jovens (BOURDIEU, 1983; PAIS, 1990). As duas grafias serão utilizadas nesta tese para melhor expressão da ideia.

como forma de resistência ou não – pelas pressões normalizadoras presentes nos distintos espaços de socialização.

Por isso, lhe convido, também, para uma reflexão sobre as juventudes. Seguem atraindo atenção do senso comum e da academia no que diz respeito às suas demandas, sua formação como sujeitos criativos, suas escolhas, seu presente e seu futuro. O assunto ainda é efervescente. Em parte, por se entender que as mudanças culturais dos tempos atuais podem ser percebidas com maior visibilidade na juventude do que em outros grupos sociais. A juventude funciona como uma lente de aumento; uma síntese da sociedade (SEIBERT, 2011). Esta representação da juventude relaciona-se com uma característica da sociedade contemporânea que valoriza cada vez mais o tempo presente, tornando-se ela, nesse aspecto, um modelo cultural (PERALVA, 1997). Como escrevem Leão e Carmo (2014, p.20), “neste mundo, o presente tem grande força e a juventude tem um lugar especial, pelo menos do ponto de vista dos ícones culturais, estéticos e midiáticos. Todos querem se vestir, se comportar e ter um corpo juvenil”, talvez por veem nela, ainda que em perspectiva, o vigor, a capacidade operativa e intelectual de produzir, explorar e experimentar sentidos. Outro sintoma da permanência na sociedade de uma atenção especial para com a juventude é o incômodo que causa o seu comportamento, quando visto de uma forma generalizada e espontaneísta, em relação às questões sociais: ora esperando dos jovens sempre o engajamento político, a rebeldia, a transformação social, ora avaliando-os como apáticos neste quesito (MESQUITA, et al., 2016).

Estas reflexões surgiram a partir de pesquisa desenvolvida no mestrado, em 2012, quando procurei analisar criticamente a produção do conceito de juventude, por meio de metassíntese de parte da produção científica e acadêmica brasileira de 2007 a 2011, buscando ampliar a compreensão deste fenômeno na contemporaneidade: as juventudes e suas práticas cotidianas (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014, 2015). Dois aspectos apontados na dissertação, como elementos de conclusão a respeito dos olhares que incidem sobre esta categoria, seguiram sendo objeto dos meus questionamentos: a) o de a juventude ser vista como um tempo e espaço criativo e b) a prevalência da escola como lugar frequentado pelas juventudes, atribuindo-lhe importante significado na sua formação como categoria social.

Foram se fortalecendo as indagações a respeito dos vínculos entre o tempo criativo da juventude e o estar na escola, da importância do ambiente escolar, da experiência que se desenvolve ali nas (e para as) vivências criativas no cotidiano destas juventudes. Elas auxiliaram na formulação de uma pergunta central que traduzisse um dos pontos de tensão no que diz respeito ao entrecruzamento da escola com as juventudes e direcionasse a

investigação: em que medida a experiência escolar – construída pelos jovens – está vinculada aos processos de criação e às manifestações de criatividade na sua vida cotidiana?

Como desdobramento desta questão de partida, defini algumas perguntas complementares: na perspectiva do jovem, o estar na escola tem um papel protagonista na relação destas dimensões: criatividade e cotidiano? Quais aspectos da experiência escolar podem ajudar a compreender melhor esta questão? O que estes aspectos revelam a respeito dos sentidos que estes jovens atribuem à escola? Qual ou quais conexões ou desconexões se formam na relação entre as expressões criativas e a experiência escolar produzida?

A partir das perguntas – principal e complementares –, o objetivo geral de pesquisa foi compreender, na perspectiva de jovens estudantes do ensino médio do turno matutino², em escola pública na cidade de Maceió/AL, em que medida estabelecem-se as relações entre a experiência escolar e as suas próprias expressões criativas na vida cotidiana.

Não me refiro ao cotidiano escolar exclusivamente, mas à vida cotidiana (HELLER, 1992) considerada como a vida de todo homem e do homem todo, no sentido óbvio de que ninguém lhe escapa por já nascer nela inserida, e pelo fato dela participar com toda intensidade do seu ser, todos os aspectos de sua individualidade e personalidade. Adquirir as habilidades, conhecimentos para a vida cotidiana representa um indicador de fortalecimento intrapessoal: “é adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade” (HELLER, 1992, p. 18).

Como objetivos específicos estabeleci três: (1) Conhecer elementos da experiência escolar destes jovens, a partir das suas narrativas, identificando e relacionando aspectos da atividade criadora de cada um no cotidiano; (2) Compreender, nas narrativas dos jovens, a maneira como concebem a criatividade e os processos que acionam maiores ou menores possibilidades de expressões criativas; e (3) Caracterizar desconexões ou conexões formadas pelos jovens entre a criatividade que desenvolvem e expressam no cotidiano, os espaços onde ela ocorre, e a experiência escolar.

Tomo emprestado de Dubet (1994) a noção de experiência social, como forma de designar as condutas sociais das pessoas entendendo que as mesmas não se reduzem “a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais” (p.93), mas, organizadas por princípios heterogêneos, se dão produzidas a partir da combinação de distintas lógicas de ação. Pressupõe a visão de uma sociedade onde a linearidade entre socialização e subjetivação não é mais percebida,

² A escolha do turno matutino se deu por, na época, ter maior quantidade de alunos matriculados e pelo horário de visitas se adequar melhor à minha rotina diária.

empírica ou academicamente, como sendo uma marca central da organização social. De acordo o autor, esta experiência não se organiza a partir de uma lógica central, mas gera “uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a si mesmos”, distância esta “socialmente construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades da ação” (DUBET, 1994, p.94), tornando o ator um sujeito³, que constrói, além de sua própria experiência, a capacidade de falar sobre ela. A experiência, portanto, “é uma atividade cognitiva do sujeito, é uma maneira de construir o mundo e, sobretudo, de verificá-lo, de experimentá-lo” (p.92). Atividade crítica que forma e transforma os sujeitos na medida em que não são totalmente socializados.

Apoiado, portanto, em uma concepção sócio-histórica do sujeito, o percurso metodológico foi o da pesquisa qualitativa a partir da compreensão apriorística de que as coisas relativas ao social-humano são carregadas de significação. Essa significação em si própria como característica humana; característica de sua autonomia⁴ como um ser em um contexto. Um ser, portanto, não muito suscetível a elaborações exatas, inexoráveis, porque não é um dado, mas um processo (FERRAROTTI, 2011). Partindo desta premissa, empreendi uma investigação, uma audição dos jovens, utilizando entrevistas individuais aprofundadas, recorrentes, como forma de produzir um *corpus*, a partir do qual fosse possível compreender, pela busca da apreensão dos sentidos, as articulações entre cotidiano, experiência escolar e criatividade, considerando a narrativa de si como expressão e fonte de sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; DELORY-MOMBERGER, 2012). O uso de três ferramentas me apoiou neste empreendimento: guias para entrevistas, inventário dos usos do tempo e da criatividade e anotações de campo.

Para o exercício da investigação foi importante considerar, como Melucci (2005), a interação de três elementos que estão em jogo numa atividade de pesquisa. Os problemas teóricos e epistemológicos ligados diretamente ao objeto, ou seja, a perspectiva, o olhar sob o qual este será apreendido; as práticas de pesquisa ou aquilo que efetivamente se faz para obter os elementos, indícios e indicativos que servirão para, em última análise, os processos de teorização e conclusões, mesmo provisórias, a respeito do objeto de pesquisa; e, por fim, os processos sociais sobre os quais estas práticas se concentram. Considerando ter trabalhado no campo das práticas sociais, foi fundamental ver a operacionalização da pesquisa também

³ Baseado em Dubet (1994) e Martuccelli e Singly (2012), ator social está definido como aquele capaz de modificar seu entorno, que participa de maneira ativa da realidade que o cerca. O ator se constitui como sujeito ao distanciar-se de si mesmo e proceder, pela sua atividade e capacidade crítica, reflexão sobre suas ações, seu entorno e sua alteridade.

⁴ Não se refere aqui a autonomia enquanto grau de desprendimento, plena independência em relação ao contexto e aos outros no constituir-se, mas ao grau de consciência, ou autoconsciência deste processo constitutivo.

como uma delas: ativa dentro da própria pesquisa e em meio às demais práticas. A pesquisa com os jovens foi, portanto, um concentrado onde o fazer científico se deu em meio às minhas ações como pesquisador e dos sujeitos envolvidos, sendo também resultante delas.

Os procedimentos, dentro de uma diversa lista de opções, foram definidos a partir dos referenciais teóricos mencionados no texto, considerando pelo menos três fatores para a escolha final: a capacidade instrumental de facilitar a produção de conteúdos significativos frente aos objetivos de investigação propostos; a pertinência em relação aos jovens envolvidos, ao ambiente escolar e os seus responsáveis legais; e, finalmente, a facilidade de manuseio por parte do pesquisador.

Juventudes, criatividade e escola: como se relacionam?

Mas, qual a relação da juventude com a criatividade? São os jovens criativos *per se*, ou seja, a criatividade é uma prerrogativa de quem é jovem? Seguindo a trilha do não dualismo expresso no parágrafo inicial, poderíamos afirmar sim e não.

Sim, na medida em que, por um lado, a criatividade seja entendida como sempre presente na nossa relação com o mundo. Criamos, como escreve Ostrower (2001), não por gosto, prazer, mas por precisão, como proposição do ser ao mundo e como resposta a uma dada situação. Por outro, e aqui especificamente relacionado à juventude, pela compreensão sócio-histórica do desenvolvimento humano como expresso em Vigotski (1999a, 2009) e interlocutores: à medida que se desenvolve, e as estruturas da personalidade vão se formando, a pessoa vai aumentando sua capacidade criativa em movimento concomitante com o acúmulo de experiências e o desenvolvimento da racionalidade, em uma relação direta com a capacidade e o exercício da imaginação, que, no processo de desenvolvimento, passa de um vínculo quase exclusivo com a fantasia, na infância, para uma relação, também frutífera, com a racionalidade a partir da juventude, onde tem o seu ápice (VIGOTSKI, 2009).

Não, por concomitantemente entender os processos de criação, a criatividade, como algo não natural nem espontâneo, mas originado no trabalho, atividade humana que transforma a realidade e ao mesmo tempo atua sobre este homem com poder de transformação. Vai se fortalecendo na medida em que o sujeito aprende e se desenvolve. É fruto dessa experiência geral, cotidiana, movimento no qual a educação – escolar ou não – tem papel fundamental por, em tese, proporcionar acesso à parte do saber acumulado da humanidade como um todo e de um grupo social específico, e ser um espaço-tempo propício ao estímulo da criação (VIGOTSKI, 2009; SACCOMANI, 2016).

Nesse aspecto, criar não é uma prerrogativa etária ou de uma determinada condição em si, mas um agir presente na vida cotidiana, lugar tácito que – beirando a licença poética – se inscreve em um processo criativo contínuo: o fato de estar no mundo é potencialmente criador. De ambientes e coisas, sentidos, redes de relacionamentos, de desejos e necessidades. Viver é participar do imaginário social em funcionamento, ajudando a criá-lo e sendo constantemente afetado por ele (ADRIANI, 2009). É sempre dar um passo na direção da criatividade, concebida como a capacidade de dar sentido e por este sentido dado ser capaz de modificar, inovar, criar ou reinventar realidades, opções, caminhos a escolher. Capacidade inerente à própria condição sócio-histórica. Como afirma Freire (1996), não se está no mundo, mas com ele, travando relações permanentes, criando e recriando. Neste aspecto, portanto, nas intercessões da trama que vamos elaborando no cotidiano, não há como fugir ou prescindir da criatividade.

E esta ação – viver, estar no mundo cotidianamente – para o jovem, em parte se confunde com o estar na escola. Por isso, na contemporaneidade, convidar para conversa sobre criatividade e juventudes, implica indubitavelmente falar, pensar no ambiente escolar e na experiência produzida ali, e tê-la como preocupação acadêmica. Por quê? Pelo lado da instituição escolar, esse entrecruzamento com as juventudes faz dela parte importante no processo de educação das novas gerações e, conseqüentemente, a coloca no rol dos espaços de socialização secundária pelos quais passam os sujeitos: “nas sociedades modernas, a escola é a instituição cuja função específica é formar as novas gerações para a vida social” (LEÃO; CARMO, 2014, p.37). Não ocupa o papel central na construção da condição juvenil, visto que múltiplos fatores estão presentes neste processo, com a exposição dos jovens “a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização” (DAYRELL, 2007, p. 1114). Mas tem um lugar importante por ser um espaço-tempo em torno do qual se organizam experiências específicas e articuladas.

Pelo lado da juventude, no Brasil, a partir dos anos 90, ocorre a massificação da escola com a universalização do acesso à escola pública até o ensino médio. Massificação esta, diga-se de passagem, não acompanhada por uma equivalente melhoria, ampliação, adequação da estrutura escolar, nem das condições de trabalho dos professores, que, em tese, apoiariam o sucesso desta nova realidade (DAYRELL, 2011; LEÃO, 2018). Décadas depois, a lei 12.852/2013 institui o Estatuto da Juventude no Brasil e considera como jovens pessoas entre 15 e 29 anos de idade, isto é, como legalmente jovens, frequentarão a escola para, no mínimo, estudarem o ensino médio e a graduação. Esta prática disseminada e protegida pela lei

contribui para que o ambiente, a cultura e a experiência escolar sustentem importância significativa na sociedade hodierna, por ajudar a formar o jovem e uma opinião sobre ele, bem como sobre o fenômeno da juventude, incidindo tanto sobre os próprios alunos, jovens ou não, como sobre a sociedade em sua totalidade.

Mesmo os jovens que estão fora da escola, evadidos ou que nunca se matricularam, são na contemporaneidade, também analisados sob a perspectiva da escolarização, sendo alvo de preocupações e planos, materializados às vezes em políticas públicas, para sua inserção ou mitigação dos efeitos desta exclusão, tidos como negativos. De acordo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), em 2016, aproximadamente 24,8 milhões de pessoas de 14 a 29 anos estavam fora da escola. Este fator leva Dayrell e Jesus (2016, p.412) caracterizarem a atual realidade de acesso à educação mais como uma expansão do que universalização “devido às altas porcentagens de jovens ainda fora da escola e a persistência de altos índices de evasão e reprovação”.

Não obstante, são modelos de juventude a fundamentarem a educação escolar em linhas gerais, e organizarem operacionalmente a escola sendo, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela. Por um lado, existem jovens que se submetem ao tempo, ao espaço e à forma escolar. Por outro, estas mesmas juventudes manipulam e ressignificam o tempo e o espaço da escola também para incluí-lo como *locus* de vivência das múltiplas dimensões da sua condição juvenil (DAYRELL, 2007; REIS, 2012b). Neste percurso, numa visão incompleta e integradora, a escola permanece sendo uma espécie de filtro pelo qual passam, mesmo momentaneamente, os sonhos destes jovens. Sonhos em relação ao futuro, no tocante à formação, aos títulos, à resposta à pergunta do que quer ser quando crescer, ao trabalho/emprego e à própria empregabilidade. Sonhos ampliáveis para além desta ideia reducionista, na medida da ampliação, nos/pelos jovens, das possibilidades criativas.

Ou seja, o cotidiano das juventudes está marcado pela criatividade como possibilidade (parte integrante da condição humana) e pelo estar na escola. A intenção não é refletir sobre questões relacionadas ao conteúdo escolar ou sobre a escola como uma instituição complexa (EZPELETA; ROCKWELL, 1989), mas, tendo a escola como o ambiente a partir do qual o jovem constrói uma experiência social específica, refletir sobre os efeitos desta experiência no seu agir criativo no cotidiano. Também, a escola não é interrogada sobre sua estrutura para a criatividade nem é analisada sob a ótica dos espaços de criação (BIARNÈS, 2007), mas interrogo os jovens e analiso seus discursos sobre as relações feitas entre suas ações criativas no cotidiano e a experiência escolar.

Procuro pensar nas diferenças entre as pessoas. Não na perspectiva de serem mais ou menos criativas, mas no modo, na intensidade de como se veem afetadas pela escola nesse aspecto, a partir de sua experiência escolar.

Criatividade, cotidiano e experiência escolar: por onde caminham os estudos

Com estas questões em mente procurei, então, identificar estudos sobre juventudes, no âmbito da educação, e neles, por onde caminhavam as conexões entre criatividade, cotidiano e experiência escolar. Percebi que, conforme registros expostos no quadro 01 abaixo, os esforços por compor um estado da arte das produções acadêmicas brasileiras sobre estas relações são relativamente recentes. O primeiro estudo que traz elementos para uma discussão mais alongada a respeito do tema, encontrado após busca sistemática em banco de dados, é de 2003.

Quadro 1 – Características gerais das publicações do tipo Estado da Arte sobre o tema criatividade na educação de juventudes

Autores	Título	Obras analisadas	
		Período de publicação	Quantidade
Wechsler e Nakano (2003)	Produção brasileira em criatividade: o estado da arte	1984 – 2002	85 teses e dissertações 64 artigos
Nakano e Wechsler (2007)	Criatividade: características da produção científica brasileira	1984 – 2006	104 teses e dissertações 95 artigos
Nakano (2009)	Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras	1978 – 2008	20 artigos
Silva e Nakano (2012)	Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia	1995 – 2009	20 teses e dissertações 62 artigos
Silva; Fadel e Wechsler (2013)	Criatividade e educação: análise da produção científica brasileira	1990 – 2010	86 teses e dissertações
Trancoso (2018, no prelo)		2009 – 2012	39 teses e dissertações

Fonte: elaborado pelo autor.

Utilizando a palavra criatividade e a expressão estado da arte como descritores através da ferramenta virtual *Google Acadêmico* retornaram 574 artigos, dos quais cinco versavam sobre a produção acadêmica a respeito de criatividade com foco em educação. Um sexto artigo (TRANCOSO, 2018, no prelo), produzido no processo de elaboração desta tese, foi acrescentado à lista. Apesar do interesse da pesquisa ser nas nuances do elo entre juventudes, criatividade, experiência escolar e cotidiano, somente a palavra criatividade foi inserida nos descritores de pesquisa. A opção por um descritor único se deu, em parte, por limitações operacionais dos bancos de dados na utilização de combinações de descritores para a busca (o banco de teses da CAPES e o que construí utilizando planilha eletrônica *Libreoffice Calc*), e

ainda por entender que a criatividade constitui – neste estudo – o elemento chave da hipótese: vínculos entre os processos cotidianos de criação e a experiência escolar.

De uma forma geral, as análises apresentadas no quadro acima apontam crescimento numérico nas pesquisas sobre criatividade com maior força no mestrado (NAKANO, 2009; SILVA; FADEL; WECHSLER, 2013) e uma diversidade no modo de pesquisar o assunto, com a produção de estudos teóricos e empíricos, indo das abordagens qualitativas às psicométricas, com o estabelecimento de escores comparativos de criatividade para grupos amostrais distintos, sendo predominante os métodos qualitativos, conduzidos a partir de questionários com questões fechadas e respostas pré-definidas e de múltipla escolha.

Aspectos do que constitui a experiência escolar, concebida como o resultado da complexa rede de relações na qual o aluno, a partir da escola, se envolve e ajuda configurar e reconfigurar, aparecem de forma importante dentre os assuntos identificados nos estudos. Contudo, esses aspectos estão mais voltados à cognição: apreensão de conteúdo, resolução de problemas escolares, modos de ensinar, questões impedoras e promotoras da criatividade na sala de aula ou no ambiente da escola em função do conteúdo escolar. A ideia de criatividade como algo que tem na vida cotidiana seu ambiente próprio de manifestação é mencionada tacitamente nesses trabalhos de revisão: não é tema explícito dos estudos analisados. Também não aparece nas revisões mencionadas a discussão sobre a relação, explícita ou implícita, entre criatividade e experiência escolar na vida cotidiana das juventudes. Em linhas gerais, apontam o interesse a respeito da criatividade na aprendizagem escolar e organizacional (ZANELLA; TITON, 2005; BRUNO-FARIA; VEIGA; MACÊDO, 2008; AMARAL, 2011).

Com publicação mais recente, Trancoso (2018, no prelo) analisa teses e dissertações registradas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e classificadas no colégio de humanidades, dentro da área de avaliação educação. Considerando os anos de 2009 a 2012, buscou produções que mencionavam de alguma forma o tema criatividade, utilizando os descritores criatividade, criativo/a e imaginação presentes no título, nas palavras-chave ou nos resumos. 438 produções retornaram da busca e tiveram seus resumos lidos. 39 foram selecionadas para análise por tratarem especificamente da criatividade vinculada, de alguma forma, ao ambiente escolar. As 399 produções restantes foram excluídas da análise: 53 por não tratarem do tema criatividade relacionado ao ambiente escolar e 346 por tratarem-no apenas de forma subentendida, não sendo importantes para o recorte pesquisado.

O autor realiza esforço de metassíntese de elementos presentes nestas produções acadêmicas, buscando intencionalmente perceber se a relação criatividade-experiência

escolar-cotidiano aparece, e, quando aparece, como vem sendo tratada pelos pesquisadores. Trata ainda dos aspectos sobre o conceito de criatividade presentes nas 39 teses e dissertações selecionadas, de como a pessoa criativa é apresentada, qual ambiente é posto como mais propício à ação criativa e quais tipos de resultados estas ações produzem.

Trancoso (2018, no prelo) aponta, como os demais estudos listados acima, um relativo crescimento do interesse pelo estudo da criatividade na educação, considerando o aumento na quantidade de estudos entre 2009 e 2012, tanto no mestrado como no doutorado como demonstra o quadro 2 abaixo, confirmando este campo como importante para a reflexão sobre o tema.

Quadro 2 – Volume da produção acadêmica no campo da educação, nos anos 2009 a 2012, que aborda o tema da criatividade, de acordo nível de formação

	Produções acadêmicas que de alguma forma abordam o tema da criatividade			Produções que abordam o tema da criatividade e discutem o seu conceito		
	Total	Mestrado	Doutorado	Total	Mestrado	Doutorado
2009	105	78	27	10	10	0
2010	106	83	23	13	11	2
2011	108	82	26	6	3	3
2012	119	82	37	10	7	3
	438	325	113	39	31	8

Fonte: Autor, com base nos dados fornecidos pela CAPES.

O autor nota também que nas dissertações e teses produzidas de 2009 a 2012 as abordagens teórico-conceituais sobre criatividade indicam certa complexidade e multidimensionalidade. Em sua maioria, os pesquisadores preferem falar de características e não de conceitos fechados; cabais. As pesquisas abordam mais o processo criativo em detrimento de outros aspectos, apesar de os autores indicarem que as pesquisas sobre criatividade procuram, além do processo, responderem a questões sobre o produto, a pessoa e o ambiente para a criatividade (GARCIA, 2010; HOYER, 2010; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997; OLIVEIRA M., 2012).

Sobre a questão específica de interesse aqui, o autor destaca a paradoxal relação entre a criatividade, o cotidiano e a experiência escolar feita pelos pesquisadores analisados, nas suas produções acadêmicas. As categorias cotidiano e experiência escolar – apesar de constituírem elementos importantes daquilo apresentado como criatividade – não aparecem nos trabalhos de forma estruturada, nem são analisadas na relação que podem estabelecer uma com a outra.

Das 39 produções estudadas por Trancoso (2018, no prelo), vinte e três, sendo 04 teses e 19 dissertações, abordam explicitamente o termo criatividade vinculando-o ao cotidiano escolar, à conexão dos conhecimentos escolar e cotidiano, à desmistificação da criatividade por vezes tida como algo de gênios, pessoas incomuns (COSTA, M., 2009), bem como à capacidade de pessoas, consideradas como tendo altas habilidades, lidarem com as questões do dia a dia: sejam problemas ou relacionamentos, por exemplo. Contudo, o mais recorrente é a expressão cotidiano escolar como conceito tácito, referindo-se à estruturação dos afazeres diários que compõem a trama escolar, nunca a vida cotidiana, o ambiente ampliado onde está, inclusive, a escola.

Por sua vez, a experiência escolar, é também tratada de forma tácita nas teses e dissertações analisadas por Trancoso (2018, no prelo). Cinco trabalhos (1 tese e 4 dissertações) utilizam o termo uma ou duas vezes no decorrer do texto. Os demais não utilizam tal expressão, mas trazem as ideias de que as ações criativas, a mudança do cotidiano escolar, a forma de estabelecer um ambiente favorável à criatividade na escola e na prática docente, estão vinculadas e relacionadas às experiências vivenciais na própria escola.

Isto é, os questionamentos que apresentei inicialmente envolvendo as conexões entre criação/criatividade e experiência escolar, de como acontecem na perspectiva das juventudes, que sentidos são atribuídos à escola e também à criatividade nessa tríade, persistiram porquanto o fazer criativo das juventudes no cotidiano não aparece claramente debatido nos estudos já produzidos (TRANCOSO, 2018, no prelo). Estabelece-se, portanto, um espaço epistêmico, uma oportunidade de ampliar as reflexões sobre as juventudes e a escola, nesse campo que trata das relações entre a experiência escolar e o cotidiano, espaço e tempo onde se trama a vida, onde o tecido configurador da própria existência é urdido.

Estrutura da tese

Diante disto, das tensões e articulações que se estabelecem na relação entre juventude, cotidiano, experiência escolar e criatividade, e do espaço epistêmico constituído, traduzido nos objetivos e nas perguntas expostas ao longo desta primeira seção de introdução, apresenta-se, aqui, tese composta, além deste conteúdo introdutório, por mais cinco seções.

Na segunda seção busco inserir a tarefa investigativa empreendida dentro de um arcabouço metodológico e conjunto de procedimentos apropriados, apresentando e justificando ali os caminhos percorridos e os pressupostos assumidos. Na seção três, apresento as principais categorias que alinhavaram as reflexões fundamentais e direcionaram tanto a compreensão do problema de pesquisa como a coleta e a análise do *corpus* de informações

produzidas juntamente com os jovens participantes da investigação. Juventudes, criatividade, o cotidiano e a experiência escolar são as categorias primárias sobre as quais debruço mais especificamente. As categorias significado e sentido são abordadas de forma transversal nestas reflexões e nomeadamente na seção do método, ao discuto a respeito da análise do *corpus* de dados.

Na quarta seção, já começo a entrar em contato com o ambiente e o material produzido para a análise. Procuo, no âmbito geral, caracterizar a escola onde se fez a pesquisa, ajudando a dar maior clareza ao contexto onde se inseriam, naquele período, os jovens participantes. Ainda nesta seção apresento as narrativas estabelecidas a partir do *corpus* de dados composto das informações empíricas coletadas, trazendo aspectos da experiência escolar dos jovens, e procurando refletir a respeito da relação desta com a atividade criadora no cotidiano. As vozes dos jovens estão presentes através das palavras grafadas neste ponto da seção. Os conteúdos, à medida que são apresentados a partir da apreensão dos sentidos, são também confrontados com a perspectiva teórica adotada.

Na seção cinco apresento a análise conclusiva do conjunto de narrativas dos sete jovens, buscando avançar na compreensão das relações estabelecidas por eles entre a escola e as suas próprias expressões criativas na sua vida cotidiana. Na sexta e última seção trago as considerações finais desta tese. Procuo refletir sobre o método e sua pertinência, apresentar resposta ao objetivo geral proposto, e indicar proposições que poderão inspirar novas pesquisas sobre juventudes, cotidiano, experiência escolar e criatividade.

A título de esclarecimento, em todo o texto desta tese, a transcrição dos posicionamentos dos autores evocados está disposta entre aspas duplas (“texto”) ou em texto recuado devidamente referenciado. Os grifos, destaques que estes mesmos autores e eu queremos dar ao texto está marcado com sublinhado simples. O registro literal da fala dos jovens entrevistados, que ocorre a partir da seção quatro, está destacado por aspas simples (‘texto’), quando inserido ao texto, ou, quando tiver mais do que três linhas, também recuado sem aspas e devidamente referenciado.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Pesquisar é me mobilizar em direção ao objeto. Envolve refletir sobre as minhas condições cotidianas objetivas para empreender o que desejo, as práticas pedagógicas de formação com as quais me envolvo, desde as mais diretamente ligadas ao fazer científico (leituras, encontros de orientação e trocas com colegas de doutoramento) às mais despreziosas (encontros e conversas com amigos, amigas, familiares e outras experiências cotidianas nos mais distintos espaços onde transito). Soma-se a isso aquilo colocado em perspectiva no horizonte que vislumbro e procuro construir. Dentro deste âmbito geral, a pesquisa sócio-histórica pressupõe considerar tanto o ambiente complexo onde são produzidas as relações entre sujeito e realidade, como a complexidade interposta nesta minha mobilização em direção aos sujeitos com os quais me relacionarei em função do objeto. Um percurso no qual estabeleço uma reciprocidade: eu me constituo como pesquisador e ajudo a constituir outros direta ou indiretamente envolvidos.

Considerando o desafio de refletir sobre em que medida se dá as relações entre a experiência escolar de jovens do terceiro ano do ensino médio e as suas próprias manifestações criativas no cotidiano, optei por empreender pesquisa qualitativa, de caráter sócio-histórico, lançando mão de entrevistas que possibilitassem aos jovens narrarem suas experiências, partindo do pressuposto de terem nestas narrativas tanto um canal de comunicação de sentidos, como uma fonte de interpretação de dimensões da própria experiência no cotidiano.

Nesta seção apresento o método utilizado, dividindo-a em duas partes. Na primeira, no primeiro tópico, procuro explicar minimamente o trajeto por mim percorrido para as definições metodológicas aplicadas e, no segundo tópico, as bases teóricas da pesquisa qualitativa e sócio-histórica. Na segunda parte apresento os procedimentos adotados para recolha, organização e análise das narrativas.

Como já sinalizado, o campo de pesquisa foi uma escola da rede pública estadual da cidade de Maceió, escolhida por estar geograficamente próxima da minha casa e por já desenvolver relacionamento como responsável por alunos que ali estudaram de 2013 a 2016. Os sujeitos foram sete jovens estudantes do terceiro ano do ensino médio, três do ano letivo 2016 e quatro do ano letivo 2017. Não foram selecionados, mas se voluntariaram quando tomaram conhecimento da pesquisa por meio das divulgações que empreendi dentro da própria sala de aula, com o apoio de uma professora de português da referida unidade educacional. Mais detalhes dos critérios e elementos norteadores da escolha e caracterização

da escola, dos sujeitos e de minha entrada no campo de pesquisa estão postos na seção 4, especificamente nos itens 4.1 e 4.2 por terem sido considerados por mim parte dos próprios resultados da pesquisa.

2.1 Processo e Fundamentos Teóricos

2.1.1 Redefinições do método a partir da imersão no trabalho de campo

É parte da exigência de entrada no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) a apresentação de um projeto de pesquisa que não precisa ser definitivo naquele momento. Tanto os professores como os pretensos estudantes de doutorado trabalham com a possibilidade da ocorrência de mudanças. Mas, de qualquer forma, a exigência é que se tenha um objeto, um referencial teórico mínimo e a proposta de um método que coadune com o conjunto da obra. No meu caso, o projeto inicial tinha como proposta a investigação sob uma perspectiva etnográfica. Peirano (2008) me fez refletir a respeito com o seu argumento de que, apesar de certa moda em torno do ter uma abordagem etnográfica nas pesquisas qualitativas, teria que encarar a etnografia de fato como ofício, como teoria e não como método somente, ainda menos como perspectiva. As orientações e leituras posteriores reforçaram minhas suspeitas sobre mim mesmo: de fato, apesar de ter insinuado, não pensava em fazer etnografia. Essa constatação se deu pelo fato de, na minha proposta de pesquisa, a atividade com os jovens se restringia às suas manifestações verbais por meio das entrevistas e por escrito através dos inventários dos usos do tempo e criatividade. A observação não estava considerada como um dos processos de aproximação aos sentidos atribuídos pelos jovens à experiência escolar na sua relação com a criatividade, ou seja, no campo de pesquisa definido, uma escola do ensino médio, minha presença nos espaços internos e minha participação em alguma atividade se dariam somente em função da ambientação e de aproveitar certas oportunidades para conversar com os jovens e não para observá-los em alguma ação. Como a expressão abordagem etnográfica continuou figurando na minha escrita, a banca de qualificação fez coro com Peirano (2008), e a expressão foi também retirada do texto.

Mesmo diante deste desencontro inicial, duas coisas estavam claras para mim e foram postas em prática no decorrer de toda a pesquisa: método proposto, comungando com a abordagem sócio-histórica, deveria abordar o objeto buscando a compreensão do sujeito singular na sua relação com o social, privilegiando o relato, mesmo em pequenos pedaços, que deveria ser contado pelo sujeito que viveu a história, o próprio jovem. O pressuposto era que, ao contar para mim suas histórias, respondendo às minhas perguntas, ainda que

representassem pequenas partes de suas vidas, narrando, os jovens reviveriam não somente como também poderiam ressignificar o vivido. Essa ressignificação se daria em meio às descrições, explicações e avaliações presentes na exposição narrativa de cada um. Com o fale-me sobre... das perguntas de cada entrevista, a intenção era, portanto, privilegiar quem conta a história, e, ao ouvir – ao vivo, depois por várias vezes ao transcrever e novamente ao analisar –, buscar apreender alguns sentidos. Este era o cerne do método adotado, aquilo que dava liga à mistura objeto-teoria-sujeitos.

Ao tomar conhecimento da pesquisa biográfica e iniciar as minhas leituras neste campo, identifiquei que poderia conduzir a pesquisa sobre esses trilhos. Apeguei-me a Delory-Momberger (2008, 2012), a partir de quem se cunha o neologismo biografização: “caráter processual da atividade biográfica [remetendo] a todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525). Em outras palavras: é a relação que eu faço entre aquilo que aprendo, experimento e vivencio, aqui e agora, com aquilo que eu já aprendi, experimentei e vivenciei e que conformam os meus repertórios culturais, pelos quais também filtro as coisas do agora. Para a autora, as condições sociais contemporâneas são dinâmicas e configuram ambiente fomentador do constante exercício de biografização. De uma sociedade imersa nos valores da modernidade traduzidos no estabelecimento de papéis mais ou menos fixos e na conformação mais institucionalizada de indivíduos e personalidades, transicionando a uma sociedade onde as instituições políticas, sociais e econômicas perdem sua centralidade no que diz respeito a este processo (DAYRELL, 2007; DUBET, 1998, 2011b). Os processos de individualização e subjetivação tornam-se centrais para a compreensão e análise social em concomitância com o que Dubet (1998) define como desinstitucionalização⁵, processo que afeta instâncias como a família, o local de emprego, a escola. A questão do sujeito é retomada sendo este alguém inscrito em realidade material sócio-histórica, porém ambos – sujeito e realidade – moventes e com certo grau de instabilidade.

Apesar dos pressupostos da pesquisa biográfica se coadunarem com a leitura sócio-histórica que procurava fazer do objeto, mais uma vez a prática, a orientação e as conversas com os jovens me mostraram algumas dificuldades de seguir com o curso da entrevista biográfica: as perguntas provocadoras propostas não foram suficientes, o que me obrigou a

⁵ Além das instituições clássicas – escola, família, religião – diminuírem seu poder de instituir normas, processos e formas de ser, estabelecendo procedimentos e valores, o sentido da própria ação passa a ser mais prerrogativa do indivíduo do que parte de um processo de aprendizagem de papéis, status ou jogos sociais, ainda que cada vez mais complexos.

perguntar mais coisas ampliando tanto a quantidade quanto o espectro temático a ser abordado diretamente pelas perguntas. Mas, o mais importante era que não fazia parte dos meus objetivos a constituição do sujeito de acordo com suas experiências (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 74), mas compreender melhor aspectos de uma relação a partir da experiência escolar de cada um.

As entrevistas não se configuraram como entrevistas de pesquisa biográfica no sentido de Delory-Momberger, mesmo propondo uma adaptação através da abordagem metodológica desenvolvida por Bamberg (2006) e interlocutores, que introduzem nesta modalidade de pesquisa o conceito de pequenas histórias, em oposição direta à história de vida, forma tradicional de ouvir os sujeitos e assim produzir um *corpus* biográfico analisável. As pequenas histórias seriam as histórias de vida no dia a dia, interseccionando com a ideia de criatividade na vida cotidiana. Nesse caso, a proposta feita ao jovem seria que ele compartilhasse histórias a partir de um recorte diário recente – o ontem, a semana, o mês, o ano corrente – elicitadas a partir de encontros fortuitos, curtos e informais, do tipo rodas de conversa, não propostas pelo pesquisador, mas aproveitadas por ele.

No caso das pequenas histórias percebi também que minhas interações informais com os jovens não estavam rendendo o esperado, pois eram muitos jovens para uma quantidade pequena de tempo que dispunha nos intervalos das aulas, em apenas dois dias na semana, e como não eram todos os jovens de uma mesma turma que participavam da pesquisa, na maioria das vezes, as rodas de conversa não eram formadas só com jovens participantes. Além disso, o principal procedimento para obtenção das histórias seria a entrevista e não as conversas informais. Talvez a etnografia aproveitasse melhor este tipo de abordagem.

Os desencontros entre as premissas teórico-metodológicas nutridas por mim e a prática de pesquisa construída se deram nas questões pragmáticas – a quantidade de perguntas, o pouco tempo para estar com os jovens – bem como nas bases epistemológicas – não seria uma etnografia, nem trabalharia com a pesquisa biográfica. Como escreve Molon (2008, p. 59), o método não deve ser encarado como uma estratégia metodológica ou convenção, “pois é no decorrer da pesquisa que os critérios são estabelecidos, ou seja, é durante o processo investigativo, não antes nem depois. O objeto e o problema de pesquisa possuem uma relação estreita com o método de investigação e com o referencial teórico”. E isso foi se dando na minha prática investigativa, como um sinalizador apontando para o processo de produção do conhecimento que é mediado na relação “entre teoria e método, sujeito e objeto, sujeitos e realidade” (MOLON, 2008, p. 60).

A partir deste processo de reflexão e de ressignificação dos instrumentos utilizados na pesquisa de campo, procurei fortalecer minha prática nas bases da pesquisa sócio-histórica. Também, ter na entrevista, que privilegia a fala do sujeito sobre suas experiências com o tema abordado, visando a compreensão, o procedimento para a produção do material empírico, onde encontraria as unidades de análise para a apreensão de sentidos em relação ao objeto pesquisado.

2.1.2 A pesquisa qualitativa e a abordagem sócio-histórica

Esta pesquisa é caracterizada por duas questões: é qualitativa e de abordagem sócio-histórica, por considerar o sujeito no espaço das suas múltiplas relações sociais.

Minayo (2008) considera que as ciências humanas e sociais possuem por objeto de estudo algo qualitativo em sua essência. Um objeto de estudo histórico, conseqüentemente com consciência histórica, com o qual o observador está imbricado por partilhar da mesma natureza humana genérica (HELLER, 1992)⁶. Implicações que por um lado, intensificam na relação pesquisador-objeto, aspectos de interesses e cosmovisão do pesquisador, também social, cultural e historicamente estabelecidos. Por outro, apontam para algo dinâmico e com interesses próprios que podem se manifestar, inclusive, sob a forma de insubordinação, mesmo de forma velada, a qualquer tipo de acordo, norma ou sistema legal previamente dado ou estabelecido.

Complementando a caracterização geral da pesquisa qualitativa, como aqui compreendida, conforme Chizzotti (2003, p. 222), são diferentes as tradições de pesquisa a invocarem a identificação de qualitativa, mas acabam por partilhar o fundamento básico de que os fenômenos humanos estudados estão “sempre saturados de razão, liberdade e vontade (...) possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas”. Essa afirmação metodológica não deve ser sucumbida à falsa disputa entre o qualitativo e o quantitativo, mas tomada como uma necessidade de realizar pesquisa social empírica, sob enfoques diferentes. Melucci (2005) considera plausível falar de uma redefinição do estatuto da pesquisa social, vislumbrando novos parâmetros para as novas teorias e práticas, e tornando sem significado a disputa entre o qualitativo e o quantitativo, quando assumidas como formas distintas de dar conta da prática social, e que podem se

⁶ Heller (1992, p. 4 grifos da autora) usa a expressão “ser genérico do homem” para identificar o conjunto de valores que compõe e ajuda a explicar este mesmo ser genérico: o trabalho, a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. Essência não no sentido do que sempre esteve lá, mas histórica, “realização gradual e contínua das *possibilidades* imanentes à humanidade, ao gênero humano”.

complementar. Este autor antevê um cenário de mudança no quadro teórico geral da pesquisa social, evidenciado numa *práxis* onde a teoria e a metodologia se retroalimentam. Trilham, não um percurso linear, uma em direção à outra, ou em paralelo, mas caminhos que se entrelaçam, se complementam e se superam.

Deve-se fugir da tentação de querer gerir a realidade somente por meio de dados estatísticos, criando uma ilusão de totalidade pelo fato de possibilitar a participação massiva nas investigações propostas, como argumenta Ferrarotti (2011). Neste cenário, a pesquisa qualitativa se fortalece como abordagem específica dos processos sociais. Chama para si a atenção de pesquisadores do social, a partir da percepção de que os instrumentos quantitativos não são capazes abarcar, sozinhos, dimensões da sociedade contemporânea⁷. Dimensões definidas, denominadas em função da experiência do indivíduo, das práticas da vida cotidiana, onde “os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação, que não é mais somente indicado pelas estruturas sociais e submetido aos vínculos da ordem constituída” (MELUCCI, 2005, p. 29), mas também do consumo como forma de identidade, de individualidade e expressão da liberdade; do processo de culturalização da natureza e naturalização da cultura, pois no processo de produção e reprodução da vida, cultura e natureza se imbricam (PINO, 2005); e do contato ou interação entre as pessoas (pesquisador e pesquisado, por exemplo) em meio e a partir das práticas sociais.

Por si só, essa realidade suntuosa da existência humana (MINAYO, 2008), requer cautela, parcimônia e humildade do pesquisador, consciência da impossibilidade de conhecimento absoluto de determinada realidade, mas também, no entanto, da possibilidade de um conhecimento aproximado, obtido a partir de aproximações conceituais sucessivas. O fato de assumir ser um conhecimento aproximado não diminui sua importância e significado para o estabelecimento histórico de uma episteme, ao contrário, coloca-o sempre no limiar, como conhecimento de fronteira, pronto para participar do processo da produção de outro saber, à maneira de um empreendimento essencialmente colaborativo do qual participam o pesquisador e os demais sujeitos envolvidos (DELORY-MOMBERGER, 2016).

Neste arcabouço da pesquisa qualitativa em ciências humanas, a abordagem sócio-histórica, fundamentada em Vigotski (1991, 1999a, 2000) e interlocutores (FREITAS, 2002; PINO, 2005; AGUIAR; OZELLA, 2006; MOLON, 2008), leva em consideração aspectos fundamentais com ele relacionados, buscando compreender os fenômenos humano-sociais,

⁷ Para Melucci (2005) contribuem para este fortalecimento e interesse pela pesquisa qualitativa, por um lado, o surgimento de novas perspectivas teóricas como o interacionismo simbólico, pesquisas de gênero, os estudos culturais, sociologia das instituições, do corpo, das emoções, por outro, novas demandas de mercado com o amadurecimento e consolidação dos campos da publicidade e do *marketing*.

considerando: sua historicidade, a relação sempre mediada entre o particular e a totalidade, a necessidade de compreender os fenômenos para além da sua aparência revelada no empírico, e a dialogia presente na prática da pesquisa. Tem como pano de fundo o materialismo histórico-dialético, e busca superar reducionismos das concepções empiristas e idealistas, se constituindo em um método que estuda os fenômenos humanos protagonizados por sujeitos “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p. 22).

Considerar o ser humano numa perspectiva sócio-histórica, em última análise, significa não vê-lo fora da relação social, de uma identidade estabelecida na relação com o outro, de uma configuração social que antecede à apropriação pessoal, e esta, ao se dar, retroalimenta e afeta o social, num processo dialógico constante. Também significa não o tomar como algo estático, mas inserido em um constante movimento ao longo do tempo, da história. Escreve Vigotski (2000, p. 23) “as funções superiores [do ser humano: sua atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento] diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas”. Este movimento resulta em transformações: em si mesmo, nos outros e na realidade. Assim também são os fenômenos humanos: sociais e históricos.

Para Aguiar e Ozella (2006), no movimento contínuo de constituição de si, o homem ressalta, ao mesmo tempo, os vínculos com aquilo que lhe é externo e configura a sociedade historicamente, com sua subjetividade, sua capacidade de atribuir sentidos; de tornar-se sujeito. Realidades imbricadas. Eles afirmam: “indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si, mas uma relação onde um constitui o outro” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224). Uma relação de inclusão e exclusão mútua e concomitante. Não é uma transposição de um âmbito a outro, mas uma relação dinâmica, recíproca, pois o sujeito sócio-histórico é consciente, em oposição a ser movido por reflexos. Ou seja, está no mundo em constante relação, que se dá no cotidiano onde vive. A sua realidade inescapável: permeado e afetado por outras realidades das quais não participa diretamente.

A este respeito, Ferrarotti (2013) propõe uma metáfora sobre a prática social: cada vida humana revela uma síntese vertical por guardar em si aspectos não generalizáveis, particulares, e, ao mesmo tempo, uma síntese horizontal, dada a relação dos seus comportamentos e atos individuais com a estrutura social. Assim, com isso, concordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 302), quando afirmam: “a apreensão do homem (...) se dará pela compreensão da gênese social do individual”.

Neste processo compreensivo, a palavra tem participação importante, não qualquer palavra, como define Molon (2008), mas a palavra com significado. Vigotski (1999a, p. 150) escreve: “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio”, e, segue o autor, apesar de estarem inter-relacionados, não há uma ligação direta entre o pensamento e palavra. Entre ambos existem as determinações e condicionamentos sociais, por exemplo. É o significado que faz esta mediação e faz com que haja sentido nas palavras proferidas. Esta palavra é, portanto, não somente a forma de verbalizar o pensamento, mas o meio pelo qual a pessoa participa ativamente do mundo social, reproduzindo por meio delas o significado das coisas construído historicamente, e atribuindo sentido, ao ressignificar os significados apropriados, mediando a relação entre o particular e o social.

Analisando especificamente os significados das palavras, Vigotski (1999a) afirma que estes não são estáticos, não são estabelecidos de forma associativa (a palavra ligada ao objeto), nem estão dentro da estrutura das coisas, assumindo um significado funcional. Os significados das palavras evoluem, são formações dinâmicas, recebendo insumos para esta mudança daquilo que é produzido socialmente e dos processos psicológicos superiores da pessoa. A partir dessas reflexões sobre o significado, o conceito de sentido vai sendo desenvolvido pelo autor, para quem a atribuição de sentido possui um predomínio sobre os significados, pois

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa (VIGOTSKI, 1999a, 181).

Ou seja, o significado passa a ser considerado como aquela zona mais estável do sentido atribuído, sendo fruto das relações que se desenvolvem no plano microgenético – um dos quatro planos de entrada do desenvolvimento da pessoa⁸ e onde ocorrem os processos de significação –, afirmando também esta relação entre o universal e o singular, o social e o pessoal, que produz mudanças nos processos de significação, mas também estabelece permanências refletidas nos significados.

⁸ Vigotski (1999a) propõe quatro planos genéticos, que funcionam como ‘entradas’ de desenvolvimento, que em conjunto caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano: filogênese (história da espécie humana), ontogênese (história do ser, membro individual da espécie), sociogênese (história do meio cultural, as formas de significação, onde a pessoa se insere) e microgênese (história dos aspectos mais microscópicos do desenvolvimento, no sentido de que cada fenômeno psicológico tem sua história, entre não saber algo e saber algo um tempo e uma história se passam. Para este autor, esta é a parte onde se constrói a singularidade da pessoa, que desmonta a ideia dos determinismos biológicos e culturais).

Pensar sentido e significado nesta investigação proposta é refletir sobre fossilização de conceitos, permanências na compreensão da experiência escolar pelos jovens em relação à criatividade cotidiana, como “processos que esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados” (VIGOTSKI, 1991, p. 73). Mas também, em rupturas desses conceitos estabelecidos, buscando apreender os sentidos comunicados por meio das narrativas. E, apreender os sentidos, como afirmam Aguiar e Ozella (2013, p. 303), portanto, “é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido”. É um trabalho analítico, baseado na consideração da linguagem como instrumento fundamental no processo de constituição do humano. Signos que mediam as relações entre as pessoas e do homem consigo mesmo e com sua própria consciência – seu pensar, agir e sentir. Nesse sentido, não compreendo o outro em si. Ao ler sua narrativa, sempre o faço através de mim. Há uma mediação que também passa por esta via, reforçando a postura implícita à pesquisa qualitativa de que em uma entrevista não ocorre uma prestação de contas, uma administração da prova, mas um processo vivo e dinâmico, de comunicação, é verdade, mas também provocador de uma espécie de atividade interna nos sujeitos envolvidos (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Apreender o homem, então, torna-se, assim, sinônimo de prestar-lhe atenção, dar ouvidos às suas palavras com significado, de forma a compreender os processos de significação, sabendo que “escutar é complicado e sutil”, já dizia o poeta⁹. Este exercício produzirá subsídios permitindo ir o mais próximo possível da “gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento”, descrevendo os fenômenos e revelando “seu aspecto exterior, o fenótipo, mas [procurando] um aprofundamento maior da questão ao dizer que a mesma se completa com a compreensão de seu aspecto interior, de seu genótipo” (FREITAS, 2002, p. 21). Vigotski (1991, p. 71) fornece um exemplo simples e ao mesmo tempo esclarecedor sobre os efeitos comparativos de uma análise que se atem ao descritivo e outra que procura ir além do aparente: “uma baleia, do ponto de vista de sua aparência externa, situa-se mais próxima dos peixes do que dos mamíferos; mas, quanto à sua natureza biológica está mais próxima de uma vaca ou de um veado do que de uma barracuda ou de um tubarão”.

Deve-se, portanto, superar os limites da mera descrição e buscar os pontos de contato, indo para o nível da interpretação. Ou seja, a partir de uma rica descrição, o mais esclarecedor

⁹ Rubem Alves, na poesia ESCUTATÓRIA, mencionada na epígrafe desta tese.

possível da realidade histórica estudada, prosseguir, dar um passo adiante na direção da interpretação daquilo que pode ajudar a entender o fenômeno na sua relação com o todo. Esta explicação deve estar atrelada à apreensão de sentidos, e isso não numa perspectiva idealista, isto é, os sentidos, a significação como um processo interno, particular e isolado do sujeito, mas como que possui relação com o social, constituindo-o e é constituído por ele.

A relação parte-todo está no cerne do método sócio-histórico preconizado por Vigotski. Quando analisa as pesquisas que também discutiam a relação entre pensamento e linguagem diagnóstica que falharam por analisarem tais fenômenos de forma fragmentada, divididos em partes, em seus elementos componentes: “o método de análise baseado nessa concepção estava destinado a fracassar (...) tentamos uma nova abordagem da questão, substituindo a análise em elementos pela análise em unidades, cada uma das quais retendo, de forma simples, todas as propriedades do todo” (VIGOTSKI, 1999a, p. 150).

A historicidade reconhecida, a relação mediada entre o particular e a totalidade, a necessidade de compreender os fenômenos para além da aparência e a identificação de unidades de análise, devem levar em conta uma importante característica da pesquisa qualitativa em ciências humanas: “a complexidade das relações indissociáveis entre sujeito e realidade, considerando como o pesquisador vai se constituindo na trajetória da investigação, como constitui e é constituído pelos e nos outros envolvidos direta ou indiretamente” (MOLON, 2008, p. 56). Ou seja, a relação entre pesquisador e pesquisado é dialógica, se dá entre sujeitos e “o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele” (FREITAS, 2002, p. 24).

A pesquisa é um ato relacional entre sujeitos que promove aprendizado e desenvolvimento, em um processo mediado pelo outro. O pesquisador, portanto, é imbricado. A neutralidade torna-se impossível, pois a relação é dialógica; não somente no sentido retórico. Há negociações estabelecidas entre os sujeitos, desde questões mais simples – na devolutiva de questionamentos, na combinação de horários, lugares, entre outras coisas – às mais complexas envolvendo, por exemplo, o anonimato quando o tema da conversa envolve algo que pode colocar a vida do pesquisado em risco ou por não querer revelar alguma característica que acha que poderá prejudicá-lo de alguma forma. Aguiar e Machado (2016) abordam a importância de se criar, durante a entrevista, clima amigável e de confiança como algo fundamental. Um dos jovens que entrevistei para esta pesquisa, ao ler uma das partes que transcrevi me pediu que corrigisse o seu português ‘pra não pegar mal’. Esse percurso vai se

alimentando e confirmando a teoria da dialogia em curso no processo investigativo e da construção de relações de confiança.

A tarefa de negociação colocada em andamento pela pesquisa nos leva a pensar na inexistência de “uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228) por parte dos sujeitos em relação às questões propostas nesta pesquisa. O que há, segundo os autores, são posicionamentos desses sujeitos sobre suas formas de ser, de vivenciar determinadas questões, postas, nesse caso, pelo pesquisador. Estas formas podem, inclusive, se apresentar como contraditórias, paradoxais e incompletas nas narrativas. Todas devem ser alvos de atenção do pesquisador, pois não se busca vãs repetições, mas as significações comunicadas.

Neste aspecto, é importante ter à frente um modelo que auxilie no estabelecimento e na análise de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013) como caminho para apreender os sentidos constituídos pelos jovens a partir das suas narrativas. Significação é entendida aqui, como em Molon (2008, p. 62): significados já socialmente instituídos e sentidos constituídos pelos sujeitos nas relações sociais e nas dinâmicas dialógicas, apresentados por estes das mais diferentes maneiras, seja em depoimentos, discursos, conversas, textos, de modo a desempenhar um papel fundamental e possibilitar “a análise das sutilezas e das particularidades, fugindo das classificações pré-existentes e de modelos apriorísticos, buscando o infrequente, o impróprio, o impertinente, a imprevisibilidade, a surpresa, os (des)encontros e as in(ter)venções”. Aqui, a forma privilegiada foi a conversa.

Diante destes desafios propostos pelas premissas da pesquisa qualitativa em ciências humanas e da abordagem sócio-histórica, por fim, mas não menos importante, somos convidados a ter em perspectiva o chamado à modéstia na relação pesquisador-pesquisados, no estabelecimento e uso dos instrumentos que nos conduzirão e nos auxiliarão na escuta dos informantes e na análise dos dados. É mister que, por ser fácil, não cometamos “o deslize de, neste percurso, sermos ingênuos ou prepotentes, de nos deixarmos enganar pelas falsas aparências ou de acreditarmos na onipotência do pesquisador, do método e/ou da teoria” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 320). É fundamental termos em mente a capacidade de alcance, bem como os limites de qualquer protocolo metodológico.

2.2 Procedimentos de Pesquisa

2.2.1 A entrevista como fonte de núcleos de significação

A comunicação de significações pode assumir uma pluralidade de manifestações refletidas no comportamento, na forma de apresentar-se em termos de aparência, no gestual,

nos afazeres do dia a dia. Apesar disso, a modalidade da fala do sujeito a respeito de si mesmo, a verbalização por meio de uma entrevista, que depois é transformada em texto escrito, tem sido a forma preferida, a mais visível e até mesmo a mais sofisticada para a constituição de um acervo, um *corpus*, com os conteúdos do sujeito, e, assim, buscar “constituir um conhecimento em situação, uma compreensão do interior das vivências humanas” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 144, grifos da autora). O relato verbal do sujeito é reconhecidamente plural também nas suas formas discursivas: descreve, explica, apresenta argumentos, avalia atitudes e a própria ação em si. Fato que, além de enriquecer e complexificar a narração, amplia os pontos de acesso do pesquisador à cadeia temática e de valor das quais o narrador lançou mão.

Este relato tem na demanda do entrevistador seu ponto de partida, não está dirigido ao acaso, mas parte de uma provocação focada no tema de investigação. Mas isso não significa afirmar ser a entrevista artifício procedimental que é conduzido de forma unidirecional pelo entrevistador, mas apenas informar seu papel de estabelecer um propósito para aquele momento específico, estabelecer um ponto de contato entre aquilo que se vai empreender na qualidade de pesquisador e o relato solicitado. Delory-Momberger (2012) procura radicalizar a perspectiva desta relação entrevistador-entrevistado, problematizando-a com a pergunta quem pergunta a quem?, buscando romper com a prática da busca das respostas certas ou boas para o entrevistador corroborar suas hipóteses prévias e propondo uma inversão de forma que o primeiro a ser interrogado na entrevista é aquele que procura escutar e entender o exercício de interpretação empreendido pelo entrevistado. Para a autora, na prática da entrevista é instaurado o que denomina de duplo espaço heurístico: do entrevistado, que ao produzir sua narrativa tem a oportunidade de teorizar a respeito dos fatos, e do entrevistador que busca condições de compreensão do seu objeto de pesquisa por meio da apreensão da narrativa proposta pelo entrevistado. Sobre isso, Ferrarotti escreve:

Então concebi a ideia de que havia um círculo hermenêutico que convertia a todo investigador em investigado. Por exemplo, no momento que interrogamos a outro sobre sua classe social, não podemos fazê-lo sem um pressuposto, e o pressuposto em ciências humanas é o ponto de vista do investigador, ao que chamo “a declaração preliminar” [...] Esta autocolocação é o ponto de vista que permite a perspectiva interpretativa do fato social e coloca ao mesmo tempo o investigado em um plano de paridade. Deste modo, o investigador não só estuda ao outro, mas estuda também a si mesmo (FERRAROTTI, 2006, p. 7, tradução nossa).

Contudo, não deixa de ser intrusão um tanto quanto arbitrária, como se refere Bourdieu (2008). Por isso, a necessidade de entendê-la como um momento de troca e a importância da atitude reflexiva do pesquisador no domínio dos efeitos da dissimetria,

geralmente presente na relação pesquisador-pesquisado, reduzindo, “no máximo, a violência simbólica que se pode exercer” (BOURDIEU, 2008, p. 695, grifos do autor).

O que surge na entrevista, portanto, é um relato complexo, porque não consiste em conteúdo proveniente de fonte imóvel ou inerte. Por isso, trará em seu bojo todos os atravessamentos presentes na vida do autor (parte da sua história de vida, mesmo que a entrevista não tenha a intenção de abarcá-la como foi o caso aqui, suas crenças, o contexto social, político, discursos reproduzidos, etc.) e se produzirá em um momento tal que o autor estará em plena atividade, sendo capaz de atribuir sentido e ressignificar determinadas experiências passadas. Delory-Momberger (2012) argumenta a respeito desta complexidade que constitui o relato, a resposta de alguém a uma pergunta. A autora trata sobre um tipo específico de entrevista, a biográfica, mas pode ser aplicado a outros formatos. Para ela, o falar sobre si

é sempre produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas. E a maneira como as pessoas dão conta (também a si próprias), pelo relato, dos caminhos e processos por meio dos quais se constituíram não pode deixar de recortar as estruturas sincrônicas e diacrônicas que modelam os percursos individuais. Todavia o que [por meio da entrevista se] procura apreender e compreender é justamente a configuração singular dos fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

Reforçando o já dito anteriormente: a entrevista é dialógica, as palavras são polissêmicas e as vozes polifônicas (MOLON, 2008). Estas características ressaltam o caráter performativo da entrevista. No exercício de responder às questões propostas, o entrevistado rememora, pondera, reelabora e configura um exercício ativo de se posicionar novamente frente ao ocorrido ou às premissas que dão origem à sua opinião a respeito de algo. O simples sim ou o não, e mesmo o silêncio, dados como resposta a uma indagação qualquer, retêm em si estes elementos fundamentais, revisitados durante a conversa. Deve-se evitar, portanto, tomar o relato como algo em si mesmo, incolor e asséptico. É uma produção social e historicamente localizada e por isso, pode ser sempre reconfigurada. O sentido dado não se imobiliza no centro, como um eixo cartesiano, em torno do qual os demais episódios narrados são compostos e se sobrepõem, invariavelmente. Sempre pode haver uma reinterpretação ou, nas palavras de Delory-Momberger (2008), uma interpretação retrospectiva de eventos passados.

A entrevista praticada, nesta pesquisa, pode ser vinculada ao modelo de entrevista semiestruturada: orientada a um objeto, estruturada por meio de temas e perguntas sugeridas em relação a cada tema. Teve a finalidade precípua de produzir elementos a respeito da

experiência escolar dos jovens. Por meio destes elementos, busquei apreender o caráter singular e social de tal experiência. As perguntas propostas tiveram a intenção de provocar um relato situado num espaço de tempo recente, como mencionado no início desta seção. Registros referentes a lapsos de tempo mais curtos, considerando o público – jovens no ensino médio – e aquilo que interessava à pesquisa em relação ao ocorrido no cotidiano. Não houve interesse, portanto, em saber a respeito da experiência de vida de cada jovem, tomada como um evento totalizador, mas sim de um recorte recente, o ontem, o mês, o ano corrente. Procurou-se trabalhar, nesse sentido, com relatos mobilizados a partir de perguntas: algumas previamente estabelecidas e outras incentivadas pelo calor do momento.

As entrevistas foram operacionalizadas por meio de dois tipos de conversas: as do tipo 1, agendadas previamente, guiadas por roteiro semiestruturado de perguntas e áudio-gravadas¹⁰ (APÊNDICES A e B), e as do tipo 2, não programadas, sem roteiro prévio, nem áudio-gravadas, ocorridas durante encontros menos planejados, mas não de todo fortuitos, pois, por visitar a escola no turno da manhã, em dias e horários que se tornaram rotineiros, durante partes de quatro semestres letivos, nos anos de 2016 e 2017, havia uma expectativa por parte dos jovens em relação à minha presença na escola. Ambos os tipos de conversas ocorreram durante encontros em momentos distintos e se deram no cotidiano da escola, nos intervalos entre as aulas, antes do início destas ou após o seu encerramento.

Os dois tipos de entrevista foram marcados pelo princípio de o cotidiano recente dominar o universo temporal dos diálogos, sem deixar de dar atenção aos atravessamentos potencialmente presentes. Foi significativa a prática de participar de conversas casuais com os jovens, em momentos distintos, dentro do espaço escolar, mas fora da sala de aula. Buscava-se um modelo que se adaptasse bem ao público jovem, por ele ainda estar em um espaço de desenvolvimento, onde se inicia e fortalece o posicionamento, com maior autonomia – consciência frente ao processo constitutivo –, diante da realidade, incluindo a escolar.

As entrevistas do tipo 1 ocorreram, no mínimo, duas vezes com cada jovem e foram estruturadas em três momentos distintos: o início, marcado pelas reapresentações formais, rememoração do interesse da investigação, do propósito de estarmos ali e um momento de perguntas ao entrevistador (caso o entrevistado quisesse), focadas no esclarecimento a respeito da pesquisa. O meio, constituído das questões apresentadas aos jovens pelo pesquisador. Em todas as questões propostas, à medida que falavam, os jovens foram

¹⁰ Para isso utilizei aparelho de gravação Gravador de Voz Digital Sony modelo ICD-PX240 com 4GB de memória. Este modelo produz áudio em formato MP3, com autonomia de mais de 65 horas de gravação a 128kbps. Possui software específico para gerenciar e auxiliar na transcrição dos áudios gravados.

incentivados de forma verbal e não verbal para que continuassem, às vezes solicitando que explicasse melhor determinado assunto, utilizando alguma palavra ou expressão mencionada pelo próprio jovem. E o fim, composto por uma nova seção de perguntas do entrevistado ao entrevistador, caso desejasse. Neste momento as perguntas poderiam ser sobre qualquer coisa. Importante esclarecer que os dois momentos de perguntas do entrevistado ao entrevistador, que compõem o início e o fim das entrevistas do tipo 1, serviram para demarcar um procedimento metodológico. Mas, como procurei estabelecer um diálogo constante durante estas entrevistas, outras perguntas foram feitas ao entrevistador também em momentos distintos destes formalizados no roteiro.

As entrevistas do tipo 2, podem ser caracterizadas como um misto de entrevista e conversa informal. Aconteceram de maneira não agendada, provocadas, na maioria das vezes, a partir da minha procura e aproximação junto aos jovens participantes da pesquisa, quando estavam sozinhos ou mesmo em grupo. Quando possível, a minha abordagem nestas conversas era focada em três temas: a experiência escolar, a criatividade e questões operacionais da pesquisa. Digo quando possível, pois, como não era um tempo nem um ambiente que se controlasse, minimamente, em muitos casos, as conversas eram somente sobre trivialidades da vida cotidiana e escolar, também importantes no âmbito geral da pesquisa, cumprindo o papel de estabelecer e fortalecer relação de confiança. As minhas impressões a respeito destas conversas, algum conteúdo e expressões utilizadas pelos jovens foram registradas nas minhas anotações de campo.

2.2.2 Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos utilizados para a captação das expressões dos jovens sobre o objeto de pesquisa foram três, conforme descritos abaixo: o guia para as entrevistas do tipo 1, o inventário dos usos do tempo e criatividade como plataforma tentativa para a produção de texto por parte dos próprios jovens e as minhas anotações de campo.

2.2.2.1 Guias para entrevistas do tipo 1

Foram elaboradas duas guias para as entrevistas individuais do tipo 1: uma para a primeira entrevista e outra para as demais, a partir da segunda. Na primeira entrevista, procurei conversar mais sobre questões da vida cotidiana do jovem e sobre a sua experiência escolar. A estrutura desta guia (APÊNDICE A) obedeceu ao seguinte esquema genérico: uma questão inicial para que falasse sobre si mesmo (nome, idade, o que mais gostava de fazer no dia a dia e o que mais desejasse ou preferisse relatar). Este tema da pergunta inicial serviu

para propiciar ao jovem a oportunidade de falar o quanto quisesse a respeito de si, procurando estabelecer um ambiente mais amistoso e já introduzindo o tema do cotidiano. Além desta inicial, a guia trazia questões sobre a vida cotidiana e a escola (cotidiano escolar, mobilização para a escola e relação família-escola).

A estrutura das demais entrevistas foi idêntica à primeira: início rememorando a caminhada já ocorrida, com oportunidades para perguntas esclarecedoras. O meio com as questões relativas ao objeto específico. O fim com novo momento de perguntar ao entrevistador. Na parte identificada como meio da entrevista, procurei abordar assuntos surgidos na primeira conversa e que gostaria de aprofundar. Esta era a primeira questão proposta. A partir daí, o roteiro orientava para conversas sobre o cotidiano, a criatividade e outros assuntos como comentários sobre conversas que tivemos nos intervalos, sobre episódios que narraram nos inventários dos usos do tempo e criatividade, outros comentários sobre assuntos relevantes, como, por exemplo, manifestações artísticas comentadas por alguns dos jovens (Bell Marques, Cravo, Emanuel Sicômoro e Margarida)¹¹.

Estas guias foram de fato utilizadas como orientação geral, pois, não raras vezes, assuntos sugeridos para o meio ou final da conversa, por exemplo, surgiam no início a partir da pergunta inicial. Nestas situações, eu procurava incentivar a narrativa, deixando o jovem à vontade para compartilhar a partir do encadeamento de temas que ele mesmo propunha, também marcando na guia, com caneta ou lápis, o assunto já tratado. Ao final, me certificava que todas as questões haviam sido cobertas pela conversa, fazendo uma checagem visual no meu roteiro.

Três jovens foram entrevistados mais de duas vezes: foram três conversas com dois e quatro com um. Nesses casos, o roteiro-base utilizado foi o apresentado no APÊNDICE B. Estas conversas se deram a partir de demandas particulares de cada jovem. Com Bell Marques, a terceira conversa se originou a partir da necessidade de conversarmos a respeito da sua relação com a igreja. Com Cravo, a motivação foi a sua relação com a arte de desenhar. Já Emanuel Sicômoro, as duas conversas extras se deram a partir do interesse dele pelo tema da liderança e sobre suas manifestações artísticas por meio da poesia. O mesmo ocorreria com Margarida, que também escrevia crônicas e poesias, mas, por questões pessoais dela, esta terceira conversa não ocorreu.

¹¹ Todos os jovens foram convidados a se manifestarem sobre se preferiam ser identificados no relatório final da pesquisa com o próprio nome ou de outra forma. Dois jovens definiram apelidos: Bell Marques e Emanuel Sicômoro. Os demais não definiram e foram identificados por nomes fictícios escolhidos por mim, seguindo a seguinte lógica: nomes femininos para as mulheres e masculinos para os homens. Mulheres: Rosa, Violeta, Margarida e Azaleia. Homens: Bell Marques, Cravo e Emanuel Sicômoro.

2.2.2.2 Inventário dos usos do tempo e criatividade

Os jovens também se manifestaram, por meio de escrita de relatos, sobre as criatividade no cotidiano, em um momento e lugar específico. A criatividade no seu dia a dia. Esta ferramenta foi desenvolvida com base nos Inventários dos Usos dos Tempos de Stecanela (2008) que os utilizou com o objetivo de acompanhar em detalhes como os jovens, com os quais desenvolveu sua pesquisa de doutorado, ocupavam o tempo por um período de uma semana. Adaptei tal ferramenta para os objetivos da presente investigação (APÊNDICE C). As cópias foram feitas por mim e distribuídas aos jovens. Nesse momento, eram dadas as orientações para seu uso. A entrega do Inventário dos Usos do Tempo e Criatividade ao jovem foi feita após a realização da primeira entrevista do tipo 1, quando aproveitava a oportunidade e me informava do interesse do jovem por este tipo de manifestação.

Cada jovem preencheu pelo menos um inventário. Apesar de terem dito que gostavam de escrever, e que utilizariam a ferramenta, isso não ocorreu na prática. Em princípio, estabeleci uma semana para que me devolvessem com alguma coisa escrita, mas a maioria levou praticamente todo o período da pesquisa para devolver um único inventário. A justificativa que deram foi o esquecimento, devido ao envolvimento com as questões da própria escola, mesmo tendo eu passado todo o tempo da pesquisa alertando, quase que semanalmente, sobre a importância (para a pesquisa, é claro) e a necessidade de devolvê-los.

2.2.2.3 Anotações de campo

Ferramenta de apoio às demais, tecnicamente consistindo em um bloco para anotações que me acompanhou durante todo o período de execução da pesquisa. Fruto de minha presença na escola e contato com os jovens nas entrevistas, conversas esporádicas durante o dia a dia escolar e participação em alguma atividade desenvolvida pelos alunos. Este instrumento se assemelha ao diário de campo (WINKIN, 1988; BOUMARD, 1999), em termos de estrutura, mas com finalidade diferente, já que não realizei observações sistemáticas. Adequa-se bem à pesquisa qualitativa (FERRAROTTI, 2006, 2011).

As notas registradas consistiram em recurso auxiliar que ajudou compreender o ambiente escolar dos jovens para melhor direcionar a abordagem nas conversas e entrevistas. Nelas registrei minhas impressões, receios, ideias e, principalmente, apontamentos provenientes das conversas com os jovens nas entrevistas do tipo 2. O modelo utilizado foi composto pela identificação da atividade, com data e horários de chegada e saída, e dois

campos para registros: um para a descrição do ocorrido, de alguma conversa, e outro para as reflexões a partir destes registros (APÊNDICE D).

2.2.3 O processo de análise: núcleos de significação

O processo de análise das entrevistas dos jovens e de suas manifestações por meio dos inventários dos usos do tempo e criatividade se desdobrou em dois grandes momentos: preparação do *corpus* e análise propriamente dita. O momento de preparação compôs-se da:

2.2.3.1 Preparação do corpus

A) Transcrição das entrevistas: todas as entrevistas gravadas foram transcritas fidedignamente. Todas as expressões, silêncios, pausas, foram retratados no texto, que procurou também registrar as ênfases dadas pelos narradores. Cada entrevista foi ouvida uma vez sem interrupções. A transcrição foi feita na segunda escuta, quando já se tinha uma familiaridade mínima com o áudio. Neste exercício, a gravação de cada entrevista foi interrompida, por várias vezes, para que fosse possível compreender as palavras e as frases.

B) Leitura de verificação: finalizada a transcrição, cada entrevista foi lida mais uma vez concomitantemente com a escuta do áudio para certificação de que o conteúdo estava corretamente codificado. Nesse momento, foi feita a limpeza do material transcrito, corrigindo erros do transcritor para correta apresentação da escrita: observando se faltava alguma palavra e acrescentando, se necessário, retirando as abreviações utilizadas inicialmente na rapidez da transcrição, identificando e corrigindo erros de grafia ou mesmo de português cometidos pelo transcritor.

C) Organização das notas de campo: as notas de campo foram tomadas no decorrer das visitas e conversas com os jovens. Anotei manualmente em bloco de notas e depois as transferi para arquivo eletrônico. Nesse movimento, algumas correções e complementos eram feitos. Na preparação do *corpus*, as notas foram por mim organizadas cronologicamente, tendo as entrevistas gravadas como eventos que orientavam esta organização.

2.2.3.2 Procedimento de análise

O momento da análise propriamente dita, por sua vez, seguiu procedimento definido como análise dos sentidos presentes nas narrativas, através do estabelecimento de núcleos de

significação para cada sujeito, consistindo em uma análise do discurso conforme proposições de Aguiar e Ozella (2006, 2013), e constituiu-se de:

A) Identificar pré-indicadores: para isso foram feitas novas leituras de cada entrevista transcrita e leituras das notas de campo e dos inventários dos usos do tempo e criatividade. Por meio de uma leitura flutuante, busquei “palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309), para serem transformadas em pré-indicadores, como pode ser observado no exemplo do quadro 3, abaixo, que traz a lista de pré-indicadores e indicadores, definidos para o jovem Emanuel Sicômoro. No APÊNDICE E, poderá ser encontrada a lista de pré-indicadores de todas as entrevistas utilizadas nesta análise. Para estas definições, utilizei como filtro as “questões que se repetiam, que eram enfatizadas, que revelavam envolvimento [do jovem] e que se mostraram importantes considerando o objetivo da pesquisa” (MURTA, 2004, p. 124).

B) Estabelecer indicadores e conteúdos temáticos: procedi esta ação por meio da “aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309), de modo a diminuir a diversidade em relação à lista anterior. Esses critérios de aglutinação buscaram resguardar tanto a organização da ação, como as contradições e incongruências vivenciadas pelos sujeitos. É esta articulação e inserção na totalidade dos conteúdos temáticos, presentes nas expressões do sujeito, segundo os autores, que dá algum significado aos indicadores. Definidos os indicadores (quadro 3 abaixo e APÊNDICE E), fiz nova leitura das entrevistas transcritas com o objetivo de selecionar trechos que os ilustrassem e os esclarecessem.

Quadro 3 – Lista de pré-indicadores e indicadores definidos a partir das entrevistas ao jovem

Emanuel Sicômoro

Pré-indicadores	Indicadores
1. Gosto de participar de tudo, principalmente das coisas relacionadas à escola	1. Necessidade de estar ativo, em movimento
2. Não me entregar à monotonia, ao ócio, gosto sempre de estar ativo	
3. Estar ativo	
4. Gosto de fazer tudo que dá para fazer antes de vir para escola ... com calma	
5. Gosto sempre de vir para escola andando... é melhor para pensar	
6. Eu estudo nesta escola há mais ou menos 10 anos, 9 anos	2. Busca pelo envolvimento das demais pessoas nos seus planos ligados à melhoria da escola
7. Procurei fazer com que os alunos e a direção participassem	
8. Sempre fui à escola com a vontade de tornar a escola diferente de alguma forma	
9. Passa pelos lugares querendo deixar a nossa marca	
10. Um trabalho de conscientização que tinha que ser feito	
11. Fazer as pessoas se interessarem e cuidarem da horta	
12. Geralmente os interesses eram bem diferentes	

13. Sugeri o grupo de estudos para o terceiro ano – foi decepcionante	
14. Gosto de fazer o que eu sinto que é carente na escola	
15. Simplesmente descartaram o grupo de estudos	
16. Comecei a trabalhar recentemente. Mas não é trabalhar, é estagiar	3. Trabalho como uma necessidade, como forma de já ir se integrando ao mundo e por necessidade de estar ativo
17. Motivação para trabalhar... é a necessidade e também porque gosto de estar ativo	
18. Experiências de trabalho	
19. Ele (o pai) precisa de ajuda e eu acho que é uma boa ocupação também	
20. Elas não se encaixam (em relação ao que você quer fazer depois da escola, seu futuro, sua profissão, seja lá o que for, a escola não dá essa ponte inicial)	4. Desencontro entre a forma da escola ser e as necessidades e direcionamentos para o futuro
21. Nos sentimos muito perdidos em relação ao que vamos fazer depois que acabar a escola	
22. Comecei a pensar sobre como é difícil você querer fazer uma coisa, ou ter um objetivo um sonho na vida e não ter um suporte tanto de onde você vive ou uma perspectiva de mudança	
23. A interação com meus colegas (motivo para vir para a escola)	5. Interação com os colegas, a rede de amigos, como principal motivação para ir à escola
24. Amigos são bem limitados	
25. A maioria dos meus amigos pensa igual a mim, ou estão no mesmo caminho, eles querem alguma coisa para vida deles	
26. Geralmente não faço amizade, eu tenho coleguismo, pratico coleguismo com todo mundo	
27. Dedico tempo à minha rede de amigos	
28. Sempre uma relação de ajuda, de cumplicidade	
29. Meu amigo pode gostar em relação aos estudos e me ajudar	
30. Mas a gente conversa bastante (conversar é uma boa forma de manter a amizade)	
31. Fruto da relação que a gente tinha além da escola	
32. Momentos descontraídos que a gente tinha; que eram muitos	
33. Na escola: estudar é obrigação (porque faço também o que não gosto). É muito repetitivo: explicação, exercício	6. O jeito padronizado da escola tratar a questão do ensino/aprendizagem
34. Eu faço mais por obrigação	
35. Na escola aquela coisa planejada, você não tem espaço para pensar em novas possibilidades	
36. Modelo para ensinar é muito antiquado	
37. O plano de aula geralmente é o mesmo	
38. Assunto muito padronizado	
39. Você aprende daquela forma ou você fica de lado	
40. Se você não acompanha aquele esquema de aprendizagem fica para trás	
41. Quando melhora é para as pessoas que já são boas, não é para as pessoas que querem aprender	
42. Prende seu pensamento só ao que é tradicional	7. O reforço das profissões tradicionais, ou de uma tradição, demonstrando pouca abertura a mudanças
43. Você pensa nas profissões que tão surgindo agora, a escola não explica, não dá esse auxílio	
44. A escola sempre usa como exemplo engenharia, medicina, direito, cursos que estão na cultura das pessoas	
45. Atender as necessidades do que uma pessoa queria, também com um pouquinho de suas características ou do que você acha que é ser coerente	8. Pouco espaço para a criatividade na rotina própria da escola
46. Então, a escola exercitou bastante a minha criatividade	
47. Mais, indiretamente, assim não está na, como posso dizer, na natureza da escola incentivar a criatividade dos alunos	
48. O resto é tudo programado	
49. Num abre muito espaço para você usar da sua criatividade	
50. A gente não tinha espaço para isso não (apresentar a poesia na escola)	

51. Em casa: estudar (só faço o que gosto)	9. Estudar como forma de fazer (aprender) o que gosta e escola como sinônimo de fazer por obrigação
52. Sempre eu leio ou assisto	
53. Em casa geralmente eu costumo ler	
54. Eu estudo o que eu gosto, o que eu me dou bem na escola	
55. Gosto de fazer o que eu gosto	
56. Assistindo muito documentários, filmes que eu gosto	
57. Eu costumo ler o que realmente eu tenho curiosidade	
58. Que tenha prazer de estar estudando	
59. Acho que nós temos que acompanhar o mundo. O mundo está sempre criando coisas novas	10. Adaptação do que quer para o futuro em função das ferramentas que dispõe hoje
60. Penso em ter minha formação superior	
61. Sempre quis moda (não é uma coisa viável, não está na cultura deles) hoje em dia eu penso em uma coisa mais tradicional, mais segura (penso em fazer fonoaudiologia)	
62. A escola está me ajudando... justamente por ser um curso tradicional, está na maneira da escola ensinar	
63. Então você sempre vai ter que fazer alguma coisa que você não gosta. No meu caso, seguir esse padrão é fazer uma coisa que eu não gosto	
64. Acho que não há interação entre a minha família e a escola	11. A relação entre escola e casa/família a favor do que quer, procurando extrair para si o melhor dos dois lugares
65. Sempre usei a escola como um lugar para espalhar	
66. Meus pais sempre cobraram que eu viesse à escola, mas no fundo eu sempre queria vir a escola para não ouvir cobrança de casa	
67. Sim, a minha família... nem todo mundo estudou	
68. Eu não tive essa associação da escola	
69. Ela (mãe) sempre falou da importância de estudar	
70. Ficou muito tempo em casa, aí estressou	
71. Por mais que fosse tudo muito repetitivo, era diferente de casa, então para mim era bom vir pra escola, justamente por ser diferente de casa	
72. Eu precisava ter um amparo de casa na escola e ir para esses dois lugares para esquecer um pouquinho um do outro	
73. Tenho uma relação muito boa com o corpo docente da escola	
74. Tinha vezes que eu me ocupava mais na escola do que em casa, era até injusto	
75. Liderança é um assunto que me interessa	12. Espaço para o aprendizado, exercício e o desenvolvimento da liderança
76. O melhor exemplo de liderança que eu tinha é dela (melhor no sentido de único, premente, visível)	
77. Como/quando/onde é que essa pessoa aprendeu a ser líder?	
78. Em algum momento da sua vida você vai precisar ser líder	
79. De fazer o que tinha que fazer e fazer bem	
80. Um lugar em toda minha vida que eu mais fui líder foi na escola	
81. Eu acho muito importante que tenha havido esse espaço aqui na escola	
82. No último ano eu importei com reconhecimento	
83. Eu queria ter reconhecimento da escola pelas coisas que eu fiz na escola	
84. O lugar que tem mais aprendizado é a escola	
85. Eu me sinto grato à escola por tudo, pelas oportunidades de desenvolver as suas habilidades como pessoa	
86. A escola (???) Se não a ferramenta mais importante para que eu mudasse minha conduta até como pessoa (esse ambiente, a conversa das pessoas)	13. A escola como ferramenta importante para desenvolvimento e amadurecimento como pessoa (esse ambiente, a conversa das pessoas)
87. A escola em si, a obrigação de vir à escola não mudou muita coisa na minha vida	
88. O convívio contato com pessoas diferentes, com os professores, com a autoridade maior que é a diretora, mudou muita coisa na minha vida	
89. Poderia ter aproveitado mais a escola	
90. A escola é o único lugar onde nós podemos realmente errar e ter esse erro consertado	
91. Tempo da escola, eu acho que poderia ser mais bem aproveitado, poderia ser maior	
92. Integralmente na escola	

93. A escola tem muito da sociedade, é uma parte da sociedade	
94. A escola também é um bom lugar para você aprender a dizer não	
95. Escola: pessoas diferentes, com interesses diferentes, em lugares diferentes. Às vezes parece não ser o melhor lugar para se estar	
96. Que é diferente quando o professor enxerga em você outra coisa além de aluno, quando ele consegue enxergar em você as suas habilidades	14. Atitudes de um professor que ajuda no desenvolvimento dos potenciais dos alunos
97. Os melhores professores que eu tive na minha vida, a quem eu atribuo a mudança também, essa mudança [???], foram os que enxergaram um potencial em mim que nem eu enxergava	
98. Um bom professor que transcende a relação de aluno x professor que se interessa pelo que acontece com o aluno fora da vida da escola	
99. Preocupação com o que você está aprendendo	
100. Eu escrevo. Eu continuo escrevendo	15. Expressões da criatividade a partir da convivência na escola
101. Poesia, você tem que exercitar muito a criatividade	
102. Situações no dia a dia ligadas ao convívio com as pessoas a gente tem que ter uma pegada de criatividade	
103. Poesia: uma boa forma de exercitar a criatividade	
104. Poesia: um jogo de tentar dar sentido às palavras, ou não dar sentido	

Fonte: elaborado pelo autor a partir da entrevista do jovem Emanuel Sicômoro.

C) Construir e nomear núcleos de significação: com os indicadores definidos e os conteúdos que os fundamentavam em mãos, por meio de novas leituras do material completo – transcrições, notas de campo, inventários, pré-indicadores e indicadores – fui definindo, organizando e nomeando os núcleos de significação pela aglutinação de indicadores. O quadro 4, abaixo, traz o exemplo referente ao mesmo jovem e no APÊNDICE E poderão ser encontrados os núcleos de significação definidos para os demais. Por meio dos núcleos de significação nomeados, procurei materializar, descritivamente, como apreendia as mediações que constituíam o modo daquele determinado jovem pensar, sentir e agir em relação à escola, sua experiência escolar e sua atividade criadora no cotidiano. Como recomendam Aguiar e Ozella (2013), os núcleos apresentam elementos fundamentais do sujeito, superando tanto os pré-indicadores como os indicadores, demonstrando que “o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310). O estabelecimento desses núcleos já representa o esforço por apontar necessidades atuantes no processo constitutivo, “determinantes/constitutivas dos modos de agir/sentir/pensar dos sujeitos. São elas que, na sua dinamicidade emocional, mobilizam os processos de construção de sentido e, é claro, as atividades do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 232) efetivando o início da análise discursiva, procurando ultrapassar os níveis fundamental e narrativo na avaliação do texto.

Quadro 4 – Núcleos de significação definidos para o jovem Emanuel Sicômoro

Núcleos de Significação	Indicadores de Referência
A ideia de uma vida ‘com sentido’, de estar em um lugar e querer fazer a	1. Necessidade de estar ativo, em movimento. 2. Busca pelo envolvimento das demais pessoas nos seus planos

diferença	ligados à melhoria da escola. 3. Trabalho como uma necessidade, como forma de já ir se integrando ao mundo e por necessidade de estar ativo.
A escola como espaço de dupla significação que possibilita a criação ao mesmo tempo em que reforça o comportamento padronizado e repetitivo	4. Desencontro entre a forma da escola ser e as necessidades e direcionamentos para o futuro. 6. O jeito padronizado da escola tratar a questão do ensino/aprendizagem. 7. O reforço das profissões tradicionais, ou de uma tradição, demonstrando pouca abertura a mudanças. 8. Pouco espaço para a criatividade na rotina própria da escola. 15. Expressões da criatividade a partir da convivência na escola.
A mediação da escola – experiência escolar – no desenvolvimento de experiências criativas ou de criação	12. Espaço para o aprendizado, exercício e o desenvolvimento da liderança. 13. A escola como ferramenta importante para desenvolvimento e amadurecimento como pessoa (esse ambiente, a conversa das pessoas). 14. Atitudes de um professor que ajuda no desenvolvimento dos potenciais dos alunos. 15. Expressões da criatividade a partir da convivência na escola.
A superação de dificuldades vividas por meio do estabelecimento de caminhos alternativos para prosseguir em direção daquilo que almeja para si.	2. Busca pelo envolvimento das demais pessoas nos seus planos ligados à melhoria da escola. 5. Interação com os colegas, a rede de amigos, como principal motivação para ir à escola. 9. Estudar como forma de fazer (aprender) o que gosta e escola como sinônimo de fazer por obrigação. 10. Adaptação do que quer para o futuro em função das ferramentas que dispõe hoje. 11. A relação entre escola e casa/família a favor do que quer, procurando extrair para si o melhor dos dois lugares.

Fonte: elaborado pelo autor.

D) Analisar os núcleos de significação: os núcleos foram analisados. Para isso utilizei como base, na condição de pressupostos sócio-históricos para a análise do discurso, um retorno à transcrição, aos pré-indicadores, indicadores e anotações de campo, cuidando para que os aspectos constitutivos desse núcleo e os aspectos do contexto estivessem presentes, de modo a não serem transformados em apêndices, algo com vida própria separado dos processos de significação do sujeito, presentes especialmente no material transcrito. Considerei as palavras não estando soltas na narrativa, mas integradas ao conjunto de significados imprimidos pelo sujeito. Buscando um grau crescente de aprofundamento e abstração, propus uma análise em duas dimensões.

Na primeira dimensão procurei apresentar a experiência escolar e atividade criadora no cotidiano dos jovens, por meio da apreensão dos núcleos de significação de cada sujeito singular/social. Esta é uma análise intranúcleo. Aguiar e Ozella (2013, p. 311) reafirmam a importância de “apreendermos as necessidades, de alguma forma, colocadas pelos sujeitos e identificadas a partir dos indicadores”. Desse modo, a análise de cada núcleos foi fundamental. Ou seja, uma análise de cada entrevista utilizando os núcleos de significação

estabelecidos a partir dos temas dominantes apresentados pelos indicadores, como caminho para descrição, análise crítica e inferências sobre as significações comunicadas pelos sujeitos. Para este procedimento, ter a versão impressa da transcrição das entrevistas em apoio à versão eletrônica foi fundamental, facilitando o manuseio, a marcação e sinalização de palavras e frases, bem como a busca no texto por elementos esclarecedores das significações apreendidas.

Uma segunda dimensão foi definida com base na articulação entre todos núcleos de significação estabelecidos para todos os sujeitos. Uma análise internúcleos. Neste momento procurei articular o que identificava como aproximações, entre as análises individuais, e como afastamentos, especificidades, constituindo novas categorizações para responder à questão da pesquisa, estabelecendo algumas considerações sobre criação e criatividade a partir das narrativas dos jovens, identificando as temáticas que se movem no conjunto das entrevistas e que poderiam ser aprofundadas.

Em termos operacionais, para esta segunda dimensão do processo analítico, também foi fundamental a impressão em papel do resultado da análise do discurso de cada jovem. Em um dos cômodos de minha casa, separado para servir de sala de estudos neste longo período do doutorado, coleí nas paredes a análise impressa das entrevistas dos jovens. Apesar do grande volume de páginas – 7 entrevistas totalizando aproximadamente 70 páginas após diminuição da letra (tipo 10) e das margens –, por este procedimento, foi possível ter ao alcance dos olhos, em uma só mirada, maior quantidade de texto.

Com marcadores e canetas multicoloridas nas mãos, orientado por perguntas específicas do tipo ‘onde estão os autores?’ e os ‘conceitos de criatividade?’ ‘os aspectos do cotidiano?’ ‘as relações entre experiência escolar e criatividade no cotidiano?’ dentre outras, afixadas também nas paredes (APÊNDICE F), fui lendo e relendo os textos que produzi a partir da análise do discurso de cada jovem, escrevendo – manualmente mesmo – em folhas à parte as impressões, descobertas e inferências em relação a cada parte do mosaico analítico – criatividade, cotidiano e juventude – que procurava relacionar na experiência escolar dos jovens.

Foi um procedimento que, na sua etapa final, olhando para trás agora, se dividiu em duas fases. A primeira, mais difícil e cansativa quando fiz uma revisão nas análises intranúcleos (de cada jovem) e constituí os subsídios e o texto base da análise internúcleos (capítulo 5 da tese), durou mais de 3 dias ininterruptos (comecei em uma sexta-feira à tarde e terminei na segunda-feira à noite), quando somente deixava a sala de estudos para necessidades de alimentação, fisiológicas e sono. A segunda fase, composta de momentos alternados, durou

aproximadamente um mês¹², quando em determinados horários do dia, com mais intensidade nos finais de semana, retomava as releituras e escrita, procurando levar a termo as conclusões sobre os objetivos propostos para a pesquisa.

À mão, sempre, livros e artigos, eletrônicos e físicos, dos autores com quem dialoguei ao longo desses quatro anos e alguns meses.

¹² A primeira fase ocorreu no início de outubro 2018. A segunda fase se estendeu pelos meses de outubro de início de novembro/2018.

3 JUVENTUDES, CRIATIVIDADE, COTIDIANO E ESCOLA: OLHARES E ENTRECruzAMENTOS

Neste estudo, procuro identificar nuances de uma relação, ou pelo menos da sua possibilidade, entre a escola, por meio da experiência escolar desenvolvida, e as expressões criativas de jovens do ensino médio nas suas ações da vida cotidiana. Para tanto, estabeleço diálogos com sete jovens estudantes sobre suas experiências, suas ações no cotidiano, para que narrem, a partir de seus modos de compreender tais experiências, o que seriam indícios de criatividade nesse processo. A equação proposta pela questão coloca em evidência categorias com características próprias – jovens/juventudes, expressões criativas/criatividade, experiência escolar e cotidiano – não redutíveis, mas que devem ser vistas sempre em relação com as demais coisas da vida, mas, especialmente, umas com as outras.

A discussão feita aqui é um exercício de aproximações conceituais a partir das lentes de determinados autores que, por óbvio, representam uma determinada abordagem. É evidente que as minhas lentes também estão aí, atravessadas por tantas outras que também mediam o meu querer construir um conhecimento. Produtos sociais e coletivos que são; os conceitos não são neutros. Pela própria dinâmica de uso ao longo da história, por estarem sempre em relação e por sua produção estar diretamente ligada à capacidade criativa e de significação do homem. Nessa dinâmica, tornam-se um campo de disputa simbólica e política. Reproduzem um olhar entre outros possíveis, que, na condição objetiva de produção material da vida, devem ser sempre provados e compreendidos no seu processo material e sócio-histórico (TRANCOSO, 2012).

As categorias que perpassam as reflexões propostas pela pergunta formulada como objeto desta tese – juventudes, como experiência sócio-histórica do sujeito; a criatividade ou o agir criativo que adquire novas configurações nos anos de juventude em relação à infância, onde aparece mais vinculada à imaginação fantasiosa; e o cotidiano como tempo e lugar para o exercício e manifestação da criatividade – fundamentam a abordagem teórica para a análise daquilo que foi apresentado pelos jovens participantes, suas histórias e percepções.

Reflito sobre as juventudes tomando como ponto de partida o panorama conceitual iniciado na dissertação defendida em 2012 (TRANCOSO, 2012). Procuro sinalizar como esta categoria está compreendida aqui. Não como uma colcha de retalhos no sentido de juntar no mesmo espectro delineamentos irreconciliáveis, nem tão pouco como algo estático definível cabalmente, mas como um mosaico no aspecto de que esboço uma ideia de juventudes num

quadro amplo, múltiplo, porém alinhavado de forma a expor um ponto de vista coerente a respeito desta categoria.

Numa perspectiva mais ampla, pode-se considerar que parto de uma compreensão sócio-histórica dos atores sociais que em seus cotidianos se constroem como sujeitos pelas atividades nos espaços sociais nos quais se movem (DUBET, 1994; HELLER, 1994; VIGOTSKI, 1999b). Esse processo produz os sentidos para suas experiências. Nascemos em um mundo que já existe. Somos convocados a aprender para entrar e nos desenvolvermos nesse mundo, somos sujeitos curiosos, buscamos respostas para nossas questões existenciais e cotidianas. Daí a criatividade que, para além do evento, se manifesta nas ações do cotidiano, tido como espaço da produção integral da vida, do vivido, do qual ninguém pode escapar, como refletem Agnes Heller (1992, 1994) e Michel de Certeau (1998).

Estes autores, partindo de bases filosóficas distintas – Karl Marx traduzido por Georg Lukács e Wittgenstein¹³ respectivamente – propõem uma abordagem do cotidiano – sua estruturação e sua invenção – enfocando uma dimensão que possibilita a sua transformação, evidenciando, grosso modo, as diferenças entre o instituído e o que se apreende ou se subjetiva. A vida de todo homem e do homem todo é uma paráfrase ao que escreveu Heller, mas cabe também para as percepções de Certeau. No caso de Heller tem relação com a ideia de que ao nascer, já se encontra um cotidiano pronto e, independente do estágio de consciência histórica do indivíduo, ele é e permanece inserido no cotidiano que, a princípio lhe é estranho, mas que depois a ele se integra. Certeau já faz suas análises considerando esta integração ao cotidiano, não a representando numa relação cega de consumo, mas de produção de um modo de vida, fundado nas táticas, formas que se inventa de usar as normas, ferramentas, comportamentos, subvertendo, em maior ou menor grau, a ordem. Pela ação pode-se exercer um papel transformador, seja pelas práticas (as artes de fazer) seja pela assimilação de um modo de vida e sua transformação pelo desenvolvimento de ações não-cotidianas, mas que nascem nele e nele refletem transformando-o. Nesta tese, de Heller me interessa as categorias que ajudam a perceber o rompimento do cotidiano, e de Certeau a reflexão sobre a possibilidade de criação e inventividade dentro de uma realidade concreta de opressão e sufocamento de uma forma de vida.

Criatividade, abordada principalmente com base nas ideias de Albertina Mitjans Martínez (1991, 1997), Fayga Ostrower (2001) e Lev S. Vigotski (2009), que, partindo de uma base filosófica comum, caracterizam-na como próprio da atividade humana, sendo

¹³ Notadamente o segundo estágio do seu pensamento filosófico, quando advoga a inexistência de uma lógica *a priori* ou linguagem ideal, mas a linguagem cotidiana e seus variados usos (ALBUQUERQUE; SOUZA, 2008).

imersa no contexto sócio-histórico, é entendida como parte desse mecanismo que envolve aprendizado e desenvolvimento, processamento e adaptação às/das coisas que se nos apresentam na nossa existência, criação e inventividade para responder a elas e superá-las. Criatividade como algo que também se aprende.

A experiência escolar, exposta principalmente a partir das reflexões de apontamentos de François Dubet e Danilo Martuccelli (1997, 1998), é pensada a propósito da formação ou da fabricação de juventudes tendo a participação da escola como eixo significativo. Atentando, é claro, para a articulação dinâmica e constante entre o sujeito e o sistema social; e para o conjunto de normas, ainda que provenientes de distintas fontes de comando, de cujo grupo a escola (ROCKWELL; EZPELETA, 2007) participa ativamente na proposta de uma relação com o saber/aprender.

A apresentação pontual de cada categoria, cada qual ocupando um subitem desta seção, pode provocar a sensação de departamentalização, de que proponho uma definição estanque. Lanço mão deste recurso apenas como opção didática. Procuo não perder de vista a ideia de que são categorias que paradoxalmente se entrecruzam, estão sempre em relação e, por isso, são dinâmicas.

Antes de prosseguir com estas reflexões teóricas que fundamentam minha tese, teço algumas considerações sobre a escola, presença importante na constituição de cidadãos e cidadãs, atores e sujeitos, em sociedades escolarizadas como a brasileira. A entrada da criança na escola ocorre cada vez mais cedo em termos etários, evidenciando a importância deste espaço em torno do qual se organiza parte significativa da experiência social dos jovens.

Em um aspecto mais geral, a escola é concebida como uma construção social, (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 133), estando claramente “imersa num movimento histórico de amplo alcance, [mas] sempre uma versão local e particular neste movimento”. Esta afirmação é às vezes tida quase como um lugar comum pelo fato de, por si mesma, não estabelecer nenhuma especificidade à instituição escolar, mas lhe confere um significado importante por guardar a escola o caráter de instituição normatizada por uma autoridade escolar, mas permeada de pontos de contato com a comunidade escolar, em especial os estudantes e seus pais e/ou responsáveis. Ou seja, não é uma realidade estática, de curso linear, seguindo as normativas estatais, que se adapta a um determinado contexto social, pela qual os alunos passam. Nem na perspectiva histórica¹⁴, nem no seu cotidiano. Apesar de toda

¹⁴ Podemos tomar como exemplo as mudanças ocorridas na educação básica no Brasil, em relação ao ensino médio iniciadas a partir dos anos 90 e culminando no que se tem hoje, mas já em processo de mudança pelas

organização pedagógica e burocrática, não é um lugar onde as diretrizes oficiais são pura e simplesmente aplicadas. Os distintos atores/sujeitos envolvidos e mobilizados para o seu funcionamento – legisladores, pesquisadores, professores, diretores, auxiliares, pais e alunos – se apropriam “dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 13), não outra escola, mas a escola real, espaço e tempo onde se expressam local, material e historicamente “as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação” (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 133). Trama, dizem as autoras, cuja construção está sempre em curso articulando histórias locais – pessoais e coletivas –, ante as quais a vontade do Estado, materializada nas legislações, pode ser assumida ou subvertida.

Mesmo sendo considerada assim, para além de uma perspectiva positivista, difusora de valores comuns, ou reprodutora da ideologia dominante, ou, ainda, crítica, a escola, seja ela qual for, propõe ao jovem algo, participa do processo de sua fabricação (DUBET; MARTUCCELLI, 1998), fazendo isso a partir de escolhas ideológicas e culturais que compõem seu currículo e seu estilo como organização.

Outros aspectos que conformam a perspectiva de escola desta tese estão diluídos ao longo do texto desta e das demais seções. Considerações sobre aspectos da sua abordagem como instituição (DUBET, 2004, 2011b; DUBET; MARTUCCELLI, 1997), da relação do seu conteúdo com as questões culturais (FORQUIN, 1993) e dos sentidos atribuídos pelos estudantes (DAYRELL, 2007, 2011; REIS, 2012b) aparecem discutidos. Também evocados nas reflexões analíticas das entrevistas. Procurei lançar um olhar transversal sobre a escola, dentro das demais categorias discutidas, enfocando, no escopo geral da tese mais a experiência que se desenvolve na (no seu ambiente) e a partir da escola (do seu conteúdo, de suas demandas, das conexões tácitas e intencionais, explícitas e implícitas).

3.1 As Juventudes: Sujeitos com Diferentes Modos de Aprender e de Relacionar com o Mundo

De que juventude falo aqui? Como denota a epígrafe, de pelo menos três características gerais. De sujeitos, ou seja, atores que se constituem a partir do social – em um âmbito mais amplo e no que diz respeito ao seu grupo social de convivência mais próxima – e sua história pessoal em um processo dialético entre o externo e interno, e que, à medida que

propostas de reforma em curso a partir da lei 13.415/2017. Para uma discussão inicial pode ser lido, dentre outros, Leão (2018).

aprendem e se desenvolvem, tanto adquirem autonomia – consciência frente ao seu processo constitutivo – como a capacidade de modificar seu entorno. De sujeitos com diferentes modos de aprender e relacionar com o mundo, ou seja, de jovens que, independentemente de serem relacionados a determinados problemas sociais (PAIS, 1990) – desemprego, droga, violência, relacionamento com a escola, engajamento político-social frente aos problemas nacionais – buscam e produzem alternativas de existência em meio, inclusive, a uma massificação mítica a respeito de coisas veiculadas como sendo símbolos do que seria a juventude como um valor. Como afirma Pais (1990, p. 145, grifos do autor), “as condutas homogêneas dos jovens acabarão, então, por ser heterónimas, na exacta medida em que são sugeridas pelos *mass media*, pelos discursos políticos e por intervenções administrativas de várias ordens”, prática da qual segundo o autor, muitas vezes participa a própria sociologia, e participa, especialmente, quando enfatiza certas representações de senso comum que predominam sobre a juventude.

Esses diferentes modos também nos remetem a outra pergunta: existe uma juventude? Em viés crítico a um determinado enquadramento conceitual da juventude, Pais (1990), mencionando Bourdieu, escreve que tratá-la como unidade social ou grupo dotado de interesses comuns que se vinculam *per si* à idade, é um sinal evidente de manipulação da categoria, confirmando sua característica manipulável. Nesse contexto, como mencionado na introdução, a expressão juventudes torna-se uma forma gráfica e semântica de evidenciar as várias maneiras de a juventude se expressar e se organizar, pela heterogeneidade manifesta nas diferenças e desigualdades mais distintas: sexuais, étnicas, religiosas, socioeconômicas (BOURDIEU, 1983; PAIS, 1990).

Na concepção sócio-histórica do sujeito, não há um movimento exclusivamente natural e biológico de desenvolvimento, ou seja, o ser jovem, a juventude não brota da idade. Há um processo complexo que conforma o que Vigotski (2006) chama de situação social do desenvolvimento, única e irrepetível para cada idade. Esta situação, escreve o autor, “determina plenamente e por completo as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual” (VIGOTSKI, 2006, p. 264). Isto é, aplicando à condição juvenil as novas formações estruturais da personalidade consciente do jovem que vão se conformando na sua trajetória “não são uma premissa, mas o resultado ou o produto do desenvolvimento da idade”. A idade não determina os momentos de mudança na estrutura de personalidade da pessoa, mas esta é localizada

etariamente, revelando, de acordo o autor, não o eterno, mas o historicamente jovem (VIGOTSKI, 2001, p. 96).

Juventude, portanto, é encarada, aqui, como categoria relacional em movimento: por um lado, os jovens se posicionam ou não como sujeitos, atores sociais emblemáticos nas decisões a respeito de questões importantes nos âmbitos local e global, como aludem Trancoso e Oliveira (2014), comentando a forte presença juvenil nas manifestações noticiadas em 2013 no Brasil, por outro, as considerações a respeito dos jovens e da categoria juventude vão sendo debatidas e postas à prova por meio de pesquisas acadêmicas nos distintos níveis e da própria vivência.

Este movimento é histórico, ou seja, não se refere exclusivamente ao interno, específico da categoria, mas é relativo à interação com outros grupos etário-sociais, com a própria estrutura política e social, e com os discursos hegemônicos sobre a juventude – e outras questões – elaborados em/para cada período histórico que possuem o poder de esconder a rica produção de sentidos que circula de forma livre. Como ainda escreve Pais (2008, p. 8), “os jovens são o que são, mas também são (sem que o sejam) o que deles se pensa, os mitos que sobre eles se criam. Esses mitos não reflectem apenas a realidade, ajudam-na também a instituir-se como uma idealização ou ficção social”.

A característica histórica deste movimento constrói, como define Rockwell (1984, p.47), um presente histórico, “inevitável componente de todo processo atual”: ao invés de um presente sistêmico como se fosse eterno, “um presente em que se reconheçam os vestígios e as contradições de múltiplos processos de construção histórica e não um presente que suponha a coerência de um sistema social ou cultural acabado”. Em consonância, como afirma Certeau (1998, p. 40) sobre os discursos hegemônicos, “a presença e a circulação de uma representação (...) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam”.

E é neste contexto que se pode falar de juventude e criatividade. O contexto da produção de sentidos como expressão desta multiplicidade na forma de aprender e relacionar com o mundo aquilo que, como escrevem Aguiar e Ozella (2013, p.305), “representa o novo, que, mesmo quando não colocado explicita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela sua unicidade histórica e social, revelação das suas possibilidades de criação”, o contexto das relações entre indivíduo e sociedade, onde se destaca a singularidade do sujeito pela criação, e a presença da sociedade nesta criação, pois não há, como afirma Vigotski (1999a), invenções individuais: o indivíduo é uma síntese da sociedade, que está

presente nas suas ações, não como um fantasma, mas como fonte e referência do seu aprendizado.

É nele também que se pode colocar a questão da escolarização, da escola como participante ativo e importante ambiente onde se vive e se desenvolve a condição juvenil e suas ações criativas, na concepção de que, mais do que circunstância, o meio é fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010). E é essa perspectiva de juventude aqui abordada, de “sujeitos (...) vivenciando, de modo mais intenso, os processos de construção da identidade, de elaboração dos projetos de vida, de experimentação, de exercício da autonomia” (ALVES; DAYRELL, 2015, p. 381). Visão que contribui para, por um lado, entender os questionamentos feitos à escola quanto à sua relação com as juventudes, tratados na introdução desta tese: a proposta de formação ofertada pela escola acaba não dando conta da multidimensionalidade do desenvolvimento juvenil. Por outro, corroborar com a ideia de que a escola lida com um jovem que deseja, que se projeta no mundo, que se apropria, aprende a articular suas experiências em função daquilo que quer para si, do seu desenvolvimento, de sua relação ativa com os espaços pelos quais transita, inclusive a escola. Essas questões incidem sobre sua experiência escolar.

Nesse estudo os/as jovens são estudantes do Ensino Médio do terceiro ano, cujas experiências de trabalho, de atividades extraescolares, de lazer e de relacionamentos, inclusive amorosos, atravessam seus modos de vivenciar a experiência na escola e de identificar os indícios de criatividade.

3.2 O Cotidiano: Espaços Sociais Onde os/as Jovens se Movem

O cotidiano é o ambiente onde o exercício da criatividade dos jovens me interessa aqui. O vejo representado pelos espaços sociais onde eles se movem e se articulam, lidando com as diversas lógicas da ação (DUBET, 1994). Lugar que se materializa na escola, na rua, na igreja, no trabalho, casa e em todas as conexões feitas a partir destes e outros espaços. Espaços onde, como observa Pais (1990, p. 141), podem ser encontradas e observadas as manifestações dos próprios jovens que por vezes contrariam os diferentes sentidos atribuídos ao termo juventude, seja pela academia, seja pelo senso comum, constituindo o que o autor chama de “paradoxos da juventude”. Ambientes por onde transitam, desejam, objetivam suas atividades, se apropriam, articulam suas experiências, sua experiência escolar especificamente, em função do seu desenvolvimento. Experiência que, neste momento da vida, a juventude, às vezes se torna central na gestão do cotidiano e pode estar cada vez mais permeada de ações criativas, conformando ambientes por elas irrigados.

Numa aproximação geral, podemos afirmar como Heller (1994) que a vida cotidiana é a realidade por excelência, ou, fundamentados em Certeau (1998, p. 79), vê-lo como espaço/tempo onde as coisas se dão, são feitas, refeitas, as relações de resistência ocorrem, a manipulação do espaço, do indivíduo e o gozo também, sem que necessariamente o sujeito precise assumir “a gestão de uma totalidade”, seja confundida com ela, por um lado, ou dela se abstenha, por outro. É comumente definido pelo senso comum como sendo pura rotina, monotonia, e, de fato, tem por característica certa rotinização. Aos homens particulares, como escreve Heller (1994, p. 19, tradução minha), para que reproduzam a sociedade, é necessário reproduzirem a “si mesmos como homens particulares. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social”.

Esta reprodução se dá em um mundo concreto, pré-existente ao sujeito que, ao nascer, o encontra constituído, com instituições e modos de vida estabelecidos que geram sobre este sujeito, candidato a membro deste mundo, expectativas e pressões. Para responder a elas esse sujeito necessita, minimamente, “se apropriar dos sistemas de uso e dos sistemas de expectativas, isto é, deve conservar-se exatamente de um modo necessário e possível em uma época determinada no âmbito de um estrato social dado” (HELLER, 1994, p. 21-22, tradução minha), estabelecendo o caráter histórico e mediado do processo: não é cabal, não se dá de uma vez por todas e não é a juventude um momento de apreensão do *modus vivendi* para que, então, o sujeito se torne adulto. É inacabado, no sentido de não encontrarmos, quando entramos no mundo, um sistema final, pronto. E é inacabável porque ninguém, individual ou coletivamente, conseguirá abarcá-lo completamente por não haver um limite *a priori*. Como escreve Heller (1994, p. 22-23, tradução minha, grifos da autora),

quanto mais dinâmica é a sociedade, quanto mais casual é a relação do particular com o ambiente em que se encontra ao nascer (...) tanto mais está obrigado o homem a colocar continuamente a prova sua capacidade vital, e isto para toda a vida, tanto menos pode dar por acabada a apropriação do mundo com a maior idade. O particular, quando muda de ambiente, de posto de trabalho, ou inclusive de classe social, se enfrenta continuamente com tarefas novas, deve aprender novos sistemas de uso, adequar-se a novos costumes. Ainda mais: vive ao mesmo tempo entre exigências diametralmente opostas, devendo elaborar modelos de comportamento paralelos e alternativos. Em resumo, deve ser capaz de lutar durante toda a vida, dia após dia, contra a dureza do mundo.

É neste ambiente e neste processo que se dá, em ato contínuo, o mistério da humanização que parte, como expõe Pino (2005, p. 81), do “essencial inacabamento biológico do ser humano no momento do nascimento, sua plasticidade e abertura para o mundo” e tendo a cultura como “instância propriamente humanizadora”, por onde se conclui que “a humanização do homem não se faz, entretanto, por meio de uma humanidade abstrata [...],

mas segundo modalidades próprias a cada grupo cultural”. E são esses grupos, como afirma Heller (1994), os responsáveis pela mediação entre o indivíduo e os modos de ser e viver naquele lugar e naquele momento. Práticas conformadoras do cotidiano. Umas de continuidade absoluta, como refere a autora: comer, descansar, vestir, trabalhar etc. Outras que fazem parte do jeito de ser [culturalmente] esperado de uma determinada pessoa, em uma determinada idade, naquele grupo, por exemplo, mas não se repetem diariamente, estando restritas a eventos social e etariamente marcados.

Ou seja, não significa uma reprodução automática pura e simples, pressupondo homogeneidade de conteúdo e estrutura da vida cotidiana em toda sociedade e para todos os indivíduos. Tal movimento é resultante, pois, de todo entrelaçamento constante de atividades e ações produzidas pelo particular ou nas quais ele se envolve de forma histórica e socialmente localizada – o homem concreto, como define a autora. Neste sentido, o cotidiano é tempo e espaço onde se dá cruzamentos múltiplos, do rotineiro com o eventual e imprevisível, sendo heterogêneo *per si*.

Procurando, de certa forma, sintetizar uma compreensão genérica do cotidiano como realidade onde se dão as relações dos sujeitos, Pais (2003) afirma que não é de todo banal e insignificante e nem todo histórico e significativo, e, não tendo sua especificidade no que faz o indivíduo isoladamente, está afeto às relações sempre sociais, envolvendo também as instituições que ajudam a regular os processos de socialização que se dão no dia a dia. Nesse sentido, ele se torna revelador de uma dada sociedade, sua história, suas transformações e conflitos, não podendo ser entendido como anti-histórico ou como uma realidade vivida exclusivamente no presente sem suas conexões históricas, com o que também corrobora Heller (1992). Neste viés, as narrativas dos jovens entrevistados não dizem respeito a uma individualidade, mas ao complexo emaranhado que constroem e às conexões intencionais e tácitas com o contexto. A análise, portanto, dos processos criativos, tendo como foco a sua ocorrência no cotidiano, não diz respeito necessariamente a observá-los isoladamente, mas procurar compreender o encadeamento que assumem na existência ou experiência compartilhada. Torna-se impossível isolar grupos de operações e ações em um campo analítico estrito, retirando-as do cotidiano, do social e do histórico.

Considerando que o cotidiano se insere em uma totalidade social, este encadeamento indica complementaridade e um movimento de continuidades, por exemplo, em relação ao sistema de regras e valores de um determinado grupo, estabelecido a partir dos processos de socialização secundária com os quais nos envolvemos, mas que pode ser rompido (HELLER,

1994). Como também nos diz Pais (2003, p. 15), os comportamentos não são “constitutivamente separáveis dos contextos de interação em que se produzem”.

Neste sentido, pode ser espaço e tempo de mudança onde as pessoas podem reagir ou incidir sobre o estabelecido – heterônomo, pré-existente à individualidade, imposto explicita ou tacitamente – que, de certa forma, sustenta as coisas como são, faz com que elas corram um percurso bastante previsível. Ainda que o cotidiano se torne objeto de esforço planificador, à medida que caminham numa cadência plural e polifônica, as pessoas inventam novos traçados e estabelecem novos caminhos a seguir. Mas também podem permanecer ou tornar-se espaço e tempo de acomodação, permeado de movimentos de ajustes por parte dos indivíduos. Metas que todos devem buscar são estabelecidas e propagadas pelos diversos canais que servem a um processo de manutenção das coisas como são – produção, consumo, donos da produção, do poder e do dinheiro, massa de consumidores, centros e periferias, colonização, sob novos métodos e focos – que ora parecem articulados, ora não.

Estas realidades se conectam e se misturam: a rotinização característica tendendo à acomodação, confrontadas com a inexistência de um modelo precedente inexorável. São possíveis a criação e o improvisado em qualquer uma delas.

A ritualização, paradoxalmente, pode servir como suporte para a superação e a mudança. Pode-se pensar, assim, em permanências e rupturas como resultado desses múltiplos encontros que se dão no cotidiano. A forma como Vigotski (2009) trabalha a atividade reprodutora se vincula a esta ideia, no sentido de que tal atividade oferece ao sujeito uma base para que possa combinar e reelaborar. Utilizando uma expressão de Certeau (1998), nem sempre o consumidor de cultura tem atitude passiva diante dos objetos consumidos. Há as distintas maneiras de uso dos produtos e não somente as impostas, por exemplo, por uma ordem econômica ou cultural dominante. Ao explicar a razão de ser de sua pesquisa sobre as operações dos usuários no cotidiano, o autor esclarece:

De um lado, a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. De outro lado, e sobretudo, a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo (...) este trabalho tem portanto por objetivo explicitar as combinatórias de operações que compõem também (sem ser exclusivamente) uma cultura de exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada (CERTEAU, 1998, p. 38, grifos do autor).

Nesta analogia, os sujeitos, supostamente dominados, agem como quem é alimentado por aqueles que produzem a cultura dominante, mas que, sem pedir licença, buscam outras

fontes de alimentação ou desenvolvem suas próprias. As insurgências se misturam às subordinações e acomodações. Pressões geralmente impostas pela indústria e governos com vista à rotinização massiva e passiva da existência configuram-se um bom exemplo de tentativa que encaminha o cotidiano para um movimento cíclico que aparente um eterno presente, a-histórico. As determinações de quantos filhos os casais podem ter como faz o governo chinês¹⁵, a gestão empresarial introduzida pelo fordismo realizada a partir do produto e representada pela célebre assertiva de que o cliente poderia ter qualquer carro desde que fosse o modelo T e de qualquer cor, desde que preto, podem ser tomadas como *case* (TENÓRIO, 2011). Mesmo na forma mais contemporânea de condução dos negócios, focada no cliente, subsumida na expressão customização, todos os esforços concorrem para estabelecer uma relação ótima para a indústria entre o que se produz e o que se deve desejar consumir¹⁶. Seguindo sua análise, Certeau (1998) coloca em concomitância dois sistemas de produção das coisas a se consumir, e do próprio cotidiano. Para ele, ocorre que

a uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1998, p. 39, grifos do autor).

Ou seja, nada está sob total controle. A tensão é constante e é o padrão, dada a própria configuração fugidia do cotidiano, visto como espaço-tempo formador da nossa humanidade e que se funda na liberdade dos sujeitos. Podem ser estabelecidas pontes, conexões entre esses aspectos da realidade. Os dois níveis de objetivações propostos por Heller (1994), objetivações genéricas em si e para si, ajudam a colocá-los esquematicamente e relacioná-los dialeticamente com a rotinização e a criação.

Pelo conceito de objetivações genéricas para si, a autora sintetiza os resultados daquilo que chama satisfação das necessidades primárias para nossa humanização, resultados esses que se concretizam no estabelecimento de ferramentas e produtos, seus usos, e na linguagem.

¹⁵Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/10/china-acaba-com-politica-do-filho-unico-e-permitira-dois-filhos-por-casal.html>> Acesso em: 01 mar. 2016.

¹⁶ Outras discussões a respeito dessa ideia de colonização do cotidiano podem ser vistas na série documental *The Century of the Self* produzida por Adam Curtis e trazida ao ar em 2002 pela empresa de televisão inglesa *British Broadcasting Corporation* (BBC) que apresenta uma perspectiva a respeito da formação, na população, de uma massa dócil, previsível e doutrinável de consumidores; e na produção brasileira *Criança: alma do negócio*, de Estela Renner e Marcos Nisti e da empresa Maria Farinha Filmes (produtora de audiovisuais), onde se discute a estratégia utilizada pela indústria, tanto para formar consumidores desde a mais tenra idade como para aumentar o consumo pelos pais, procurando fazer da criança uma multiplicadora dos conceitos dos produtos industriais. O traço comum destas e de outras produções audiovisuais é mostrar como o cotidiano das pessoas ditas comuns interessa demasiadamente à indústria e aos governos no propósito comum e mobilizador de distintas atividades, de rotinizar e de controlar a existência (DE SOUZA FILHO, 2002).

Ou seja: cultura. Não são objetivações dadas, não estão aí como coisas a serem apreendidas, mas se estabelecem no âmbito da apropriação, nos aproximamos delas de forma consciente e intencional, num esforço de generalização, uma atividade secundária, não essencial para a sobrevivência, mas, sim, para propormos e darmos conta das questões mais abrangentes, genéricas, existenciais. De forma objetiva, revelam o domínio da natureza e de si mesmo pelo homem.

Sob o conceito de objetivações genéricas em si, Heller (1994) vai designar aquilo relativo ao cotidiano, o apreendido e logo inserido no fazer diário de forma a nos ajudar a viver a vida sem a necessidade de refletir o tempo todo sobre nossas ações. Pensando a vida como um espaço-tempo único, integrado, inteiro, as interações em si se apresentam como uma normalidade, e as para si ocorrem sem avisar; sem um agendamento prévio, sem nem mesmo um *status* próprio, de tão integradas e subsumidas à reprodução da existência na qual lançamo-nos. Ainda que nosso dia possa ser agendável (sic) e, nesse esforço meticuloso de estruturar o tempo cronológico, estabeleçamos momentos para elevada reflexão, esta pode não ocorrer.

Por outro lado, pode ocorrer durante um procedimento não planejado, já automatizado do nosso cotidiano, espúrio do ponto de vista do nosso planejamento: uma roda de conversa despreziosa, em uma mesa de bar, depois de um dia exaustivo; em volta do fogão na preparação de alimentos; na atenção mater/paternal dispensada diária e intensamente aos filhos e filhas; no trajeto longo e cansativo para o trabalho/casa; na sala de aula; nas reclamações diárias e quase sempre sobre as mesmas coisas dos pais para com os filhos; entre os cônjuges; na repetitividade dos movimentos do trabalho e outra infinidade de cotidianidades. Rompem com o cotidiano, mas estão integradas a ele.

É por meio desta relação entre as objetivações que Heller (1985, 1994) trata a possibilidade de alienação. A normalidade cotidiana, no sentido de realizarmos quase como uma atividade automática, não é alienante *per si*, mas pode provocar esta alienação em maior ou menor grau, na medida em que o indivíduo não se relaciona conscientemente com todas as dimensões presentes. A autora afirma crer

que, no fundamental, a essência da alienação da vida cotidiana não há de ser buscada no pensamento ou nas formas de atividade da vida cotidiana, mas sim na relação do indivíduo com essas formas de atividade, assim como sua capacidade ou incapacidade para hierarquizar, por si próprio essas formas, enfim, para sintetizá-las em uma unidade. De fato, esta capacidade depende da relação que o indivíduo mantém com o não cotidiano, isto é, com as diversas objetivações genéricas para-si. (HELLER, 1985, p. 30).

Esta relação é sempre um processo mediado e dinâmico. Duas questões entendo ser importante ressaltar. A primeira é que, no cotidiano, contradições podem ser produzidas, sem que as pessoas tenham consciência disso. Só quando se consegue abstrair-se dele – as objetivações para si – é que estas contradições são conhecidas, tornam-se conscientes e os sujeitos podem propor um rompimento (HELLER, 1994). A segunda é que, como venho afirmando, estes movimentos de apropriação, automatização das ações no cotidiano requerem uma aproximação criativa diante do que está à frente, das coisas que se apresentam (SACCOMANI, 2016). Tanto uma coisa como outra ocorrem cotidianamente, sem um receituário a seguir, matizadas, no mínimo, nas táticas, nas formas das pessoas lidarem com as coisas no dia a dia, nas “artes de fazer” que indicam, mas também implicam, uma liberdade e capacidade de agir independentemente das intenções e propósitos de classes e instituições dominantes (CERTEAU, 1998).

No caso desta tese, como afirmado no início deste tópico, o cotidiano em si não está posto como objeto de pesquisa, mas como ambiente onde o exercício da criatividade me interessa. As práticas cotidianas das pessoas ditas comuns, especificamente dos jovens estudantes do terceiro ano do ensino médio, com os quais conversei, aparecem perpassadas de ações criadoras, ocorrendo de maneira indiscriminada e, muitas vezes, sem pretensão. As perspectivas gerais expostas acima a respeito do cotidiano não são por si mesmas geradoras ou impeditivas da criatividade. Um indivíduo pode ser criativo, por exemplo, para desenvolver mecanismos de preservação, para diminuir ou evitar a sua exposição a riscos, ou mesmo para romper com eles, empoderar-se.

Estando a vida em constante movimento, através das relações que se objetivam, os jovens ao desenvolverem suas atividades em diferentes espaços sociais “ampliam e incorporam os conhecimentos, as objetivações, as experiências, os instrumentos culturais, e tudo isso lhes permite expandir os limites da vida cotidiana, aparentemente fixos por sua condição de imediaticidade” (TORRIGLIA; CISNE, 2017, p. 1002), enriquecer a experiência escolar, ampliar seus espaços para criação e as possibilidades de criatividade.

Não esperei dos jovens manifestações, em suas narrativas, de uma predisposição para a acomodação ou mudança em si, para a transformação das situações vivenciadas por eles no cotidiano. Isto, em parte, pelo fato de a sua análise – do cotidiano – não ter sido o foco das entrevistas, e ainda por não ser esta expectativa integrante da perspectiva teórica pela qual procurei apreender a ideia de juventude. O alvo das conversas, nas narrativas retalhadas dos jovens sobre seu dia a dia, foi a respeito de uma relação entre experiência escolar e criatividade manifestada na vida cotidiana.

3.3 Criação e Criatividade nos Espaços Sociais

*Por isso eu nasço, renasço nas águas de todo dia
Nas danças e contradanças, nas quadras de uma folia
Escolho o meu compasso meu modo mais verdadeiro
Em cada verso que eu faço o povo foi meu parceiro
Viva as cantigas do povo e viva o povo brasileiro
(Viva o povo brasileiro – Rubinho do Vale)*

Tendo concebido os sujeitos – jovens que frequentam o terceiro ano do ensino médio no turno matutino de uma escola pública na cidade de Maceió/AL – e o ambiente – a vida cotidiana – ampliarei a reflexão sobre a criatividade. Como Arruda e Mitjans Martínez (2012), proponho pensar a criatividade não como uma característica individualizada e personificada em um indivíduo, como uma característica que se manifesta de forma estanque, compartimentada, em algumas esferas da vida e outras não. Historicamente, como constatam as autoras, os estudos focados nesta perspectiva preocupam-se em identificar como os indivíduos podem ser mais criativos, ou o seu contrário, como podem ser impedidos de ser criativos, estabelecendo uma ideia de criatividade como algo quase à parte do sujeito, algo que o toma ou que o deixa circunstancialmente.

Retomando o que escrevem Aguiar e Ozella (2013, p.301), ao buscarem aprimorar a proposta de apreensão dos sentidos presentes no discurso por meio da análise dos núcleos de significação, “não há invenções individuais no sentido estrito da palavra, em todas existe sempre alguma colaboração anônima”, uma parceria bastante difusa como canta Rubinho do Vale na canção em epígrafe: “em cada verso que eu faço o povo foi meu parceiro”.

Neste viés, reflito sobre a criatividade expressa na vida cotidiana, integrada ao viver, presente nas ações que representam novidade e valor para determinado contexto (MITJANS MARTÍNEZ, 1997), mas, também, nas táticas que conformam as contrapartidas a qualquer tipo de dominação ou regulação da vida que se apresenta de forma heterônoma, representando uma resistência subversiva, conformando “a rede de uma antidisciplina” (CERTEAU, 1998, p.42).

Esta parte da conversa está dividida em dois blocos. No primeiro, apresento algumas questões históricas a respeito do conceito de criatividade com especial atenção para as pesquisas acadêmicas brasileiras, nas duas últimas décadas, na área da educação. No segundo, a partir dos conceitos que historicamente vêm sendo construídos, e do referencial teórico adotado, exponho alguns pressupostos que ajudam a estabelecer a concepção de criatividade com a qual alinho e utilizo para a análise das entrevistas com os jovens.

3.3.1 Criatividade: questões históricas do conceito

O tema da criatividade firma-se como interesse acadêmico a partir, principalmente, de estudos no campo da psicologia, em estreito vínculo com a educação, especialmente pelo fato de o incentivo à criatividade de crianças, jovens e professores se configurar em um dos temas importantes dos estudos (ALENCAR, 2003; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997; AMARAL, 2011). Ainda na segunda e terceira décadas do século passado, Vigotski (1932-2009, 1934-1999a, 1936-1984) já pesquisava e escrevia a respeito dos processos criativos na sua relação com o desenvolvimento do indivíduo e com as manifestações artísticas. Suas concepções, que serão vistas mais especificamente no segundo bloco deste item, se alinham à sua compreensão materialista-histórica do homem e da realidade. Nesta sua base epistemológica, vincula a criatividade e os processos de criação aos planos de desenvolvimento do sujeito que se dá no entrelaçamento entre o particular e o social, planos que se integram e comandam o próprio desenvolvimento humano. Grosso modo, a criatividade/criação se manifesta nas ações e produtos individuais, mas se origina a partir das relações sociais.

Neste campo acadêmico, é tido como importante marco para a inserção da criatividade como objeto específico de estudo, o discurso proferido por Joy Paul Guilford ao assumir a presidência da *American Psychological Association* (APA)¹⁷ em 1950 (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997). Na ocasião, considerando sua experiência de serviços prestados às forças armadas americanas, na seleção de soldados de alto desempenho, questionava a ideia de ser a inteligência mensurada através dos testes do tipo Quociente de Inteligência (Q.I.), propondo a necessidade de considerar sua multifatorialidade, incluindo dentre eles a criatividade, pois esta, juntamente com a produção criativa, se estenderia “bem além do domínio da inteligência” (GUILFORD, 1950, p. 445, tradução nossa). Além disso, sugeria diferenciar potencial criativo de produção criativa, colocando entre ambos os traços de personalidade – motivações e temperamento – e conclamava os colegas membros da associação, que ora presidia, a investirem em pesquisas ligadas ao tema da criatividade, especialmente voltadas para o potencial criativo encontrado em crianças.

Alencar (1974), ao procurar responder à pergunta sobre o que é criatividade, apresentou duas abordagens teóricas em evidência à época: uma que classificava como personológica e a outra como cognitiva. A primeira enfatizando no indivíduo criativo os elementos motivacionais e de personalidade. A segunda apresentando as características intelectuais e estilos cognitivos deste mesmo indivíduo. Na análise das perspectivas mais

¹⁷ Associação Americana de Psicologia.

voltadas para o desempenho individual, ressalta as contribuições de Renzulli (1986), importante referência nas dissertações e teses publicadas no Brasil, de 2009 a 2012, sobre criatividade na educação (TRANCOSO, 2018, no prelo), em especial nas que abordam o tema da superdotação, adotando a teoria dos três anéis da superdotação, conceito desenvolvido pelo autor para explicar esse fenômeno¹⁸, estabelecendo o que chama de superdotação produtivo-criativa.

Alencar (2003) acrescenta, ainda, o que chama de contribuições teóricas contemporâneas, identificadas por considerarem na análise da criatividade, além das características de personalidade, modelos e costumes cognitivos, as variáveis externas “do contexto sócio-histórico-cultural que interferem na produção criativa e favorecem a expressão do comportamento criativo” (ALENCAR, 2003, p. 2). Essas abordagens propõem uma visão sistêmica a respeito da criatividade, movendo os estudos de um ponto no qual delinear os perfis individuais e pensar programas que auxiliem no desenvolvimento de habilidades são os principais objetivos para o patamar onde compreender melhor a criatividade e os processos nela envolvidos se liga ao estudo da relação entre os fatores sociais, históricos e culturais no desenvolvimento das personalidades. Ou seja: na perspectiva da autora, “mais especificamente, a abordagem individual foi substituída por uma visão sistêmica do fenômeno criatividade” (ALENCAR, 2003, p. 1), entendimento importante para ótica apresentada nesta tese.

Segundo a autora, estas questões podem ser percebidas, por exemplo, nas pesquisas de Amabile (1989) e Collins e Amabile (1999), que propõem o Modelo Componential de Criatividade¹⁹; nos estudos de Csikszentmihalyi²⁰ (1999, 2006) e o seu Modelo de Sistemas²¹;

¹⁸ Habilidades gerais ou específicas acima da média, alto nível de comprometimento com a tarefa e alto nível de criatividade.

¹⁹ Prevê cinco estágios para formular resposta ao novo: identificação do problema, preparação para resolvê-lo, geração de resposta, comunicação e validação da resposta, resultado. Define três componentes para a criatividade: domínio, capacidades relevantes específicas, referindo-se ao conhecimento e ao talento em alguma área definida; criatividade ou processo do pensamento criativo entendido como uma forma pessoal de pensar e resolver os problemas; e motivação intrínseca, componente mais importante, e significa estar motivado, interessado pelo trabalho por constituir um desafio pessoal, uma forma de sentir-se bem, ter prazer, e não por recompensas externas.

²⁰ Psicólogo húngaro/croata, cuja pronúncia do nome pode grafada como chik-sent-mi-ráli.

²¹ A criatividade aparece como resultado – não necessário – da confluência de questões ligadas ao que denomina sistema cultural, conjunto de domínios, áreas de conhecimento, onde se compartilha formas de pensar – quanto maior o trânsito de informações, maior possibilidade do surgimento de novas ideias, de criatividade, o que provoca um círculo de mudanças no próprio domínio, na cultura; sistema social, ambiente onde a criatividade se efetiva com a validação ou valorização pelo menos de um determinado grupo, e está composto por campos; e aspectos psicológicos do indivíduo, onde são importantes a motivação, traços de personalidade que favoreçam quebrar regras e a capacidade de convencer aos demais do campo sobre o impacto positivo de determinada novidade.

na Teoria do Investimento em Criatividade²², proposta por Sternberg (2012); e nos estudos de Mitjans Martínez (1991, 1997).

Nas pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o tema da criatividade, ligadas à educação, nestas duas últimas décadas (PERIPOLLI, 2010; AMARAL, 2011; TRANCOSO, 2018, no prelo), há certo consenso entre os autores a respeito do fato de que conceito de criatividade é de difícil ou delicada definição. Envolve a produção ou a transformação de algo, a confluência de distintos fatores ligados ao contexto histórico e imediato. Compreende também a não necessária vinculação com o extraordinário, inusitado ou com habilidades artísticas, envolvendo, em certa medida, liberdade como experiência de vida.

Identifico nestes trabalhos a investigação sobre criatividade caminhando por cinco linhas temáticas: buscam entender os processos de pensamento criativo, as modalidades da produção criativa, as características da personalidade criativa, os tipos de ambientes facilitadores da criatividade e as combinações entre essas formas. Isto é, estão focadas na pessoa, no produto, no processo e no ambiente (GARCIA, 2010; HOYER, 2010; MITJANS MARTÍNEZ, 1997; OLIVEIRA M., 2012), prevalecendo o que Lima V. (2010) denomina de visão sistêmica ou multifatorial. O enfoque na pessoa procura definir o indivíduo criativo, englobando suas dimensões cognitivas, traços da personalidade e suas experiências pessoais no decorrer da vida. As concepções que priorizam o produto têm em conta o resultado, a entrega final de algo novo e valoroso. As pesquisas com foco no processo os objetivos circundam o como são desenvolvidos os produtos ou a criatividade em si. Por fim, as que priorizam o ambiente buscam identificar as relações de promoção e inibição da criatividade, existentes entre a pessoa e seu ambiente, evitando considerar apenas os aspectos individuais.

Tais abordagens apontam as pesquisas recentes sobre o tema caminhando tanto para entender aspectos comportamentais das pessoas criativas, e seus aspectos motivacionais, como as questões socioculturais (TRANCOSO, 2018, no prelo). Autores como Delpretto (2009), Antipoff (2010), Peripolli (2010), Sakaguti (2010), Correia (2011), Costa L. (2012) e Martins (2012) buscam, de alguma forma, estabelecer traços de personalidade gerais que caracterizam as pessoas criativas como meio de constituir certo grau de predição e indicar procedimentos de apoio para desenvolvimento e fortalecimento destes traços. Por outro lado, autores como Oliveira C. (2010), Hoyer (2010), Távora (2010), Amaral (2011), Moraes

²² Criativa é a pessoa disposta e capaz “de, metaforicamente no reino das ideias, comprar a preço baixo e vender quando estiver com preço alto. Comprar a preço baixo significa buscar ideias que são desconhecidas ou estão em desuso, mas que têm potencial de crescimento” (STERNBERG, 2012, p.5, tradução nossa). Este processo de investimento, metaforizado na analogia da aquisição e venda de ideias, requer do indivíduo criativo tanto a capacidade de identificar as boas ideias como a de persistir nelas.

(2012) e Vieira (2012), partindo principalmente das ideias de Mitjans Martínez (1991, 1997, 2002), por sua vez apoiada em Vigotski (1999a, 2009), entendem a unidade cognição-afeto como possuidora de papel central na regulação do comportamento criativo, ou seja, o círculo motivacional e mobilizador é determinante.

Assim, a atividade criativa ocorre não porque o sujeito da ação possui previamente determinadas características de personalidade, habilidades e/ou capacidades, mas, sim, porque o sujeito atua motivado e esta motivação mobiliza elementos estruturais e funcionais²³ da sua personalidade que é social e culturalmente construída e historicamente localizada.

Partindo destas considerações, sem levar em conta questões como qual concepção impacta mais o senso comum ou mesmo que tipo de linha de pesquisa recebe mais incentivo financeiro de órgãos financiadores, entendo que, em relação às pesquisas sobre criatividade, o ambiente histórico recente no Brasil é frutífero e diverso. Há um aumento das pesquisas sobre o tema dentro do âmbito da educação. Nele, distintos sujeitos são pesquisados – professores e alunos, e as duas perspectivas macro, expostas no parágrafo anterior, estão presentes. Ou seja: busca-se tanto entender características individuais, do ambiente, da estrutura que estabelecem e promovem a criatividade, como entender as conexões entre a criatividade e os processos de desenvolvimento do sujeito (AMARAL, 2011).

Opto, portanto, por uma definição genérica para a criatividade e os processos de criação como guia da reflexão neste estudo. Tomo emprestado o conceito proposto por Mitjans Martínez (1997, p. 54, grifo da autora): “o processo de produção de algo novo (ao menos para quem o produz) que satisfaz as exigências de uma determinada situação social”. Assinalando, assim, a crítica à concepção de criatividade como resultado estrito de uma dada configuração personológica, ao mesmo tempo em que afirmo sua importância. O algo referido nesta definição proposta possui uma considerável amplitude, indo da manifestação de ideias, passando pela apresentação ou definição de estratégias, soluções, confecção de objetos, estabelecimento de comportamentos etc. (MITJANS MARTÍNEZ, 1991, 1997; OSTROWER, 1981; VIGOTSKI, 2009), ou o próprio ato de conhecer, como alude Saviani (2012), mencionando as duas premissas relacionadas à ideia de conhecimento em Marx:

As coisas existem independentemente do pensamento (...), [e] a realidade é cognoscível (...) [implicando] que o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (apud SACCOMANI, 2016, p. 189).

²³ Estruturais: refere-se ao quê ou aos conteúdos integrantes da personalidade. Funcionais: refere-se ao modo como a personalidade exerce a função reguladora.

Ou seja, não é somente a produção no sentido de fabricação, mas também de desvelamento, de descoberta, o que insere, no rol dos resultados do processo, a possibilidade de encontrar uma solução criativa para uma situação já estabelecida, e, em oposição, também de problematizar, definir um problema onde ninguém mais esteja vendo, ou de estabelecer as categorias que ajudem no conhecimento do objeto. Para Mitjans Martínez (1997), o novo que se produz/descobre/problematiza/estabelece não deve ser relacionado necessariamente com o absolutamente novo, mas sempre em relação ao sujeito envolvido no processo de criação. O conceito preconizado, portanto, engloba desde o fazer científico, artístico, resultante de atividades humanas muito específicas que exigem em alguns casos “o incremento de capacidades especiais, algumas delas com um forte conteúdo hereditário” (VIGOTSKI, 2009, p. 56), às atividades vinculadas ao fazer comum das pessoas em suas atividades diárias, cotidianas.

Além disso, o conceito traz em si a ideia do esforço. O processo de produção não se dá se não por meio do trabalho, de uma atividade que se desdobra em ações sobre uma dada realidade. É inspiração, mas, também, transpiração.

3.3.2 Criatividade: pressupostos para um conceito

Considerando estas questões históricas do conceito na pesquisa sobre criatividade, e tomando em conta o objeto de pesquisa, estabeleci alguns pressupostos que situam melhor o conceito assumido e balizam a análise crítica das narrativas dos jovens obtidas a partir das entrevistas. Evoco autores que se conectam teoricamente pelo fato de abordarem o desenvolvimento humano a partir das suas relações sociais, ou seja, não cultivam a ideia de que há algo interno que surge, mas, na relação com o outro, com o meio, aquilo que é possível dada à constituição filo e ontogenética do homem, se desenvolve.

O primeiro pressuposto pode ser posto como: a criatividade está presente na nossa relação com o mundo, desde a mais tenra idade, sempre socialmente mediada. Utilizo as contribuições de Winnicott (1975)²⁴ como parte do fundamento desta afirmação. Para este autor nós humanos, ainda bebês, já começamos a vida extrauterina com uma experiência de criação: criamos o seio da nossa mãe, e isso de forma constante, sempre na hora que o desejamos e, é claro, a nossa mãe está ali. Vamos aprendendo, desde cedo, a lidar com a relação entre o percebido objetivamente e o concebido subjetivamente. Não é inata, mas se dá na relação. Nesse aspecto, é como se recebêssemos uma mensagem, especialmente no

²⁴ Não é a intenção resumir aqui a teoria deste autor e sua importante escola psicanalítica, mas captar sua percepção geral de criatividade para reforçar o pressuposto desenvolvido.

momento da amamentação, de adentrarmos no mundo criativamente, na verdade, de criarmos o mundo, de controlá-lo. Esta circunstância, para este autor, equivale propor ao bebê uma experiência de onipotência que, ao longo do tempo, vai capacitá-lo também para lidar com o oposto, ou seja, a descoberta posterior do sentimento de impotência, de ser “uma gota d’água no oceano, um oceano que já existia antes mesmo dele ser concebido” (ABRAM, 2000, p. 86).

Nesta mesma linha Ostrower (2001) afirma que criamos não por gosto, prazer, mas por precisão de iniciarmos e seguirmos nos relacionando com o mundo, com a realidade que nos cerca objetivamente. O oposto (não criar) implica em um estado de apatia, complementa a autora. Não se restringe à arte, pois “o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam” (OSTROWER, 2001, p. 5). Abrange a capacidade de compreender e, a partir disso, a de relacionar, reordenar, configurar e significar. Para a autora, é um processo essencialmente intuitivo²⁵ – se articula através da sensibilidade – e intencional, já que

o potencial criador do homem realiza-se dentro de sua própria produtividade. Estimulado pelo desafio de necessidades a satisfazer, tarefas a cumprir a fim de sobreviver melhor, em seu trabalho o homem imagina soluções e cria (...) a criação encontra-se em todo o fazer do homem, na arte, na ciência, na tecnologia, ou na própria maneira de ser de alguém diante do viver (OSTROWER, 1981, p. 1)

O fato de a criatividade ser entendida como parte da estrutura própria humana, manifestando desde a infância nas relações da criança com a mãe e seu seio, e, em seguida, com o mundo ou os outros, através do brincar (WINNICOTT, 1975), não significa ser ela função biológica inata, mas histórica e social, diretamente ligada à capacidade de atribuir sentido. Capacidade esta aprendida e exercitada ao longo da vida, em um processo de investimento constante a partir já dos seus primeiros momentos, no seu nascimento cultural (PINO, 2005), dentro de formas culturais ao mesmo tempo dinâmicas e com elementos que permanecem ativos por muito tempo estabelecendo padrões culturais históricos.

Preocupo em localizar a criatividade não como evento, mas como sintoma do tornar-se humano, buscando desvinculá-la, objetiva e exclusivamente, da procura por genialidade, originalidade e invento de uma novidade, também da redutibilidade a comportamentos volitivos (OSTROWER, 2001). Este potencial está fundamentado e se expressa, devido – e através de – características específicas do ser humano: ser sensível, cultural, consciente, possuidor de memória, capaz de fazer associações, de falar, simbolizar, reordenar aquilo que

²⁵ Tanto no sentido da inspiração artística, como no de que as ações simples necessárias para a realização de ações mais complexas já estão dominadas, incorporadas nos procedimentos da pessoa que se automatizam (LEONTIEV, 1978).

constitui seu interior²⁶, de um potencial criador genérico elaborado através do trabalho e renovado constantemente pela tensão psíquica mantida como fonte energética também constante. Assim como Ostrower (2001), não é importante discutir a origem dessa tensão psíquica por entendê-la como própria de ambientes/espacos com algum acúmulo energético. Não deve ser tratada como um estado excepcional, nem como fator a ser descarregado na produção criativa, mas como estado constante não patológico que serve de fonte energética para a criação e para a própria vida.

Estabelece-se, portanto, outro pressuposto importante: a criatividade é prerrogativa humana, porque se vincula diretamente à execução de uma atividade. Não significa dizer que é uma exclusividade em termos da produção estrita de algo, de adaptação ao meio ou de organização de determinada coletividade, como sendo o indicador de criatividade, mas ao fato de que o ser humano faz o movimento duplo de criar na mente, imaginar, conceber mentalmente o que se quer antes de executar: “imagina soluções e cria” (OSTROWER, 1981, p.1)²⁷.

Vincula ao processo da formação ontogenética do gênero humano que se dá a partir do trabalho, a atividade humana que transforma a realidade objetiva, natural e social, e cria o mundo da cultura que subjuga toda realidade anterior (LEONTIEV, 1978; PINO, 1993, 2005). É uma relação em via de mão dupla: para satisfazer suas necessidades, o homem age sobre a natureza, objetiva nela aquilo que previamente imaginou (MARX, 1996), se apropria dela, subjugando-a, às vezes para a sua própria destruição. Nesta atividade sobre a natureza, o homem é também transformado, pois, além de também ser natureza, sua atividade vai ajudando a criar realidades, novas ferramentas, modificações nas estruturas físicas, sociais, produzindo novos procedimentos, novas necessidades e perspectivas, enfim, cultura. Aí está a gênese da criatividade: “o trabalho é, pois, atividade criadora, exclusivamente humana e definidora do ser social. Diferentemente dos animais, que apenas se adaptam à natureza, o ser humano transforma e domina a natureza de acordo com suas necessidades” (SACCOMANI, 2016, p. 47).

²⁶ Na perspectiva vigotskiana, as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas e “todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas” (VIGOTSKI, 1988, p. 114).

²⁷ A discussão sobre as relações do humano com os outros seres vivos, envolvendo aspectos de uma interrelação entre as ramificações do reino animal envolvendo inteligência, criatividade e produção de subjetividade, pode ser vista inicialmente em Ferreira (2017).

Tal pressuposto implica reconhecer a não passividade daquilo que configura a essência humana²⁸. Não surge nem é dada, mas socialmente forjada, misturando momentos onde a inculcação é mais intensa com outros onde a significação é preponderante. Nesse sentido, o movimento de criação – não no sentido do *ex-nihilo* bíblico, é claro – é próprio do humano e sua história de desenvolvimento individual e social. Ao longo da sua existência vai se envolvendo em atividades que se desdobram no cotidiano. Nesse sentido, a maior ou menor importância da experiência escolar na construção da vida do jovem-aluno e de suas ações criativas pode estar relacionada com o espaço de significação que a escola ocupa, considerando o participar da escola como uma atividade (CHARLOT, 2009). É nesse contexto que afirmo outro pressuposto a respeito da criatividade: o ato criativo engendra um movimento dialético entre reprodução e criação.

Vigotski ao caracterizar genericamente a atividade humana a divide em dois grandes grupos: o composto pelas atividades que chama de reconstituidoras ou reprodutivas e aquele que contém as atividades denominadas combinatórias ou criadoras. Segundo o autor, as reprodutivas ligam-se intimamente à memória e “sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Essas marcas às quais se refere ligam-se à plasticidade, uma característica da substância nervosa que é a base orgânica da nossa memória:

Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca destas modificações. No cérebro, ocorre algo semelhante ao que acontece a uma folha de papel quando a dobramos ao meio. No local da dobra, fica a marca resultante da modificação feita, bem como a predisposição para repetir essa modificação no futuro. Basta, agora, soprar essa folha de papel para que ela se dobre no mesmo local em que ficou a marca (...) dessa forma, nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução (VIGOTSKI, 2009, p. 12-13).

O trecho acima é importante por mostrar com clareza a ideia das marcas na nossa memória e a participação orgânica/física do cérebro nesse processo, propondo a atividade como resultado de uma ação do homem inteiro. Em resumo, as atividades reprodutivas não criam nada de novo, como alerta o autor, caracterizando-se por uma repetição bastante semelhante do já existente. São fundamentais para a adaptação do homem ao mundo, pois resulta no estabelecimento de “hábitos permanentes que se repetem em condições iguais”

²⁸ Para Heller (1994), fundamentada em Karl Marx, as componentes da essência humana são o trabalho (a objetivação), a sociedade, a universalidade, a consciência e a liberdade. É valor tudo aquilo que contribui para a promoção disso e antivalor todo o contrário.

(VIGOTSKI, 2009, p. 13) e lhe garantem a sobrevivência. Ou seja, estão intimamente ligadas à vida cotidiana.

Já o segundo grupo de atividades, as combinatórias ou criadoras, diretamente ligadas àquilo que Marx (1996) esboça a respeito da diferença entre o trabalho humano e o dos animais, ocorrem a partir da imaginação e resultam necessariamente na produção de novas imagens e ações e não na reprodução de impressões ou ações de experiências anteriores. Neste conjunto de atividade, também está representada a ação do cérebro, que não somente conserva e reproduz, mas “combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). A imaginação é a base da atividade criadora. O autor ainda escreve:

A imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (p. 14).

Seu conceito, nesse caso, não está ligado à fantasia, ao irreal. Para Vigotski (1988, 2009), ao contrário, vincula-se à subjetividade, àquilo que foi vivido no mundo social e se transformou, como refere, em propriedades internas do nosso pensamento. Para o autor, a relação entre imaginação e realidade se dá por meio de quatro formas principais: 1) a imaginação produz, cria, a partir de objetivos hauridos da realidade, “dependendo diretamente da riqueza da experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 23), e a educação escolar está diretamente ligada a esta forma, pois contribui para o processo de apropriação do conhecimento humano acumulado; 2) por meio da imaginação modifico e reelaboro elementos da realidade e assim consigo formar quadros mentais a respeito de situações, lugares e pessoas que nunca vi; 3) as emoções e sentimentos vivenciados em uma situação qualquer podem conduzir os produtos da minha imaginação, ou o contrário, a minha imaginação pode determinar, ainda que momentaneamente, sentimentos e emoções; 4) a imaginação pode levar à produção de algo totalmente novo, nunca experienciado por nenhuma pessoa “e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação cristalizada, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas” (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

À primeira vista pode-se imaginar que o segundo grupo é o que interessa à esta discussão, por estar formado daquelas atividades que de fato significam criatividade, e, conforme venho afirmando, se integra ao homem como condição para a própria existência.

Mas este autor estabelece esta relação dialética entre a reprodução e a criação. Para ele, a atividade criadora não irrompe, mas se desenvolve lenta e gradativamente indo do mais elementar e simples para o mais complexo, a partir não de uma existência isolada, como se houvesse dois compartimentos na constituição humana, mas em relação com as atividades vinculadas ao outro grande grupo classificatório, guardando, na verdade, uma espécie de continuidade: a superação representada pela atividade criadora tem como base, em alguma medida, o acúmulo de experiência seja particular, seja alheia, mas sempre social, representada pela atividade reprodutora.

Esse acúmulo de experiência pode ser entendido também como ampliação de repertório cultural, seja a partir de conhecimentos tácitos ou formalmente adquiridos por meio da escolarização, por exemplo, ou de outras fontes e espaços de aprendizagem por onde transitam os jovens, mas, de qualquer maneira, conhecimentos já apropriados pelo indivíduo (REIS, 2006). Sobre esta ampliação de conhecimentos que capacita os jovens, de alguma forma mais criativa, a direcionarem sua própria vida, Pais (2016, p. 21) escreve, quase numa espécie de paráfrase a Michel de Certeau: “novos repertórios sucedem-se a velhos repertórios. Outras coisas que se fazem com a mesma coisa e ultrapassam os limites que as determinações fixavam”.

Nessa linha, há também o reconhecimento, como faz Csikszentmihalyi (2006), de que confluências ocasionais, no sentido de contingentes acidentais ou intencionais de fatores favorecem uma criatividade específica: nascer em uma família de músicos, artistas, ou iniciar carreira de pesquisador em meio à efervescência nacional/estatal por uma ciência marxista na nascente União Soviética da segunda década do séc. XX, a exemplo de Lev S. Vigotski e seus contemporâneos (TUNES; PRESTES, 2009). Construir redes, estar envolvido em certos assuntos nessas circunstâncias torna-se elemento propulsor de processos criativos e inovadores específicos. Tais perspectivas corroboram a importante relação dialética entre reprodução e criação conforme abordada em Vigotski (2009) e Saccomani (2016).

Outro pressuposto pode ser estabelecido: a criatividade não é, em si, restrita. Não se restringe a determinados ambientes ou a determinadas pessoas, períodos históricos, grupos etários ou étnicos, não havendo, portanto, características psicológicas prévias através das quais seja possível determinar e/ou identificar, *a priori*, a pessoa criativa (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997). Pode ser desenvolvida, cultivada por qualquer pessoa no seu viver diário, cotidiano (AMABILE, 1989; CSIKSZENTMIHALYI, 2006; STERNBERG, 2012), entrecortado por experiências rotineiras, convertendo-se em um hábito, tornando-se ela “um modo de vida utilizado pela pessoa regularmente, de forma que dificilmente se está consciente

de que a pessoa esteja envolvida nela” (STERNBERG, 2012, p. 3, tradução nossa). Entretanto, a criatividade também não é banal, no sentido de fútil, frívolo ou insignificante, e nem barata, pois carece de esforço, vontade, de um investimento social e pessoal, que pode significar desde o emprego de recursos de distintas ordens para se apropriar do conhecimento humano acumulado, pensar a respeito de algo, a uma total e exclusiva concentração sobre determinada situação por todo um viver.

Essa díade – criatividade como evento, algo restrito, e criatividade como algo próprio do humano – estabelece um campo de pesquisa com vistas à possibilidade ou não da vida não criativa. De Masi (2000), por exemplo, fala sobre o fato de que pessoas nascerão e morrerão sem nunca desenvolverem algo novo, também sobre a capacidade de a sociedade capitalista produzir a especialização da imbecilidade, referindo-se ao modelo fordista como exemplo e fazendo menção a Karl Marx, quando este afirma que, na sociedade capitalista, trabalho produz coisas espirituais para os ricos, idiotices e imbecilidades para o trabalhador²⁹. O entendimento nesta tese não segue a direção sugerida por De Masi (2000), cuja análise da criatividade tende para o ambiente produtivo-empresarial: de que seja possível alguém passar pela vida – nascer e morrer – sem um ato criativo, mesmo este sendo entendido como inovação, mas sim que na sua trajetória a pessoa vive no limiar entre a reprodução e a produção, e daí pode transparecer uma vivência mais ou menos passiva em relação aos significados já socialmente estabelecidos. Contudo, num dado espaço de tempo, num dado domínio, seja ele muito especializado ou envolvido nas tramas do cotidiano, ela será criativa, ela inovará na forma, por exemplo, de estabelecer relações com as pessoas mais ou menos próximas, de lidar com uma perda ou conquista, com as coisas da vida no seu cotidiano (OSTROWER, 1981; VIGOTSKI, 2009), de até mesmo estabelecer táticas para lidar com o cotidiano opressor e repetitivo (CERTEAU, 1998).

Dentro desta reflexão sobre o extraordinário e o comum, a vida não criativa, a criatividade como exigência contemporânea do mercado de trabalho, principalmente, pode levar o sujeito a uma agonia de sempre ter que criar algo – a novidade – ainda sem digerir o que já existe. É a criatividade vista como fetiche, valor em si (OSTROWER, 2001), ligada ao produto, criando um círculo vicioso da novidade pela novidade para resolver problemas criados pela invenção anterior. Isso reforça a pergunta se de fato todos são criativos, conferindo a ela o poder da discriminação. A questão colocada por Winnicott (1975), Certeau

²⁹ “Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador” (MARX, 2010, 82).

(1998) e pela perspectiva histórico-social é a de fundamento da própria condição humana: a criatividade como prenúncio de que há vida, de que há vontade, resistência, de que não se sucumbe a uma doença ou a uma escravidão, a um esvaziamento – ou não enchimento – de prerrogativas de subjetividade. A não criatividade pode ser pensada, então, como um sintoma, e momentâneo, e não uma condição. Um sintoma mais ligado ao que De Masi (2000) caracterizou com especialização da imbecilidade. Tratar como sintoma nesta perspectiva é considerar a não criatividade também como uma construção social, talvez, no caso da relação escola-juventudes, de pouca demanda criativa. O jovem não é demandado e às vezes desestimulado ou mesmo repreendido quando utiliza sua criatividade. Ou como Saccomani (2016) aborda: relacionada a uma pedagogia que não preza por oferecer ao estudante o conhecimento humano acumulado que serve como base para processos criativos cada vez mais complexos.

Após estas considerações, retomando as perguntas com as quais iniciei a introdução desta tese, portanto, criatividade é evento e cotidiano, é espetáculo e contrição, contingência (possibilidade) e necessidade (as exigências da *práxis*), e aponta para a superação da condição artificialmente maniqueísta na qual a existência é às vezes colocada. É criatividade a concepção, a concretização e a execução de uma sinfonia, o aprendizado fácil de habilidades tão difíceis e complexas para muitos, a construção de ferramentas que mudam globalmente a forma de fazer algo, assim como também é criatividade apontar soluções simples para problemas considerados graves atualmente como, por exemplo, os relacionados à água ou ao lixo, a adoção de uma forma distinta de acolher o outro, e ainda é criatividade o fato de as pessoas conseguirem digerir emocionalmente algo que é ou foi desafio.

A criatividade pode ser desenvolvida, ampliada, mobilizada, aprendida. Aumentar repertórios culturais é uma estratégia importante (VIGOTSKI, 2009; SACCOMANI, 2016), o que pode significar romper modelos já estabelecidos na relação ensino-aprendizagem, por exemplo. Se a criatividade pode ser aprendida, desenvolvida pela pessoa, logo, pode ser ensinada integrada aos conteúdos disciplinares da escola. Como afirma Saccomani (2016, p. 189) “a criatividade é ensinada quando o aluno é levado a se apropriar da síntese da experiência humana acumulada nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos”, quando é posto diante de algo novo do ponto de vista da sua singularidade como aluno, e isso, para a autora, reafirma a importância da escola, da educação escolar como algo extremamente criativo.

Contudo, se a concepção apriorística de criatividade a coloca como dom, algo natural que se manifesta e a partir disso a pessoa poderia ser trabalhada de forma a desenvolvê-la

mais; ou ainda, se a criatividade for compreendida como uma habilidade – uma capacidade independente do desenvolvimento do sujeito – estabelece-se um fator impeditivo para a participação mediadora, nesse processo, do outro e da realidade, do mundo, nos diferentes espaços sociais dos quais participam os sujeitos, incluindo a escola por exemplo. Ver a criatividade como algo que se desenvolve junto com a personalidade, junto com o próprio sujeito, fornece uma base teórica para pensar o seu desenvolvimento de forma integrada não somente aos conteúdos curriculares da escola, mas à própria vida cotidiana, visto que não se aprende apenas na escola. E, nessa relação com o mundo, com os outros e conosco – na busca de nos expressarmos como sujeitos nos espaços sociais –, aprendemos e produzimos criatividade que pode ou não se articular com a experiência vivida a partir da escola. Como escreve Mitjans Martínez (2013, p.316, tradução nossa),

a criatividade não é algo geral nem inerente à essência do indivíduo, nem se expressa em todas as diferentes atividades nas quais participa ou em todas as formas que enfrenta os problemas. A criatividade, como processo de produção de novidade e de ir mais além do que está posto, se manifesta em esferas de ação e em situações nas quais o indivíduo está profundamente implicado, e onde expressa e produz os recursos subjetivos que a torna possível.

Não me refiro à criatividade em uma área de atividade específica, mas na vida cotidiana, incluindo o ambiente escolar, diante daquilo que se apresenta. A questão aqui não é o que crio, mas em que me referencio para ser criativo, o que me mobiliza. Essa foi a questão que norteou os diálogos com os/as participantes da pesquisa.

3.4 Experiência Escolar: Relação com as Aprendizagens, Sociabilidades da/na Escola

A discussão sobre experiência escolar, conforme proposta por Dubet e Martuccelli (1998) se dá a partir de um escopo epistemológico mais amplo a respeito das questões envolvendo ideias a respeito de socialização e integração social dos indivíduos. Para os autores “a socialização designa o duplo movimento pelo qual uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar sua integração e de indivíduos, de sujeitos suscetíveis de produzir uma ação autônoma” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 241), um duplo movimento que configura uma tensão criadora, portanto, de sujeitos e de ambientes, lugares e espaços. Primeiramente, partem da possibilidade da individualização, do surgimento do indivíduo como um fenômeno da modernidade, em oposição ao que denominam de “homem comunitário”, representante do “ator da comunidade (...) sempre submetido à coletividade, moldado por ela, incapaz de se desprender, transpassado pelo calor do grupo, pelo rigor dos códigos, e desprovido de um espaço de iniciativa individual” (p. 243).

Esse “indivíduo moderno”, seu surgimento, vincula-se ao grau crescente de complexidade da sociedade, onde a quantidade e heterogeneidade de relacionamentos se ampliam na mesma medida em que se ampliam os estímulos por parte dos distintos ambientes nos quais convive, resultando em um pertencimento a diversos círculos sociais e o cumprimento de um crescente número de tarefas e papéis. São/estão, portanto, cada vez mais compelidos a construir sua própria ação, dar sentido a ela, isso também considerando o relativo enfraquecimento dos modelos institucionais (família, pátria e religião, por exemplo) para papéis sociais definidos, que subsistem não mais tão homogêneos. Tal percepção pode ser verificada também nas proposições de Dubet (1994, 1998, 2011b) ao refletir sobre a contemporaneidade em comparação com a representação clássica da sociedade onde e quando estas e outras instituições eram o vetor e estratégia mais importantes para a fabricação de indivíduos e personalidades.

Esta noção de experiência na análise sociológica das condutas sociais se impõe, usando uma expressão desses autores, e evidencia a diversidade dos princípios sociais e culturais que amam, organizam os modos de ser e fazer. Também expõe a incompletude de qualquer perspectiva de socialização que realce a existência de uma relação direta de causa-efeito entre a objetividade do sistema social e a subjetividade dos atores sociais. Estes, em seu exercício como sujeitos, mantêm ininterruptamente “uma reserva e uma distância crítica” em relação ao sistema, “eles não se colam às suas personagens” (DUBET, 1994, p. 17-18) às vezes historicamente impostas. Não obstante, esta experiência múltipla de estar em “vários mundos ao mesmo tempo” e neles “dominar a diversidade das lógicas de ação” pode paradoxalmente privar do domínio da sua experiência social, colocando em xeque a manutenção da personalidade, podendo redundar em sofrimento e alienação.

Há, como é próprio do movimento sócio-histórico, mudanças sempre em curso, por exemplo, no que diz respeito à concepção de família (KEHL, 2001; VILHENA, 2004), de relações de trabalho e formas de sociabilidade (DE MASI, 2000). Para Dubet (1998), isso indica que mais do que o aprendizado de um determinado papel é o domínio da experiência que possibilita a formação de indivíduos, a forma de lidar com as diversas diretrizes provenientes de fontes orientadoras distintas presentes na vida cotidiana articulando “vários registros de ação” (DUBET, 1998, p. 29) que são processados e significados no que chama de experiência. Tais mudanças vão conformando uma sociedade de indivíduos onde “cada um se constitui como o autor de sua própria moral e de suas próprias condutas, inclusive quando as normas que o guiam são as da sociedade em seu conjunto” (DUBET, 2007, p. 43).

Claro que este sentido atribuído à ação, apesar de ocorrer no espaço microgenético (VIGOTSKI, 1999a), está diretamente ligado à inserção cultural e ao próprio processo inicial de aculturação promovido pelo grupo mais próximo. Certeau (1998), na sua abordagem da vida cotidiana, escreve que é no nível da tática que a pessoa age de forma a subverter a pressão por uma vida prática que atenda expectativas sociais, certos padrões e normas. O que, para este autor, implica em uma distância, um desencontro entre a socialização e a subjetivação, e, nesse espaço sempre aberto, considerando a incompletude *per si* da formação social do indivíduo, é possível a postura crítica e reflexiva, a fuga da alienação e a criatividade.

A experiência escolar, tida como a forma pela qual os atores individuais ou coletivos combinam diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar (DUBET; MARTUCELLI, 1998; DUBET, 2011a), está inserida dentro deste espectro que é tanto a produção como o processamento de uma experiência social mais ampla. Também se vincula a um quadro teórico genérico estabelecido pelos autores a respeito da escola, definindo-a como escola múltipla, partícipe do processo de integração social, sendo a socialização interpretada em termos de atividades dos indivíduos. Porém, como afirmam,

importa primeiramente admitir a diversidade e a autonomia das funções da escola. A ideia de instituição deve ser decomposta em várias funções analiticamente independentes: uma função de integração que procede do modelo clássico da socialização pela internalização; uma função de distribuição que leva a considerar a escola como um mercado; uma função de subjetivação ligada à relação particular que os indivíduos constroem com a cultura escolar (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p. 261, grifos dos autores).

Funções que se autonomizam em movimento progressivo, se entrecruzam, fazendo com que a construção de experiências assuma maior importância no processo de socialização, na comparação com o aprendizado de papéis, reforçando a ideia de que não é dada, mas objeto de contínua atividade. Os autores advogam um distanciamento tenso entre atores e sistema: “se os indivíduos constroem sua experiência e sua socialização de uma maneira autônoma e livre, eles o fazem a partir de um material cultural e social que não lhes pertence. Assim, a integração social aparece como o produto do trabalho dos atores” (p.261, grifo dos autores), a partir de material pré-existente a eles. É importante ressaltar duas coisas. Uma sobre o material cultural. Não é que não tenha dono ou seja terra devoluta. É coletivo, pertence a um ator histórico e plural que, dado ao crescente processo de integração dos grupos sociais, resulta em algo cada vez mais complexo. Outra sobre o ator. Não é que se integre a esse material cultural de forma passiva, mas interage com ele e age sobre ele pelo trabalho,

pela atividade: “a identidade social não é um ser, mas um trabalho” (DUBET, 1994, p.16, grifos do autor).

Partindo, então, destas concepções sobre os processos de socialização, integração social e da participação da escola nos mesmos, a experiência escolar se integra ao quadro de experiências possíveis, principalmente para crianças e jovens no Brasil, devido às diretrizes legais brasileiras que estabelecem escolarização obrigatória até o ensino médio. Ela se dá em meio a tudo o que significa o mundo escolar: as atividades escolares das quais se ocupam os jovens nos tempos e espaços dentro e fora da escola, as distintas mobilizações para o estudo e para estar na escola, as relações com os professores, colegas, família, amigos, e o impacto disso nas escolhas feitas, afetos etc. Possui características próprias e trabalha em conjunto com as demais experiências na constituição do ser, do sujeito jovem, no caso desta pesquisa. Isto ocorre, em parte, por meio de um processo de apropriação pelos jovens, daquilo que a escola propõe: seus conteúdos e suas dimensões enquanto parte de um sistema, apropriação esta perpassada pelas lógicas da ação – integração, estratégia e subjetivação.

Tais lógicas refletem e correspondem, na perspectiva de Dubet (1994, p. 113), a ideia de um conjunto social formado por três grandes tipos de sistema justapostos e sustentados por lógicas próprias: um sistema de integração cuja imagem é da comunidade, outro de competição que tem o mercado como símbolo predominante e o terceiro denominado sistema cultural. Como escreve o autor, “cada experiência social resulta da articulação de três lógicas da ação (...) cada ator individual ou coletivo, adota necessariamente estes três registros da ação que definem simultaneamente uma orientação visada pelo ator e uma maneira de conceber as relações com os outros”.

A ideia de integração está definida como aquilo que corresponde “aos mecanismos de integração que estão em prática em qualquer sociedade sem serem, por isso, identificáveis com a sociedade no seu conjunto” (DUBET, 1994, p. 115, grifos do autor). Fundamenta-se em uma identidade integradora, definida pela maneira como determinados papéis presentes ou institucionalizados no conjunto social onde o ator social vive foram por ele interiorizados, sendo que,

nesse registro da ação, a personalidade está mais perto da personagem social (...) [e] nenhum de nós, por muito moderno que seja, escapa a esta forma de identificação mediante uma filiação, um nome, o fantasma de uma tradição familiar, o apego a certos valores tão profundamente enterrados que são uma segunda natureza” (DUBET, 1994, p. 115, grifos do autor).

Quanto às relações, este tipo de identificação se firma na diferenciação, numa divisão clara entre ele/nós, como define o autor. Aí se definem e fortalecem os mais distintos ritos de

passagem e as rupturas identitárias como as evidenciadas pelos movimentos migratórios cada vez mais comuns na contemporaneidade, a formação de grupos, a divisão dos sexos, as nacionalidades, como exemplifica Dubet. Não são diferenciações explicitamente hostis, mas necessariamente reconhecedoras de uma diferença. No que diz respeito à cultura, define-se e é interpretada como um conjunto de valores, análogo à ideia de pedra principal na construção de um edifício, figuração da sociedade. Esses valores garantem, ao mesmo tempo, a ordem social e a identidade do ator, e remetem ao estabelecimento e aceitação de autoridades e posições sociais sobre as quais se coloca a capacidade de manter a coesão do conjunto.

No caso da experiência escolar dos jovens do ensino médio³⁰, a integração representa o vínculo a um grupo de pares, uma *philia*, como escreve Dubet (1994): um grupo de iguais, com quem se divide amizades, confidências e amores. Nesta lógica, o gostar da escola significa, na verdade, gostar “do mundo das afinidades eletivas que se desenvolvem nas fendas da organização escolar, os intervalos, os recreios, os cafés, os passeios, tudo o que, do ponto de vista deles, faz de uma formação da sua personalidade” (p. 210). Os professores são bons quando favorecem o convívio; e a competição, marca registrada da lógica da ação estratégica, é atenuada para que se mantenha a unidade.

Já na lógica da estratégia, a identidade do ator é construída por ele como um recurso tanto para as trocas econômicas como para as atividades sociais, já que o conjunto social é compreendido pela figura de um “corpo concorrencial” (DUBET, 1994, p. 121), um mercado. A posição social do ator é relativa aos meios (fontes de recursos) que estão ligados a ela e pode ser múltipla. Na comparação com a identidade integradora, ao passo que seus motivos “têm em vista o fortalecimento, a confirmação e o reconhecimento da pertença, os da ação estratégica são sustentados por uma racionalidade limitada que visa fins concorrenciais (DUBET, 1994, p. 123, grifos do autor). Apesar de representar um instrumentalismo da racionalidade, não está em questão a defesa ou afirmação de que o indivíduo se torna um átomo utilitarista, mas sim, como define o autor, afirmar uma possibilidade de ação cujo ator está inserido – é claro – dentro de um contexto sócio-histórico, e uma capacidade de agir a partir de um distanciamento dos seus vínculos integradores transformando-os em um recurso.

Nesta lógica as relações sociais definem-se em termos de concorrência, em uma sociedade mais entendida como espaço de trocas, de um jogo competitivo para a obtenção de “bens raros: o dinheiro, o poder, o prestígio, a influência, o reconhecimento... Não é a guerra de todos contra todos, o jogo está regulado, só raramente ele é de soma nula” (p. 124). Como

³⁰ Equivalente brasileiro na estrutura escolar ao Liceu francês.

observa Dubet, o mesmo grupo geralmente apresenta comportamentos integradores – de diferenciação com outros, favorecimentos, proteção, etc. – mas também de competição representada, por exemplo, pelas hierarquias e qualificações estabelecidas que determinam o acesso aos benefícios e o grau de poder relativo. Como escreve Dubet (1994, p. 127, grifos do autor),

a especificidade da lógica estratégica jamais se descobre tanto como na tensão que a opõe à da integração, ao passo que nós vivemos no entanto nos dois mundos, alternando o dom e o mercado, a camaradagem e o egoísmo, redefinindo assim, de cada vez, a natureza das nossas relações com os outros.

Na experiência escolar, Dubet e Martuccelli (1998) a veem como aquilo que primeiro registram os alunos em seus discursos. Na sala de aula, a turma às vezes se comporta como uma comunidade, contudo, quase sempre faz dela um ambiente onde se estabelecem alianças e conflitos. As matérias e o próprio estabelecimento escolar são avaliados e classificados em termos de prestígio, grau de dificuldade que impõem aos alunos, percentual de alunos que conseguem acesso à universidade, e assim se estabelece uma hierarquia. Vincula-se ao lidar com a escola como um mercado, com um produto específico – diploma – que pode satisfazer a alguma necessidade específica do jovem. Nesta lógica, o jovem é mobilizado por um cálculo individual, mas que considera a concorrência dos seus pares, implicando em uma aproximação seletiva para com a escola, tendo-a como parte de uma atividade qualquer cujo motivo e objetivo não coincidem. São modos de lidar com a escola mais voltados para o que os autores classificam como ação racional, direcionada a um objetivo calculado que, por sua vez, é direcionado a interesses geralmente relacionados com o mercado futuro de trabalho.

A subjetivação, em consonância com a ideia que expressam sobre a socialização – duplo movimento entre indivíduos e sociedade no qual se relacionam dialeticamente – aponta para a relação entre um sujeito-jovem crítico que confronta e é confrontado por uma cultura. Ao passo que “a integração e estratégia manifestam-se como lógicas positivas da ação, como realidades” (DUBET, 1994, p. 130), a atividade crítica, essência da lógica da subjetivação, conduz ator social a agir como sujeito e tensionar com as outras duas lógicas, por não se reduzir a nenhuma delas. Neste percurso, numa ação de esforço e compromisso do sujeito, vão sendo colocadas em análise as ações, seus motivos, razões e sentidos.

Fazendo uma analogia com o que discute Heller (1994) a respeito das ações que estabelecem a normalidade cotidiana, aquelas realizadas quase automaticamente sem que haja preocupações específicas quanto aos seus sentidos. São necessárias para que o indivíduo não precise se envolver em um processo infundo de cálculo mentais e reflexões para tomar decisões no dia a dia, o que inviabilizaria sua existência. A lógica da subjetivação não implica

neste estado de alerta constante, de um sujeito operativamente crítico 24 horas por dia, mas em uma capacidade de distanciamento que possibilita um jogo de alternância, no qual os atores adotam concomitantemente as distintas lógicas.

Na experiência escolar, a lógica da subjetivação faz papel de árbitro entre as duas outras lógicas. Para Dubet (1994, p. 211), “o aluno de liceu (...) percebe sua experiência como um problema e não como uma essência”. A escola é participante do processo de socialização secundária das juventudes. Uma apropriação que se dá em diferentes dimensões, como explica Dubet (1991): o que o estudante quer para si, o seu projeto, como mediação entre a função de seleção operada pela escola e o modelo cultural do sistema escolar; a experiência educativa situada entre a organização escolar e o modelo cultural; a relação com o saber do ponto de vista das relações; e, por fim, a dimensão da estratégia para adaptação e integração, cálculo dos seus investimentos escolares e gestão dos seus interesses.

Nesta lógica, a sua experiência é, portanto, entendida como processo contínuo de constituir-se, num devir dialético: ao mesmo tempo em que se transforma, afirma um modo de ser. A subjetivação configura-se em uma espécie de síntese da articulação das distintas experiências construídas nos distintos espaços que circulam, incluindo o escolar, perpassando as ações que envolvem as demais lógicas de ação.

A experiência escolar não diz respeito, portanto, a uma experiência com ou na escola exclusivamente, como sendo juventudes e escola duas realidades separadas neste âmbito. Mas a uma experiência integral a partir da escola, que é um ator social complexo. Sua complexidade que pode ser vista a partir, por exemplo, da diversidade de orientações endógenas e exógenas a serem processadas pelos demais atores com ela envolvidos e que a constituem. Orientações provenientes do currículo escolar, por exemplo, configurado em função de escolhas feitas pelo próprio sistema educacional com base em uma seleção intencional política e cultural (FORQUIN, 1993) no interior da cultura na qual, como espectro geral, o aluno está inserido. Também de expectativas a respeito do que se espera de uma escola, expectativas essas multifacetadas e advindas de distintos atores envolvidos, membros ou não da comunidade escolar. Por exemplo, de que se desenvolva uma relação dialógica, especialmente entre jovens e escola, para melhor efetividade no processo de escolarização.

Além disso, com a massificação do ensino formal, o mundo invade a escola. Esta deixa de ser espaço, em tese, exclusivo para o aprendizado de conteúdos formais, para ser mais um dos espaços da vida. Para Dubet (2011a, p. 71, tradução nossa), os alunos, paradoxalmente, podem ser descritos mais como “indivíduos obrigados a construir-se como alunos e como sujeitos de sua experiência escolar” do que como simples ou puramente alunos.

Neste sentido, como já sinalizado, pode-se considerar que a experiência escolar não é estritamente escolar: “as amizades e os amores, os encontros com os professores extraordinários ou odiosos, as paixões políticas e ideológicas se agregam na escola” (DUBET, 1991, p. 16).

Esta multiplicidade de registros da ação e motivações, por serem às vezes pouco coerentes entre si, confere complexidade ao exercício cotidiano de estar na escola, à experiência escolar, especialmente para o jovem, dada sua condição, em relação à criança, de participante mais ativo na construção social deste espaço (EZPELETA; ROCKWELL, 1989). Tal complexidade não afeta a experiência escolar enquanto uma realidade da experiência juvenil em curso, mas afeta o sentido, o valor atribuído à escola na constituição dessa experiência juvenil. Ou seja, a experiência escolar passa também pela relação do jovem com o saber, na medida em que é confrontado com a necessidade de aprender nos diferentes espaços sociais, como também na escola³¹ (CHARLOT, 2000, 2001). A vida, incluindo o ambiente escolar e tudo o que ele representa e propõe, vai sendo (re)significado.

Em um breve relato de sua experiência escolar, Dubet (2011a, p. 67, tradução nossa) atribui ao seu passado na escola o fato de se interessar hoje pelos alunos sem ficar obcecado “por suas vitórias ou seus fracassos, pois compreende que não se reduzem a isso”. Tal afirmação denota um pouco da sua concepção geral de experiência escolar: não importa o resultado acadêmico, mas o que é construído no processo, nesse tempo escolar. É claro que o fato de o jovem perceber-se a si mesmo como aluno aceitável, como observa o autor, interfere diretamente no direcionamento que tomará sua experiência escolar, ou seja, o sucesso ou fracasso escolar, ir bem ou mal na escola, alcançar ou não a avaliação necessária para concluir com eficácia seu período básico de formação, tem um peso na experiência em relação ao fato de atribuir sentido a escola, mas não a determina ou a anula.

Dubet e Martuccelli (1998) identificam diferentes modos dos estudantes se relacionarem com a escola. Os estudantes classificados pela escola como os melhores alunos, geralmente, são os que combinam cultura familiar favorável e consciência da utilidade da formação escolar. Há os que ficam pelo caminho, não obtêm sucesso, separam vida escolar da vida juvenil e assumem um papel mais passivo. Há os que não se dão bem e constroem sua experiência contra a escola. A experiência escolar, sob estas óticas, produz algo para depois da escola, em função daquilo que é produzido dentro, durante os anos vividos ali.

³¹ Relação com o saber é o próprio sujeito: “em sentido estrito, não é correto, portanto, dizer-se que um sujeito tem uma relação com o saber. A relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que ele deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é a relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 82, grifos do autor).

Para os autores, o aluno deve buscar identificar o máximo de fontes de orientações presentes na escola e, processando-as, ou apropriando-se das mensagens provenientes dessas fontes, construir ou atribuir sentido para os estudos, de certa forma, a razão de ser de sua experiência escolar. Experiência esta não como uma vivência em si, à parte do resto, do outro, do sistema, do social e coletivo, mas sempre em relação, dentro de uma grande moldura das experiências sociais, como já mencionado.

Em síntese, portanto, na perspectiva de Dubet e Martuccelli (1998) os jovens estudantes são confrontados com diferentes dimensões da experiência escolar, se relacionam com diversas orientações presentes na escola e, processando-as, apresentam diferentes modos de se relacionar neste e com este espaço social. Neste processo podem se envolver com as exigências da escola e torná-las parte de sua vida, criar táticas de sobrevivência a elas, e também se voltarem contra a instituição escolar.

Vive-se, inclusive o jovem, em meio à dispersão provocada pela pluralidade das lógicas de ação que caracteriza o tempo hodierno. A experiência, como afirma Dubet (1994, p.107), se estabelece e se define como uma combinação dessas lógicas diferentes e dispersas “que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema”, estando estes obrigados a articulá-las, portanto, sendo “a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjetividade do ator e a sua refletividade”. A experiência escolar faz com que os aspectos componentes da escola – o pedagógico, o administrativo, o processo de aprendizagem, as relações humanas, etc. – se misturem com o que trazem de fora – as amizades, os amores, a história familiar, etc. – e estejam presentes nos sentidos que os jovens vão atribuindo à escola. Quando expressam aspectos que vivenciam no cotidiano da escola – aprendizagens, sociabilidades – trazem à tona como combinam tais lógicas de ação e esse processo se relaciona também com suas perspectivas de criatividade manifestada nos distintos espaços sociais nos quais transitam, espaços que se relacionam entre si.

3.5 Juventudes, Experiência Escolar, Criatividade e Cotidiano – Conceitos em Relação

Ao longo desta seção procurei refletir sobre as juventudes enquanto sujeitos com diferentes modos de aprender e de se relacionar com o mundo, que no cotidiano se movem nos distintos espaços sociais, mobilizados por múltiplas forças, desejos e vontades, sendo a escola um desses espaços que se interliga a outros nos quais desenvolvem aprendizagens e sociabilidades. Espaços que ajudam a criar, seja por originalmente estabelecê-los, seja por estarem neles, afetando-os e sendo afetados (ADRIANI, 2009; CHARLOT, 2000). Aprendizagens fundamentais para apreensão e apropriação da bagagem cultural que os

habilita a serem o que são, em um processo ininterrupto de socialização. Nesta relação com o mundo, os outros e consigo mesmos nos diferentes espaços sociais e na escola, esta bagagem cultural apropriada vai sendo transformada a partir dos processos de criação e criatividade.

Como mencionado no início da seção, a apresentação pontual de cada categoria não significa departamentalização ou definições estanques, posto que as categorias abordadas são dinâmicas, paradoxalmente se entrecruzam e são abordadas como conceitos em processo. Encerrando esta seção, a proposta é refletir sobre estes entrecruzamentos.

As juventudes chegam ao ensino médio com as experiências de criatividade de outros espaços sociais, no sentido de que a vida cotidiana, neste caso dos jovens, preexiste à escola. Esta, apesar de já vir fazendo parte considerando o processo de escolarização iniciado desde a infância, passa a integrar a vida cotidiana juvenil em uma dimensão diferente do que vinha ocorrendo durante os anos da educação infantil e fundamental, considerando a perspectiva de experiência escolar em Dubet e Martuccelli (1998). Para os autores, neste momento, a experiência escolar se dá em uma relação que tensiona integração à forma escolar, estratégia em função do que se quer pragmaticamente para o futuro, e subjetivação como processo de construção de si. Tais espaços sociais são espaços também pedagógicos, de aprendizagem, não necessariamente concorrentes com a escola. Não obstante, algumas pesquisas identificam a dificuldade, por parte da escola, de integração entre o que se aprende/ensina na escola e o que se aprende/ensina nestes outros espaços (ARRUDA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012; FLEITH; ALENCAR, 2005, 2006; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1991, 1997; REIS, 2013).

A criatividade, portanto, como prerrogativa dos sujeitos, ocorre onde ele estiver, a partir dele, independentemente de ser oficial e formalmente fomentada, de fazer ou não parte das estratégias de espaços controlados de forma heterônoma em relação ao jovem, como os espaços mais complexos de múltiplas interferências tal qual o cotidiano tomado como unidade, ou a escola, posto que em todas as suas lógicas de interação com as juventudes – integração, estratégia e subjetivação –, mediante o confronto com a necessidade, de aprender, por exemplo, ou a vontade de propor ou responder a algo, a criação pode acontecer, notadamente nos processos de subjetivação, que, na visão de Dubet (1998, p. 113), se vincula a “um sistema cultural, a definição de uma criatividade humana não totalmente redutível à tradição e à utilidade”.

A nossa inserção ao nascer e presença em um mundo já em funcionamento, caótico e complexo, exige aprendizagem, prerrogativa vista em Charlot (2000) com a qual concordo. Desencadeamos uma contínua atividade de apropriação, que nos coloca em uma relação também contínua com a necessidade de criar. O autor utiliza a expressão atividade em

situação para indicar este movimento do aprender, não somente como um movimento genérico, ideal, mas tomado também como algo particular, do indivíduo. Paulo Freire (2009) também fala desta necessidade e possibilidade de ser, de estar no mundo aprendendo e sendo sujeito desta relação condicionada, mas nunca determinada, prescrita quanto aos seus processos, sentidos e resultados.

É neste sentido que falo de criatividade e entendo que ela se articula com o cotidiano e a experiência escolar. É neste contexto e com esta marca que ela é posta aqui como constituinte do objeto de pesquisa. Não como um instrumento a respeito do qual se aprende, uma ferramenta a ser dominada e utilizada para vencer o mundo, satisfazê-lo em suas exigências contemporâneas de mercado, mas como atividade, algo integrado à própria relação epistêmica que se estabelece na relação com o aprender. Não somente na escola. Sendo ela um local onde se aprende e também se vive, como diz Charlot (2000), demanda criatividade e se conecta com os demais espaços da vida, reforçando a trajetória de um jovem, como já dito, que se constrói temporariamente como aluno vivendo a sua juventude em um cotidiano atravessado pelas suas conquistas, interesses, relacionamentos, medos e sonhos.

É nesta dimensão que trago a experiência escolar. Conceito que se justifica por considerar diferentes dimensões destes aprendizados das juventudes, que ultrapassa a dimensão escolar-cognitiva. Ao propor experiência escolar tal como exposta no texto, (DUBET, 1991; DUBET; MARTUCCELLI, 1998), são trazidas as outras dimensões do aprender na vida cotidiana das juventudes e como estes sujeitos se constroem e são construídos a partir das diferentes lógicas de ação.

Para Charlot (2000, 2001, 2009, 2010) existem diferentes desafios para aprender na sociedade e os específicos da escola para aprender o “mundo como modo de pensamento”. Em ambos os blocos de desafios, a criatividade é demandada, e ela é possível por ser parte da atividade do aprender, da experiência escolar, e por se dar na vida cotidiana. A criatividade não está restrita a este processo de aprendizagem formal, mas esses modos de expressão criativos se relacionam também com este tipo de ensino. E, por ser a escola ambiente determinante da cotidianidade das juventudes – por tudo que se expôs até agora – vale a pena trazer à tona esta dimensão da relação entre criatividade e experiência escolar.

Busca-se, portanto, refletir com os jovens sobre a expressão desta perspectiva de criatividade na vida cotidiana tendo como pano de fundo a experiência escolar. O vivido no espaço da escola, fora dele e o trazido para seu interior, tanto a partir de suas demandas (o aprendido em termos de conteúdo formal na sala de aula e também fora dela, devido às

atividades extraescolares, de estudo, obrigatórias ou voluntárias) como relacionado com os demais interesses que os jovens manifestam; seus desejos e vontades.

Nesse caso, o cotidiano é concebido como tempo e espaço para relato de situações em que a criatividade aparece e se manifesta, ou é planejada, buscada como objetivo em função de uma situação-problema também previamente estabelecida conceitualmente como tal. Não se pretende estudar o cotidiano e todas as relações daí decorrentes: relação micro e macrosociológica, implicações estruturais, captura da realidade através dos detalhes fugazes, relação reflexa ou paradoxal entre ações interindividuais e as instituições etc. Mas, tê-lo como palco da manifestação de expressões criativas.

Entender a criatividade como manifestação cotidiana não é apequenar a criatividade, retirando dela todo o espetáculo e atenção que a grande descoberta a confere: a gravidade, as leis da eletricidade, a realidade quântica, as inferências do *pi*, os compostos químicos, as teorias sociais, para citar alguns casos. Nem tão pouco diminuir a existência humana dando, como um prêmio de consolação ou afago na autoestima numa seção de autoajuda, o mesmo *status* de criativo a todos os seres humanos. Sim, entendê-la como elemento-integrante-chave que possibilita trocas cotidianas renovadas, autênticas, que possibilita criação, entendida ao mesmo tempo como metamorfose, mudança e novidade.

4 EXPERIÊNCIA ESCOLAR E ATIVIDADE CRIADORA NO COTIDIANO DE JOVENS DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Tendo já estabelecido o escopo da pesquisa, seu objeto, seus pressupostos metodológicos e teóricos, bem como apresentado a forma como as narrativas dos jovens foram colhidas, organizadas e analisadas, apresento agora os resultados do processo investigativo. Estes resultados não estão desgarrados de um espaço nem de um tempo, se integram aos procedimentos adotados, entremeiam-se ao jeito de ser dos jovens na escola, afetados pela minha presença constante como pesquisador, durante um par de semestres letivos.

Divido esta quarta seção em três grandes partes. Na primeira, descrevo o processo de chegada e trabalho no campo, o ambiente da pesquisa constituído pela escola de ensino médio da rede pública estadual na cidade de Maceió/AL, os procedimentos para escolha dos jovens a serem entrevistados e as características gerais das entrevistas com cada um. Na segunda parte apresento uma caracterização dos jovens. Faço aqui o movimento de apresentar o contexto onde se produziu a pesquisa, os/as participantes destacando algumas características de cada um, obtidas quase voluntariamente, já que não empreendi, na entrevista, movimento específico e estruturado para que as dissessem a mim. Na terceira parte, apresento a primeira dimensão de análise das narrativas dos jovens abordando a experiência escolar e atividade criadora no cotidiano dos jovens, buscando refletir o apreendido nos núcleos de significação de cada sujeito singular/social sobre a atividade criadora na relação com a experiência escolar.

Nas duas primeiras partes abordo aspectos que complementam minhas escolhas metodológicas em relação ao campo, aos sujeitos e à minha relação com ambos. Como mencionado na seção 2, foram postas aqui por também expressarem resultados da inserção no campo e das conversas realizadas com os jovens, professores e funcionários da escola.

4.1 O Campo: Impressões e Delimitações

4.1.1 A chegada ao campo

Há muitas questões importantes que devem ser consideradas pelo pesquisador antes e durante a ida ao campo. Há pressupostos teóricos que norteiam e, principalmente, a necessidade de estabelecer uma relação de confiança entre os envolvidos – participantes e pesquisador. Isto é fundamental, como já dito, para que o desenvolvimento da investigação não se converta em um procedimento formalizado que tem seu resultado totalmente preconcebido, marcado pela busca do pesquisador por provas para suas hipóteses e pelo fato

de os participantes desenvolverem discursos como uma tentativa de prestação de contas (BOUMARD, 1999; FERRAROTTI, 2011; LIEUTAUD-LALIK, 2018). É fundamental ao pesquisador entender a realidade não como preexistente, mas produzida social e historicamente, levando em conta as questões internas e externas a essa realidade, inclusive a sua própria presença súbita, como foi o meu caso (EZPELETA; ROCKWELL, 1989).

A realidade operacional específica desta pesquisa se caracterizou por ter a escola como ambiente onde todos os elementos que participam da experiência escolar de cada um se conjugavam, pois, mesmo não se reduzindo à sala de aula, é “perpassada pelas relações que estabelecem com os saberes escolares” (REIS, 2006, p. 63). O espaço físico da escola foi também local de seleção dos participantes e encontro com os mesmos, o campo de pesquisa onde se deu o recolhimento dos relatos. Os procedimentos adotados de interação com os jovens, entrevistas e conversas com distintos atores procuraram suprir nesta experiência investigativa a limitação intrínseca de pesquisar o outro, de avançar cautelosamente para além do espanto e procurando encontrar brechas para as conversas no ambiente escolar em funcionamento.

Minha história com esta escola data de 2013, quando um parente começou a estudar o ensino médio ali. Foi se aprofundando à medida que acompanhava o seu desenvolvimento escolar e, como parte disso, frequentava as reuniões de pais e responsáveis, conversava com professores e coordenação pedagógica sobre desempenho, comportamento e outros temas típicos da relação entre escola e as pessoas responsáveis pelos alunos que ali estudavam. Além deste meu parente, que concluiu o ensino médio em 2015, também era responsável por três meninas (uma de 12 anos e duas gêmeas de 16 anos de idade) que estudaram nesta escola o ensino fundamental nos anos letivos de 2013 a 2015 e parte do ano 2016³², cujos pais residiam em outra cidade alagoana, e por isso elas moravam com minha família. Minha via de acesso se deu, portanto, por meio deste histórico de usuário que também desembocava numa relação afetiva.

Iniciei, a partir de abril/2016, visitas mais sistemáticas à escola, com a finalidade de me ambientar agora na condição de pesquisador, ver as pessoas e ser visto por elas no ambiente escolar, como forma de me tornar menos estrangeiro no local da pesquisa. A conversa inicial com a diretora foi tranquila e produtiva. Ocorreu dia 11/04/2016. A diretora foi receptiva à minha necessidade. Já havia feito contatos preliminares no final de 2015 – novembro e dezembro – para apresentar o projeto e solicitar autorização por escrito para

³² As duas de 16 anos, gêmeas, estudaram de 2013 a 2015. No pedaço do ano de 2016, somente uma das gêmeas mais a irmã mais nova de 12 anos de idade.

realização da pesquisa com os alunos. Essa declaração de ciência e concordância do local de pesquisa era necessária para ser encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) como anexo do projeto.

Na visita realizada em abril/2016, retomei o que havia sido acordado nas conversas anteriores, e disse que gostaria de me envolver em alguma atividade da escola, apoiando algo já em andamento ou iniciando alguma coisa nova como forma de inserção. Como na escola não havia programa de voluntário, eu não apresentei uma proposta mais concreta de envolvimento, apenas informei minhas formações e habilidades (graduação em sociologia, especialização em cooperativismo, planejamento, gestão de organizações não governamentais, experiência de trabalho com gestão e qualidade de projetos sociais, técnicas agropecuárias, e fluência em espanhol, etc.) e pedi que ela sugerisse a partir disso algum envolvimento.

Não houve orientação específica para fazer isso e nem havia observado tal prática como algo sistemático na revisão de literatura que fiz, a não ser nas pesquisas caracterizadas como intervenção ou pesquisação. Olhando para trás, percebo que esta minha proposta fez parte de uma tática para amenizar possíveis resistências da direção escolar e, no decorrer do tempo que passaria na escola – dois anos letivos – conferisse um sentido prático e útil para esta minha presença, necessidade talvez fruto do meu entendimento à época de que a realização da pesquisa científica deveria trazer uma ‘vantagem extra’ para os envolvidos, como forma de justificação.

Diante da minha necessidade e desta momentânea indefinição da minha parte, a diretora sugeriu que me envolvesse com as turmas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido na escola por alunos do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Ficou acertado, então, que no dia 12/04, dia seguinte a esta primeira visita, às 08 horas da manhã, ela me apresentaria às duas turmas do PIBID, uma de letras e outra de ciências, e a partir disso, definiríamos como seria meu envolvimento e participação nos trabalhos desenvolvidos, com vistas a me aproximar dos alunos do terceiro ano do ensino médio, assim que ocorresse a autorização por parte do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). E assim ocorreu. Cada turma de bolsistas tinha uma professora na escola que respondia junto ao programa pelo desenvolvimento das ações. Eu acabei me envolvendo com a turma de letras e consequentemente com uma das professoras de português da escola.

Percebo hoje ter sido esta a melhor opção para ambientar-me: a aproximação com a turma do PIBID ao invés do desenvolvimento de uma atividade oferecida por mim, que poderia trazer à pesquisa uma complexidade metodológica desnecessária, já que não me propunha a fazer intervenção ou algo do gênero.

Esta presença física mais sistemática, como alguém que deveria convencer docentes e estudantes do quão interessante e significativo poderia ser o envolvimento com a pesquisa em andamento, e não mais como alguém que geralmente requeria algo da escola (a situação escolar de alguém, documentos, demandas etc.), provocaram um duplo sentimento de tranquilidade e controle por um lado e de insegurança por outro. A sensação de controle da situação vinha de forma tácita: eu estava ali e podia fazer alguma coisa, tomar a iniciativa, pensar, tomar decisões a respeito do que seria melhor para a realização da pesquisa, e coisas do tipo. A insegurança, que talvez tenha sido o principal desafio com o qual convivi durante o recolhimento das entrevistas, paradoxalmente também se manifestou – já no início – nos primeiros contatos com os membros da direção da escola, professores e bolsistas do PIBID. Foi uma sensação de solidão, de ser quase um eu contra eles, de ter que me explicar e convencer do quão interessante poderia ser ter este tipo de pesquisa sendo desenvolvido no ambiente daquela escola e, de certa forma, me aproveitar do espaço já conquistado entre os jovens pelos bolsistas do PIBID. Sabia que estes passos iniciais eram importantes para o estabelecimento da mencionada relação de confiança. Procurei agir como sugere Lima D. (2017) ao abordar as entrevistas como sendo conversas cordiais, que se estabelecem a partir de um lastro mínimo de convivência, e

que só deve ser usada quando o pesquisador já construiu uma relação de confiança com os sujeitos a ponto de se sentirem à vontade para, numa situação face a face, expressarem seus sentimentos. O entrevistador precisa ter claro que a entrevista não é simplesmente um fruto que precisa ser colhido em determinado tempo (LIMA D., 2017, p. 56).

Esta foi a minha chegada ao campo. Não foi um momento necessariamente traumático, mas me causou uma forte sensação de solidão e quase abandono que foi sendo superada aos poucos, mas que, de fato, confesso, nunca me abandonou. Como aborda Ferrarotti (2013), a busca por informações por meio de entrevistas pressupõe o encontro de dois mundos e, em muitos casos, ser acompanhado de tensões que podem atrapalhar a coleta destas informações. Como ele escreve, cada contato, “cada entrevista (...) esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; refere-se ao carisma e poder social das instituições científicas nas classes subalternas, evocando as reações espontâneas de defesa” (FERRAROTTI, 2013, p. 56). No meu caso, o apoio que recebi da direção, dos professores da escola – especialmente de uma professora – e dos bolsistas do PIBID, aliado às minhas experiências anteriores como educador e facilitador de grupos de aprendizagem, foi importante para a prevenção e superação de obstáculos.

As visitas ocorreram em períodos dos anos letivos 2016 e 2017, durante pelo menos dois dias na semana, terças e quintas feiras, com duração diferenciada em cada dia. Geralmente nas terças feiras a presença na escola se dava das 07 às 11 horas da manhã, e nas quintas, das 10h30min às 11h50min da manhã. Essa prática ocorreu pelo período de aproximadamente quatorze meses, de abril/2016 a dezembro/2017. Isso equivaleu a uma quantidade de aproximadamente 120 horas, durante 76 dias, investidos em interações, conversas informais e entrevistas com os jovens e conversas informais com outras pessoas presentes no ambiente escolar, participação em atividades na escola com ou sem os jovens voluntários da pesquisa.

Estas visitas possuíam uma rotina básica que era (a) um contato com representantes da direção escolar, informando a minha presença e as atividades a serem desenvolvidas naquele dia; (b) reunião com a turma de bolsistas do PIBID da turma de letras-português, (c) contato com os jovens voluntários da pesquisa; (d) conversa com outros servidores presentes na escola.

Com exceção do primeiro item, os demais não ocorriam em uma sequência cronológica e nem todos os dias de visita. As conversas sistemáticas com os bolsistas, por exemplo, aconteceram somente em 2016, e os distintos contatos e conversas se deram dentro da melhor opção para a dinâmica do dia. Se a visita à escola iniciasse no começo da manhã, geralmente às terças-feiras, o encontro com os jovens voluntários era feito primeiro, diretamente no pátio da escola ou na sala de aula antes de se iniciar os trabalhos, em seguida, poderia ocorrer a reunião com a equipe do PIBID ou conversa com alguma outra pessoa. Em alguns dias, participava das aulas de português com os bolsistas PIBID, assumindo o papel de auxiliá-los executando alguma tarefa de apoio, ou das aulas de educação física interagindo com o professor e com os jovens na quadra poliesportiva.

Em outros momentos, com a visita iniciando mais pelo meio da manhã, por exemplo, como era o caso das quintas feiras, após o contato com algum membro da direção da escola, me dirigia à sala de reunião das turmas do PIBID para conversas com a equipe letras-português, para depois me dirigir ao pátio a fim de esperar os jovens para alguma conversa e interação. Outra configuração na estrutura da visita se dava quando esta iniciava já no intervalo das aulas, momento em que os alunos do terceiro ano da turma de 2016 desenvolviam uma atividade interessante, pois vendiam alimentos com a intenção de aumentar os fundos para financiar a programação festiva de conclusão do ensino médio que haviam planejado para início de 2017.

Em algumas oportunidades foram feitas visitas à escola no período da tarde para reuniões pré-agendadas com algum dos jovens participantes. Como estes somente estudavam pela manhã, essas visitas foram pontuais e para cumprir uma tarefa específica dentro de um horário de início e fim previamente definidos e sob o conhecimento de algum membro da direção escolar que indicava pessoalmente o local onde deveria se dar a minha conversa com o jovem.

A pesquisa também foi marcada pela construção de espaços virtuais de interação. Logo no início após os jovens se disponibilizarem para a pesquisa, por sugestão e iniciativa deles mesmos, tanto do ano letivo 2016 como em 2017, foram criados grupos para comunicação virtual utilizando o aplicativo *whatsapp*. Em 2016, como havia somente uma turma matutina de terceiro ano, foi criado somente um grupo. Em 2017 havia duas neste turno, portanto foram criados dois para abrigar separadamente os jovens de cada uma delas. Estes espaços virtuais serviram exclusivamente para repasse de recados, rememoração de acordos e compromissos, e confirmação de datas das entrevistas. Estes diálogos não foram utilizados em nenhum aspecto para obter narrativas dos jovens a respeito do objeto de pesquisa. Além do grupo, mantive contatos individuais através do mesmo aplicativo com o mesmo propósito de organizar as questões operacionais. As conversas para registros das histórias se deram sempre presencialmente.

4.1.2 O Ambiente da pesquisa: observações e delineamentos

A escola da rede estadual de ensino de Alagoas, na cidade de Maceió se constituiu, portanto, o meu ambiente de pesquisa. Gosto de pensar na ideia desta escola como epicentro, considerando demais ambientes utilizados (como o ambiente virtual para a formação de grupos de recados) e acessados através das narrativas (como a rua, a casa, o trabalho, os locais de lazer) que ajudaram a compor este polígono onde a pesquisa dinamicamente ocorreu.

É uma escola relativamente antiga. Criada originalmente em 1960 foi reinaugurada em 2003 quando se instalou no atual endereço e em prédio próprio, especialmente construído para seu funcionamento. De acordo os dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, elaborado em 2016, possuía turmas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, do Ensino Médio do 1º ao 3º ano, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com duas turmas, Ensino Fundamental do 6º ao 10º período e Ensino Médio do 1º ao 4º período, e ainda oferecia Educação Profissional Técnica de Nível Médio através do Programa Nacional de Acesso ao

Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), do governo federal³³. Por esta dinâmica de ofertas, as atividades com alunos ocorriam nos três turnos: manhã, tarde e noite.

Nos dois anos letivos de desenvolvimento da pesquisa, 2016 e 2017, não convivi com o cotidiano desses três turnos. Estive mais presente pelas manhãs e esporadicamente à tarde. Não percebi, pelo menos nesses dois períodos, diferenças em relação à rotina diária. Ver o dia a dia nesta escola nesses dois anos foi revelador. Os lugares se juntavam aos tempos e tornavam-se quase móveis dada a fluidez com que eram, digamos, possuídos. Um paradoxo entre a rigidez das paredes e vigas de concreto e a fluidez da apropriação e a tomada de posse do lugar, do espaço e do tempo por alunos e professores. Como lembra Costa F. (2012, p.106), “o ambiente escolar é fruto de sequências aleatórias de encontros, de ações diferenciadas, de sentimentos que surgem ou se improvisam na dinâmica escolar”, isso envolvendo docentes e estudantes, bem como o pessoal de apoio e as demais pessoas que cotidianamente, no caso desta escola onde desenvolvi a pesquisa, adentravam o espaço físico escolar seja esporádica ou sistematicamente como pais, amigos, ex-alunos, vendedores, bolsistas e até pesquisadores.

No caso das crianças e jovens, percebi o espaço usado, usufruído, de acordo o tacitamente proposto para uma escola. Ora conforme propunha/determinava os professores, diretores, coordenadores, etc., ora de acordo seus próprios desejos, ocorrendo, inclusive, uma fusão que assumia distintos fenótipos. Não por isso eram estes – as crianças, os jovens – passivos na dinâmica que construía cotidianamente o ambiente escolar, mas, desenvolvendo táticas de uso (CERTEAU, 1998), subvertiam-no de uma forma a não o implodir, voltando-o contra si mesmos.

Quando prevalecia a lógica dos professores, demais profissionais da educação e servidores da escola, os espaços e tempos ficavam mais cronometrados e serviam ao propósito secular da escola que é, ainda que com algumas modificações na estratégia, na forma: ensinar. Ali se estabelecia uma sala de aula, como alguns intervalos de descanso. Um momento de reflexão, produção de conhecimento ainda que, em muitos casos, ocorria mais um processo de transmissão unidirecional de conhecimento, de acordo o que diziam alguns jovens: ‘é que eles estão educando você, mas (...) tem ‘n’ formas pra eles transmitirem esse conhecimento deles, mas eles passam de uma forma igual e monótona, tipo sempre aquilo: escreve no quadro’ (Violeta).

³³ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país (<http://portal.mec.gov.br/pronatec>).

Não queriam dizer com isso que a escola tinha se tornado uma abominação ou figurava como algo irrelevante, mesmo na perspectiva desses alunos denunciadores do envelhecimento dos métodos escolares. Para além disso, os jovens entrevistados demonstravam um quase fascínio pelo momento dedicado ao aprendizado. Margarida, Azaleia, Emanuel Sicômoro, por exemplo, chegaram a declarar verdadeira paixão por este momento: o estar na sala de aula a ouvir, conversar, trocar ideias com a professora, o professor representava quase um fascínio, um momento mágico: ‘eu acho que o lugar que tem mais aprendizado é a escola, tem pra onde correr não’ (Emanuel Sicômoro).

Quando a proposta de uso do espaço/tempo na escola era protagonizada por eles mesmos, pelas crianças e jovens ali presentes, ocorria o que pode ser chamado de transgressão, na maioria das vezes, claro, uma transgressão tutelada: dentro dos limites estabelecidos para o que se espera de um estudante dentro do espaço escolar. As reuniões, ou ajuntamentos, ocorriam em grandes e pequenos grupos. Os grandes, geralmente parados em algum ponto estratégico do espaço. Uma escada que funcionava como um quase esconderijo, uma bancada mais exposta, uma esquina do corredor, uma antessala de acesso à secretaria, sala dos professores, da supervisão, direção, por onde, evidentemente, transitavam professores, diretores e demais servidores da escola. Os pequenos grupos, duas, três ou quatro pessoas no máximo, configuravam-se geralmente inquietos, transeuntes, sem local fixo, na verdade pareciam de fato sem rumo naquilo que permite o espaço delimitado da escola. Nesses pequenos grupos, conversavam alto, gritavam, mandavam recados para terceiros de forma indireta, uma verdadeira rede de comunicação estabelecida. Às vezes essas pequenas turmas se sentavam para um carinho coletivo, um jogo de damas, uma troca de visualizações de vídeos e fotos nos mais distintos aparelhos telefônicos.

No caso da fusão, as formas e modos de uso do espaço/tempo apareciam como uma síntese daquilo que, em tese e na minha perspectiva, queriam escola e aluno. As atividades eram permeadas pelo cumprimento mínimo das vontades do professor, mas também pelo desejo daquela aluna que queria ficar sozinha, sem fazer a atividade proposta pelo professor para se dedicar à leitura (Azaleia), das amigas e amigos que se reuniam em pequenos grupos para fazerem a tarefa proposta e concomitantemente utilizarem o tempo para conversarem sobre outras coisas interessantes (Violeta e suas amigas), numa espécie de subversão em relação ao propósito dado inicialmente ao uso do tempo.

Momentos distintos, polissêmicos, que estabeleciam, fortaleciam, cultivavam uma potente rede de comunicação que possuía quase infinitas possibilidades de intercessões e uma mesma quantidade de reverberações. Havia um entra e sai de informações que a escola

acabava funcionando como um cubo e suas planificações distintas, ao possibilitar vários pontos de acesso funcionando estas como saídas e entradas de informação e aprendizado.

No meu diário de campo anotei as seguintes observações sobre a dinâmica da escola durante os intervalos:

agora é hora do intervalo (...) uma turma vai comprar lanche na cantina, a outra turma vai pegar o lanche gratuito da escola no refeitório e fazem fila, muita gente conversando no pátio, *self* (a escola libera sinal de *wifi* no intervalo, o que deve incentivar as *selfies* para compartilhar), as turminhas das amizades, alguns namorados, o pessoal jogando dama, xadrez, a maioria das pessoas está conversando, batendo papo em grupo, grandes e pequenos grupos, tanto nos corredores da parte de cima, da parte de baixo, pátio, debaixo das árvores, cantos ... não há espaços não frequentados na escola. Que interessante! (Anotações de Campo, 28/03/2017).

Os intervalos eram momentos comuns, não se fazia separação por faixa etária ou ano escolar. Isso permitia a convivência entre as crianças e os jovens estudantes, que se misturavam de maneira não conflitiva nos distintos ambientes da escola, claro, cada um com seu grupo de afinidade: a lógica da integração materializada! Como aponto no excerto acima, não havia espaços proibidos. Excluindo a secretaria, o refeitório, as salas dos professores, coordenação pedagógica e direção, que os alunos da mesma forma acessavam livremente, mas para tratar das questões pertinentes, durante o intervalo, eles de fato ocupavam a escola. Era comum ver as diretoras (principal e vices) transitarem entre os alunos, conversando com alguns, sendo abordadas por outros. A presença delas trazia a autoridade que a função atribuía, mas não percebi que as crianças ou jovens se constrangiam.

As crianças e jovens eram residentes, na sua maioria, no próprio bairro onde a escola está localizada. Além da informação inicial dos jovens que inicialmente se voluntariaram para a pesquisa, 26, os quatorze com quem conversei confirmaram que a grande maioria dos colegas morava nos arredores.

O modelo de gestão escolar era o denominado pelo governo do estado de Gestão Democrática, iniciado em Alagoas há mais de dez anos. Isto significa que os diretores eram eleitos em processo aberto, ponderado, no qual votavam professores, servidores, alunos e pais de alunos, sendo estabelecidos pesos distintos para cada grupo de votantes. Significa também que a escola dispunha de um Conselho Escolar, instância importante na tomada de decisões, na destinação e fiscalização dos recursos financeiros e nas obrigações de investimentos, na efetivação das resoluções coletivas, e nos processos de avaliação da escola. Contudo, no mês de maio do ano de 2012 a escola havia sido objeto de intervenção por parte da Secretaria de Estado da Educação, que nomeou o corpo diretivo substituto para os anos de 2012 e 2013.

De acordo os jovens, nesse período a situação da escola não era muito boa. O excerto abaixo de um dos jovens com quem conversei somente uma vez dá uma ideia do ambiente escolar antes da intervenção:

os professores não eram tão rigorosos, eles não ligavam muito (...) muita aula vaga, professores doentes, era a semana todinha aula vaga, principalmente português, matemática e história (...) ocorreram protestos porque diziam que o governo mandava verba só que a gente não tinha assim um lanche adequado (..) os muros da escola eram baixinhos e entrava muito maloqueiro, tinha gente que fazia sexo no banheiro, fumava maconha, teve até, no turno da noite, estouraram uma bomba no banheiro, estouraram uma bomba porque a diretora parece que suspendeu uns alunos, aí estouraram uma bomba no banheiro. Tinha muita coisa assim (...) era uma doideira aqui nessa escola (jovem, sexo masculino).

Alterações foram feitas na estrutura da escola – muros mais altos, grades nas janelas, entradas e saídas vigiadas nos horários das aulas, ronda de policiamento escolar periódica – e na organização do funcionamento – aulas vagas eram casos raros, quadro de professores completo, cumprimento do conteúdo programático. A partir do ano 2014 a direção voltou a ser eleita diretamente pela comunidade escolar. Eu participei como votante, por ser responsável por aluno, no pleito ocorrido em 2015. Mesmo encerrada a intervenção, a interventora se elegeu por mais dois períodos: 2014 a 2017.

Em parte, como resultado desse processo, a escola possuía uma estrutura física que, apesar de algumas restrições, podia ser considerada apropriada para a atual demanda, com espaço interno arejado e área verde no entorno. Sua área total era de aproximadamente 10 mil metros quadrados. As restrições referidas diziam respeito ao fato de o refeitório não ter capacidade de suportar toda a quantidade de alunos que se utilizavam da merenda escolar caso eles quisessem merendar sentados, o não funcionamento do laboratório de ciências e a subutilização do laboratório de informática e da biblioteca. O quadro 5 abaixo apresenta alguns detalhes desta estrutura.

Quadro 5 – Estrutura física da escola estadual onde se realizou a pesquisa

Itens de Estrutura	Quantidade
Salas de Aula	17
Biblioteca	01 (subutilizada)
Sala de professores	01
Sala de coordenação	02
Secretaria escolar	01
Arquivo morto	01
Almoxarifado	02
Auditório	01
Laboratório de informática	01 (subutilizado)
Laboratório de ciências	01 (desativado)
Banheiros	06 jogos 06 em cada jogo
Refeitório	01

Cozinha	01
Despensa	01
Cantina	01
Pátio aberto	01
Quadra esportiva coberta	01
Passarela para alunos	01
Sala de direção	01

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Projeto Político Pedagógico 2016.

Quadro 6 – Quantidade de alunos matriculados em 2016 por tipo e nível educacional

Tipo	Nível	Turno		
		Manhã	Tarde	Noite
Ensino Regular	Educação Fundamental	443	544	-
	Ensino Médio	264	116	
Educação de Jovens e Adultos		-	-	638
Totais		707	660	638

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Projeto Político Pedagógico 2016.

Ainda conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) 2016, o calendário escolar obedecia a carga horária estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para o Ensino Fundamental e Médio, que eram de 800 horas/aulas anuais e o mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar. Considerando a matrícula de em 2016, a quantidade de alunos ficou dividida na forma como demonstrada no quadro 6 acima.

A estrutura e localização da escola representaram grande facilidade para o desenvolvimento da pesquisa. Era próxima à minha casa e de fácil acesso. As salas de aula eram arejadas, e o laboratório de ciências que estava desativado servia de local específico para reunião das equipes do PIBID, e que também utilizei para realizar algumas entrevistas agendadas. A quadra de esportes utilizada para as aulas práticas de educação física era ampla, o que, além de contribuir para que minha presença não chamasse muito a atenção, permitia conversar de forma mais reservada com algum jovem. Os espaços externos às salas – corredores, pátio, área externa de acesso – eram também amplos, o que permitia identificar com mais facilidade em meio aos demais, os jovens que faziam parte da pesquisa. Além disso, o acesso a estes ambientes sempre foi facilitado pelos membros da direção da escola, tanto pela diretora como pelas duas vice-diretoras que trabalhavam nos turnos da manhã e tarde, respectivamente.

4.1.3 Os participantes da pesquisa: procedimentos para seleção e características das entrevistas

Para participar da pesquisa, buscava jovens, estudantes cursando o terceiro ano do ensino médio, turno matutino, de uma escola pública na cidade de Maceió, sem restrição de

idade e sem distinção de sexo, cor, classe social ou situação de vulnerabilidade social, e que aceitassem voluntariamente participar. Mas porque alunos do terceiro ano? Devido à compreensão, ainda que *a priori*, de que, devido ao maior tempo de escolarização por já estarem no final do ensino médio, teriam maior clareza sobre sua interação com a escola e o que ela demandava, maior autonomia para decidir pela sua participação e permanência ou não na pesquisa e também para poder convencer os pais ou responsáveis disso (no caso dos jovens com menos de 18 anos de idade).

Essa preferência por jovens do terceiro ano do ensino médio trouxe uma situação no decorrer do processo de recolhimento das narrativas, que foi a divisão da atenção deles com a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), então a principal forma de acesso ao ensino superior em escola pública no Brasil. Apesar de poder ter sido previsto, não foi. Ocorreram algumas desistências em função disso, e nos meses de outubro e parte de novembro de 2016 e 2017, as entrevistas e conversas tiveram que ser suspensas, pois os jovens que permaneceram na pesquisa precisavam se concentrar mais na preparação para as provas do ENEM.

Como já informado, fiz inserções em dois anos letivos nesta mesma escola: 2016 e 2017. Em 2016 havia somente uma turma de terceiro ano do ensino médio. Em 2017, duas. A inserção em 2016 foi a mais difícil. O fato de ter sido a primeira determinou esta dificuldade. Teria que me apresentar não somente aos jovens, mas praticamente a toda a escola. Isso gerou aquela sensação de solidão e abandono já mencionada.

Nos dois anos letivos, no meu relacionamento inicial com os jovens, na fase de apresentação e convencimento, evitei fazer propaganda da tese, num modelo do tipo relações públicas, como forma de convencê-los. Procurei, discretamente, informá-los a respeito do meu trabalho, como já assinalado, me inserindo no ambiente da escola pelo contato já iniciado com a direção, e da sala de aula por intermédio dos bolsistas do PIBID – turma de letras – e da professora de português, monitora destes bolsistas. Em 2016, esforcei-me por explicar de forma bem detalhada primeiro a estes meus interlocutores, mediadores entre os/as jovens e eu. Quando entendi que o que eu queria estava claro para este grupo intermediário, os bolsistas e a professora de português, aguardei a aprovação do projeto por parte do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ocorrido em 01 de junho de 2016 (ANEXO A), para fazer, então, o primeiro contato com os jovens da turma de 2016. Na inserção no ano letivo 2017, estes procedimentos preliminares e preparatórios já não foram necessários, posto que os gestores da escola e a professora de português já me conheciam, e os bolsistas do PIBID eram os mesmos do ano anterior.

Tanto em 2016 como 2017 concordei em acompanhar a equipe do PIBID n'algumas aulas ministradas ao terceiro ano do ensino médio, apresentando-me como suporte para esta equipe. Nos dias planejados, 07/06 para a turma de 2016 e 24/05 para as duas turmas de 2017, a professora de português me apresentou formalmente como pesquisador, doutorando em educação e interessado em desenvolver a pesquisa da tese naquela escola e com jovens cursando o último ano do ensino médio.

Apesar dos anos de estrada no que diz respeito a contato com pessoas, condução de reuniões e processos coletivos para reflexão e tomada de decisão, levantamento de dados, dentre outras coisas similares que integravam minha atividade profissional dos últimos 30 anos, senti certa ansiedade nesses primeiros contatos em cada ano letivo. Talvez o sentimento de peixe fora d'água, aquilo que, parafraseando Winkin (1998), poderíamos chamar de não saber o que fazer para tornar-se membro, tenha me feito passar por isso. O medo de não falar a mesma língua dos jovens, de fazer uma abordagem formal demais, acadêmica demais tanto do objeto como do método de estudo e principalmente de ter que dizer aos jovens qual ou quais seriam as vantagens, benefícios de participarem da pesquisa, me causou certa apreensão. O que estariam ganhando? Ensaiei muitas respostas a esta pergunta.

O processo de recrutamento desses jovens seguiu, resumidamente, os seguintes passos: apresentação do projeto aos membros do corpo diretivo, professores do ensino médio e bolsistas atuantes na referida escola (exclusivo para o ano de 2016); elaboração de material de divulgação com os detalhes e critérios da pesquisa a ser distribuído entre os alunos; aguardo da adesão voluntária dos jovens estudantes que atendessem aos critérios expostos acima; reunião com esses voluntários para dialogar a respeito dos detalhes do projeto e informar a respeito da necessidade de consentimento expresso dos pais ou responsáveis para os menores de 18 anos; apresentação o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes e responsáveis; recolhimento das assinaturas dos estudantes, pais ou responsáveis nos respectivos termos e na declaração em que o jovem decidia a respeito do uso na tese do seu nome de registro ou de um codinome quando houvesse referência explícita às suas opiniões.

Após apresentação do projeto de pesquisa em sala de aula, nos dois anos, vinte e seis jovens se interessaram. Com a confirmação preliminar desses participantes, realizamos reunião inicial (05/07/2016 e 13/06/2017) para reapresentação da pesquisa, esclarecimento de dúvidas, estudo detalhado do termo de consentimento e estabelecimento de uma agenda mínima de atividades, consistindo em definir dia para devolver o TCLE assinado, cronograma

das entrevistas individuais, forma como as conversas informais se dariam, e minha participação em atividades da turma.

Deste número inicial, logo após esta reunião inicial, ocorreram dez desistências: duas jovens e um jovem em 2016 e, em 2017, sete jovens (01 rapaz e 06 moças). As três pessoas desistentes em 2016 alegaram excesso de tarefas escolares pelo fato de estarem no último semestre e não queriam desviar o foco das atividades do conteúdo escolar. Uma delas chegou até a participar da primeira conversa, mas logo em seguida pediu para sair. Já os de 2017 não me procuraram para conversar a respeito dos seus motivos. Procurei a todos mais de uma vez para reforçar o meu desejo que participassem, mas foi em vão.

Dos dezesseis jovens restantes não consegui agendar conversas individuais com três, apesar dos contatos esporádicos nos intervalos das aulas. Geralmente alegavam ter algum compromisso no dia e horário que propunha ou no dia marcado não compareciam. Conversei efetivamente então com quatorze jovens: sete homens e sete mulheres. Com sete destes, três homens e quatro mulheres, consegui conversar pelo menos duas vezes. Isto me proporcionou maior densidade de narrativa para as análises e as inferências a respeito das relações entre a experiência escolar, o cotidiano e a criação. Por esta razão seis narrativas não foram utilizadas para a análise desta tese, conforme demonstrado no quadro 7 abaixo.

Quadro 7 – Quantidade de jovens que se voluntariaram em cada ano para participar da pesquisa, destacando os desistentes e a quantidade de narrativas efetivamente utilizadas na análise

	Jovens do sexo masculino		Jovens do sexo feminino	
	2016	2017	2016	2017
Quantidade inicial	05	03	02	16
Desistentes	01*	01	02	06
Sem conversa individual agendada	0	0	NA	03
Narrativas não utilizadas	01	02	00	03
Narrativas utilizadas	03	00	00	04

Fonte: autor.

*Desistiu depois de termos tido a primeira conversa

Os jovens participaram de um número diferente de conversas. Procurei agendar a mesma quantidade com todos, mas cada um possuía dinâmica cotidiana distinta e alguns encontros foram desmarcados. Dos sete jovens com quem consegui conversar pelo menos duas vezes, somente um, Bell Marques, não tinha trabalho remunerado na época, o que facilitou o agendamento das nossas três conversas. Cravo e Emanuel Sicômoro trabalhavam, mas tinham um horário mais flexível e alguns dias ou períodos do dia de folga. Conversamos algumas vezes nestes períodos. Já das quatro mulheres, três trabalhavam e, sem exceção,

possuíam uma agenda diária mais intensa que os homens, com horários muito ajustados, destacando-se a situação de Rosa que dizia não ter folga nem nos fins de semana. O quadro 8 abaixo apresenta detalhes dos encontros e do material produzido pelos jovens.

Quadro 8 – Jovens que participaram da pesquisa em relação às atividades nas quais se envolveram para recolhimento das pequenas histórias e perspectivas sobre criatividade

Identificação dos Jovens	Atividades que participaram na pesquisa		
	Entrevistas (duração em minutos e segundos)	Conversas	Inventário dos Usos do Tempo e Criatividade
1. Margarida	51' 19'' 31' 54''	Sim	Não
2. Azaleia	30' 38'' 36' 19''	Sim	Sim
3. Bell Marques	29' 20'' 25' 44'' 42' 42''	Sim	Sim
4. Cravo	28' 08'' 16' 23'' 35' 16''	Sim	Não
5. Rosa	37' 29'' 35' 53''	Sim	Não
6. Emanuel Sicômoro	20' 48'' 16' 52'' 09' 03'' 37' 14''	Sim	Sim
7. Violeta	37' 51'' 28' 15''	Sim	Sim

Fonte: autor.

Como já mencionado em nota de rodapé na seção do método, somente dois jovens, autoidentificados como Bell Marques e Emanuel Sicômoro, optaram pelo uso de codinome quando fossem identificados na tese. Os cinco restantes preferiram não definir apelido. Por iniciativa própria, para estes casos, decidi não os identificar nominalmente, mas estabelecer um codinome que preservasse a identificação quanto ao sexo: feminino e masculino.

Mais uma vez ressalto que somente as entrevistas agendadas tiveram o áudio gravado e transcrito. As demais conversas, ocorridas nos encontros durante os intervalos das aulas, as atividades em sala que participei e ainda durante as três aulas de educação física que, com autorização do professor, também estive presente, não foram gravadas. As impressões e comentários desses momentos foram registrados nas minhas anotações de campo.

4.2 O Contexto Onde se Produziu a Pesquisa e sua Relação Com os/as Participantes

A questão desta tese passa pela relação entre a experiência escolar, o cotidiano dos jovens e a criação/criatividade. Entendo serem os sujeitos participantes de uma realidade sócio-histórica com a qual se relacionam dialeticamente, transformando-a e sendo transformados. Por isso é importante compreendermos um pouco do que configurava a

historicidade desses jovens, incluindo elementos ligados à escolarização, às relações, ao trabalho e outras, presentes nas suas narrativas. Como já exposto, os dados aqui apresentados foram obtidos por meio das conversas agendadas e não agendadas, mas não motivados por pergunta específica. Algumas investigações qualitativas que se utilizaram de narrativas obtidas por meio de entrevistas – Portugal (2013), Araújo (2014), Ferreira (2014), Souza (2014), Lima D. (2017) dentre outros – incluíram o uso de questionário com perguntas fechadas para a coleta de dados a respeito da situação social e econômica dos sujeitos, mas optei por identificar elementos desta situação na medida da revelação dos sujeitos, além é claro, daquelas qualidades que fizeram parte dos critérios de seleção das pessoas a serem entrevistadas: aluno de escola pública cursando o terceiro ano do ensino médio regular. Portanto, as qualificações expostas a seguir foram mencionadas pelos jovens dentro dos diálogos curtos do dia a dia, posteriormente registrados nas anotações de campo, e dentro das narrativas que tiveram o áudio gravado seguindo um roteiro semiestruturado de questões.

Estão divididas em duas partes. A primeira traz características gerais do momento histórico em que se encontravam. Procuo apresentar nesta parte algumas semelhanças que os caracterizavam como um grupo, ainda que mantivessem entre si mais uma relação de coleguismo do que de amizade³⁴ dentro e fora da escola. Na segunda parte procuro elaborar um pequeno retrato com algumas características pessoais e detalhes das circunstâncias envolvendo cada jovem participante, pinçando os dados dispersos que forneceram. Todos os delineamentos mínimos traçados seguem uma estrutura mais ou menos padrão: começam com o nome fictício, se foi definido ou não pelo jovem, idade, endereço, características familiares e demais elementos identificados como sendo marcadores importantes.

4.2.1 Características gerais do momento histórico

Após as desistências e a dificuldade de realização de pelo menos duas conversas com alguns, sete foram os jovens com quem conversei e cujas narrativas encontram-se registradas e analisadas no item (4.3) e na seção seguintes. Além da faixa etária, esses jovens tinham outras coisas em comum. Uma delas era estarem todos vivenciando o momento específico de estudar o último ano da escola secundária e tudo o que isso implicava. Desde o sentimento de pena de deixar a escola, como disse uma das jovens, Azaleia, à ansiedade própria do momento: estavam no último ano do ensino médio, as entrevistas foram feitas à medida que a

³⁴ Estas categorias foram utilizadas pelos próprios jovens para diferenciar aquelas pessoas com que se relacionam bem, fazem trabalhos escolares juntas e conversam algumas vezes na escola, as colegas, daquelas com quem trocam afetos, compartilham sonhos, e podem contar em qualquer situação, as amigas.

data do ENEM se aproximava e todos expressavam o medo de não conseguir entrar na universidade. Situação que impunha sobre eles o ter que fazer escolhas em um jogo jogado, mas não, a princípio, escolhido por eles. Essas escolhas apareceram como conteúdo nas narrativas, mas também se materializaram nas dificuldades que encontrei para conversar com alguns, determinando desistências e exclusão de algumas narrativas.

As múltiplas expectativas se afunilavam para uma só, que podia ser resumida na frase dita por alguns dos jovens: acabar bem. Queriam concluir o terceiro ano sem nenhuma pendência, pois do contrário não poderiam ingressar no ensino superior, ou mais especificamente, alcançar nota suficiente no ENEM para acesso ao curso superior desejado. A cabeça estava a mil por hora, como eles mesmos se referiam nas conversas cotidianas durante os variados momentos de interação que desenvolvemos. Eram as avaliações de conteúdo aplicadas pelos professores, a preparação para os concursos de acesso ao ensino superior, as preparações para a tão esperada festa de conclusão do ensino médio no caso da turma de 2016 (arrecadação de recursos financeiros, definições em relação à data, contratação dos serviços de *buffet*, o trabalho da comissão, dentre outras coisas). O excerto abaixo das minhas notas de campo a respeito de conversa com um dos jovens que desistiram ilustra bem esse momento.

Fui cumprimentar o jovemX³⁵. Estava bem. O ENEM será este fim de semana e o vestibular da UNCISAL no outro. Disse-me que estava tranquilo, mas preocupado ao mesmo tempo, pois acha que vai ficar tenso na hora. Conversamos sobre relaxar, etc. Ele disse que só queria acabar bem tudo isso, mas a cabeça estava a mil por hora. Disse que estava pensando em não participar mais do projeto (se referindo à pesquisa). Faltava uma entrevista. Tentei convencê-lo, mas estava irredutível. Vamos ver se num próximo encontro ele muda de ideia. Já fizemos uma entrevista (Notas de campo, 01/12/2016).

A pressão proveniente da escola, ou melhor, do ambiente escolar – provas, trabalhos, formatura – foi acrescida das preocupações originárias da família, que também se convertiam em pressões. Para suportá-las e superá-las, buscavam apoio em diversos espaços e grupos, se valendo de táticas. Apoiavam-se uns nos outros pela tentativa de formação de círculos de estudo; planejamento de revisão de matéria em dupla, principalmente nas proximidades das datas dos testes de acesso; encontrando formas distintas de estudar os conteúdos no ambiente do trabalho e também no dia a dia; e com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) quando, em 2016, um deles ofertou aulas de redação como atividade complementar de reforço, utilizando para isso o quinto horário da quinta feira que em tese deveria ter aula, mas não estava tendo. Os trechos abaixo, de conversas com dois jovens e das minhas notas de campo, retratam um pouco desta situação onde é possível

³⁵ Jovem do sexo masculino que começou e em seguida desistiu da sua participação na pesquisa.

perceber, por um lado, a angústia do momento, e por outro, táticas – por subverterem o uso do tempo e do espaço – das quais lançaram mão.

Porque ainda tenho esses sonhos, tenho metas, quero entrar na universidade, quero fazer tudo isso, mas eu preciso de tempo para entrar na universidade, eu preciso estudar, eu preciso passar no ENEM, e nananananan, e nesse, e no meu tempo eu não tenho muito espaço, então, o máximo que eu posso eu passo fazendo mil e uma maneiras de conseguir estudar. (Azaleia).

É, está tudo tão corrido, estou muito preocupada com o ENEM, muito preocupada, estou tentando estudar o máximo possível, mas quando eu vejo tenho trabalho, tenho ... perdi uma prova de biologia ontem, aliás a semana passada. (Rosa).

Um dos bolsistas do PIBID me convidou para irmos ao refeitório da escola merendar. No caminho ele encontrou com um grupo de três alunos do 3º ano e confirmaram uma aula de reforço sobre redação que ocorreria na quinta-feira, durante uma aula vaga (a última aula da manhã, ou seja, iniciando às 10:50). Ele me apresentou aos jovens dizendo que estava me integrando ao grupo, e que estava interessado em conhecer a turma. Quando nos afastamos dos jovens, me perguntou se queria estar junto com ele nessa aula de reforço sobre redação. Disse que sim. E assim ficou combinado. (Notas de campo, 12/04/2016).

Em algumas ocasiões, procuraram também a mim para pedir algum conselho ou orientação geral sobre como deveriam proceder nesta maratona de preparação, ou para conversar sobre algum assunto específico. Como registrei nas minhas notas de campo demonstrado no excerto abaixo, o jovem Emanuel Sicômoro, por exemplo, quis debater comigo sobre liderança, o que nos rendeu uma boa conversa.

Cheguei à escola por volta das 09:20, esperei o intervalo para encontrar com a turma do terceiro ano e especificamente os jovens da pesquisa. Aproveitei e comprei um pastel de forno na cantina que eles fazem para arrecadação de fundos para formatura. Nesse procedimento, conversei com alguns membros da turma sobre o lanche mesmo, a escola, etc. Emanuel Sicômoro, Bell Marques e Cravo disseram que já começaram a escrever no diário que distribuí na visita anterior. Emanuel Sicômoro me chamou à parte e me perguntou se podia conversar com ele sobre liderança. Tinha dúvidas sobre como ser um bom líder, se estava sendo um bom líder. Disse que sim e começamos a conversar no pátio mesmo, mas a conversa foi ficando boa e, como ele teria aula vaga na sequência do intervalo, fomos para uma sala de aula que estava vazia e conversamos mais. Dentre tantas coisas que conversamos, apresentei a ele as ideias de liderança situacional e de serviço. Ele disse que mudou seu jeito de ser, e a escola (a experiência escolar) foi fundamental. Antes, me disse, se achava superior, que sabia tudo, mas a conversa e convivência com os colegas o havia feito mudar. Gravei a parte da conversa que ocorreu na sala. Fiquei de levar depois material impresso para ele sobre o que havia dito. (Notas de campo, 04/10/2016).

Outra semelhança entre os jovens participantes da pesquisa é que suas famílias se encontravam em um espectro de relativa estabilidade social, econômica e financeira. Como já afirmado acima, não foi feita nenhuma pergunta para identificar indicadores referentes a estas questões, mas as informações foram estruturadas principalmente a partir dos relatos gravados. Verificando as observações mencionadas sobre o cotidiano familiar, todos os jovens referiram ter casa própria, às vezes mais de uma no caso dos pais separados, gozar de uma rede de apoio

familiar incluindo a família estendida (avós, tios, por exemplo), além de os pais estarem trabalhando, considerando detalhes narrados envolvendo esta situação específica. Digo relativa por também identificar nos relatos que a estabilidade era mantida à custa do incessante trabalho de todos os membros da família, inclusive do próprio jovem como foi o caso de cinco deles. Selecionei os excertos abaixo de quatro jovens que tinham atividade remunerada no período das entrevistas, por comunicarem esta realidade sócio-econômico-financeira estável, mas à custa de esforços múltiplos próprios e de familiares, bem como de escolhas excludentes.

Assim, eu gosto do que eu faço né, mas a necessidade financeira é bem óbvia também né, eu procurei trabalho por muito tempo, eu tenho dezoito anos e consegui no começo do ano, depois de correr atrás de muitos, então, eu valorizo mesmo sendo pouco, sendo de estagiária eu valorizo o que eu tenho, eu aprendi muito também né, é certo dizer que o dinheiro ele ajuda dentro de casa e tal, mas também pela experiência. (Violeta).

Às vezes eu trabalho, às vezes pego serviço, alguém me chama “vai lá colocar cerâmica”, eu vou. Já coloquei várias... e trabalho para ganhar dinheiro, pois quando faço isso às vezes eu deixo de me divertir, ou até de estudar. (Cravo).

Exatamente! Aí a minha mãe estava falando: “se você conseguir entrar você não precisa trabalhar, eu vou estar aqui pra lhe dar suporte, porque você precisa do dia todo pra estar livre”. Eu sei como é, e ela me apoia demais. O que ganho é importante para casa, mas ela está disposta a trabalhar mais para suprir isso. (Azaleia).

Eu ajudo o meu pai nos finais de semana. Ele abriu um restaurante em Jacarecica, aí eu ajudo ele (...) o restaurante já tem um pouco dessa temática [rural], eu não sou tão fã assim, mas eu vou porque ele precisa de ajuda e eu acho que é uma boa ocupação também. (Emanuel Sicômoro).

Como afirmado anteriormente, dos sete jovens com quem conversei duas vezes no mínimo, dois (Bell Marques e Margarida) não tinham trabalho remunerado, e outros dois (Cravo e Emanuel Sicômoro) tinham flexibilidade nos horários de trabalho. Estas características facilitaram os agendamentos das conversas. As três jovens restantes (Azaleia, Rosa e Violeta), trabalhavam e com horários menos flexíveis, com um tempo quase cronometrado, com jornada dupla como os casos de Azaleia e Rosa.

Por um lado, necessitavam trabalhar, se esforçar bastante para manter um padrão mínimo de vida: alimentação, transporte escolar, material básico e alguma diversão. Violeta, por exemplo, teve, junto com as amigas, que confeccionar e vender bijuterias para poder fazer a desejada noite do pijama, já que a renda do trabalho era mais para ajudar a pagar as despesas em casa. A mãe de Azaleia disse a ela, caso conseguisse entrar na faculdade para estudar psicologia na UFAL, cuja grade curricular exigia dedicação nos dois turnos do dia, que poderia ficar sem trabalhar, pois, arrumaria outras formas de aumentar seu rendimento.

Emanuel Sicômoro tinha que ajudar o pai no empreendimento que iniciou. Rosa tinha que trabalhar em dois lugares para poder ajudar em casa, já que o irmão e a mãe tinham diminuído os ganhos. Somente Cravo possuía uma experiência com o trabalho remunerado um pouco mais próxima da profissionalização de fato. Detalhes que serão mais bem discutidos no item seguinte (4.3), quando abordo a primeira dimensão da análise das narrativas.

Por outro lado, assim como observam Dayrell e Jesus (2016, p. 419), apesar da evidência de que estes jovens vivenciavam certa carência material, de uma realidade financeira familiar que garantia a sobrevivência, mas que tinha dificuldades para proporcionar algo mais em direção ao conforto material, demonstrada principalmente na necessidade de eles mesmos terem que trabalhar para ajudar no sustento, próprio ou familiar, não seria prudente nem plausível homogeneizar a situação classificando-os como carentes; categoria que, entre outras, faz “crer que uma semelhante condição socioeconômica determinaria uma mesma forma de estar no mundo, marcada, quase sempre, pela falta”. Estes jovens desafiavam esta lógica, evidenciando variadas formas tanto de lidar com as carências materiais, como de subverter os mecanismos utilizados para isso por meio de táticas de uso (CERTEAU, 1998) e assim poder fazer algo prazeroso relacionado de alguma forma ao seu próprio jeito de viver a juventude, como o caso de Bell Marques no excerto abaixo, ou de suprir a necessidade de acesso à tecnologia internet para estudar os conteúdos escolares cujo tempo era exíguo, no caso de Violeta, considerando que passava a maior parte do tempo na escola ou no local de trabalho.

Às vezes tenho que ajudar minha mãe na venda dela, ficar lá (...) levei meu violão e deixei lá por enquanto que eu ficava sem fazer nada lá na venda dela, eu não gostava de não fazer nada aí eu levava e ficava tocando. (Bell Marques).

Na verdade, eu estudei no trabalho (...) geralmente eu sempre estudo lá né, alguns [computadores] são bloqueados né, porque eu sou estagiária, mas eu sempre encontro alguns que tem uma coisa ou outra, então sempre dá para estudar lá, às vezes eu faço até simulados online. (Violeta).

A experiência escolar desses jovens aparece, portanto, atravessada por estas questões que, não simplesmente os definem ou discriminam, mas os localizam numa certa peculiaridade espaço-temporal da situação juvenil, compondo sua trajetória de jovem, que também é aluno, com vivências dentro e fora da escola.

4.2.2 Os participantes da pesquisa: algumas informações

Azaleia tinha 19 anos de idade e definiu apelido. Morava no bairro São Jorge com a mãe e o irmão de 17 anos de idade. Os pais eram separados. Não mencionou nas narrativas a convivência com o pai. A mãe era camareira em um hotel na cidade de Maceió. Com áudio

gravado, conversamos duas vezes. Estava nesta escola desde o oitavo ano. Estudava pela manhã, trabalhava à tarde como atendente em uma farmácia (segunda à quarta), nas tardes das quintas e sextas feiras fazia curso de formação de Auxiliar de Serviços em Farmácias e Drogarias no Serviço Nacional do Comércio (SENAC) Unidade Farol, e fazia outro curso todos os dias à noite na escola em que estudava. Tinha um fascínio por entender a mente humana, especialmente das pessoas classificadas como tendo algum tipo de transtorno, por isso o desejo de estudar Psicologia. Mas se não desse certo, o bacharelado em Biologia ou História estava na sua lista. Gostava de aprender, de saber que estava aprendendo. Para estudar aproveitava as noites após o curso noturno e o próprio tempo em sala de aula na escola. Gostava também de ler, era na verdade fascinada por leitura, como se auto descrevia. Ademais, fazia yoga e meditação, isso, sozinha em casa já que fazer de madrugada numa academia não era uma opção a ser considerada. Conseguia vislumbrar as coisas que fazia naquela época como uma espécie de plano em função do que queria no futuro.

Bell Marques, nome fictício escolhido pelo jovem para se identificar aqui, tinha 17 anos de idade. Morava também no bairro São Jorge com o pai, a mãe e o irmão mais velho. A mãe abriu um pequeno negócio, uma lanchonete, em um dos cômodos da casa. O pai, comerciário, trabalhava o dia inteiro e chegava em casa somente à noite: ‘ele trabalha e depois do trabalho vai fazer alguma coisa e... a gente mal sabe... aí ele volta pra casa só de noite’. Três encontros tiveram os áudios gravados. Escolheu este apelido, por juntar a forma como era chamado, em casa e pelos amigos, (Bel), com uma espécie de brincadeira que alguns amigos faziam, comparando-o ao cantor que possuía nome artístico semelhante. Gostava de conversar na parte da tarde, após as aulas, e nas três ocasiões nos encontramos nas dependências do colégio. Era um garoto religioso e no período da pesquisa possuía um intenso envolvimento com a igreja da qual participava. Tinha uma função de liderança jovem nesta comunidade religiosa que levava muito à sério, e neste seu contexto, gostava e achava importante ver a si mesmo como um exemplo para outros jovens. Havia tido uma experiência de trabalho remunerado como estagiário, e no período das conversas estava em busca de emprego.

Cravo, não definiu apelido, e era o mais velho dos participantes desta pesquisa: tinha 20 anos de idade no período das entrevistas. Foram três encontros com áudios gravados. Morava com o pai e a avó paterna também no bairro São Jorge, isso facilitava sua ida para a escola diariamente. Seu pai e sua mãe eram comerciários. Ela morava mais distante da escola. Cravo a visitava constantemente e no período da última conversa estava ficando mais na casa da mãe do que na do pai. Teve que repetir três anos escolares pelo fato de não ter alcançado

notas suficientes para progredir, por isso o fato de estar com 20 anos de idade e cursando o terceiro ano do ensino médio. Lidava bem com esta situação, demonstrando que esses eventos acabaram ajudando a valorizar a escola e os estudos. Para sua situação de aluno do ensino médio do turno matutino, já havia tido diversas experiências de trabalho. Era pedreiro e costumava fazer principalmente serviços de aplicação de revestimento, já havia sido estagiário em escritório de arquitetura e engenharia, e, no período da última conversa, estava empregado em uma empresa da construção civil.

Emanuel Sicômoro, apelido definido por ele mesmo, tinha 18 anos de idade. Escolheu ser identificado pelo codinome artístico que utilizava nas incursões teatrais que fazia. Seu pai trabalhava como técnico em segurança eletrônica, e sua mãe era professora da educação infantil. Emanuel Sicômoro demonstrava um forte interesse pelo tema da liderança, e este foi um dos pontos de entrada para nossas conversas, chegando a ocupar quase todo o tempo de um dos nossos encontros, que, apesar de gravado, não havia sido planejado: nos encontramos no pátio da escola, me perguntou se podíamos conversar sobre liderança e procuramos um local com menos barulho e ali conversamos. Além deste, outros três encontros tiveram os áudios gravados. Poeta, ator, de semblante sério, Emanuel Sicômoro gostava bastante de conversar. Era representante da turma junto à direção da escola. Vinha nesta função há alguns anos. Estava sempre envolvido nos eventos da turma, nos grupos de liderança, mesmo quando não era membro formal. Era muito curioso e estava no sangue, dizia ele. Morava com os pais, mas cada um em sua casa. O pai no bairro da escola – São Jorge – e a mãe em outro bairro mais distante – Petrópolis. Passava temporadas em cada casa, de acordo a sua conveniência, e é claro, também do pai e da mãe.

Margarida, igualmente não definiu apelido, tinha 17 anos de idade. Era a caçula de três irmãos. Morava no bairro Cruz das Almas com os pais, só, pois os dois irmãos mais velhos haviam casado e não moravam mais na casa. Costumava ajudar a mãe na preparação das peças de crochê e dos salgados que fazia diariamente para vender. Estava nesta escola há três anos, que para ela era ‘uma escola ótima’. De manhã estudava o terceiro ano do ensino médio e à tarde, também na mesma escola, fazia o curso preparatório para as etapas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Passou para a segunda fase. Gostava ‘muito de ler e escrever algumas poesias, mas que não é muita coisa’, dizia. Certa modéstia, pois em um concurso de poesias do qual participaram estudantes de escolas públicas de Alagoas, ficou em quarto lugar. Além disso, tocar violão e ‘ter sempre um tempo reservado para ficar só, em casa’ eram as coisas que também gostava de fazer quando não estava estudando as matérias da escola. Preferia sair aos domingos com a família ou com os

amigos, às vezes, que se reuniam ‘para ir à praia, olhar a praia ou ir caminhar (...) a gente gosta de ver o sol se pondo’. Contudo, gostava mesmo era de ficar em casa: ‘eu não gosto muito de sair, não gosto, prefiro ficar em casa, eu acho mais reservado, e é o lugar que eu sei que não vai ter tanto risco de acontecer alguma coisa’. Em 2016 havia tentado, sem sucesso, entrar no IFAL para cursar eletrônica, para ter mais um ‘tipo de formação’. Em 2017 pretendia se inscrever para fisioterapia ou nutrição na UFAL.

Rosa optou por não definir apelido, tinha 18 anos de idade. Morava com a mãe e o irmão mais velho. A mãe era cabeleireira, trabalhava em um salão de beleza, e estava tentando reabrir o próprio salão já que vendera todo equipamento para ir tentar a vida em Nova Resende/MG. O irmão tinha recém conseguido emprego, pois tinha ficado desempregado desde quando retornaram de Minas Gerais. Tinha uma irmã também mais velha que permaneceu morando na cidade de Nova Resende, e provavelmente retornaria para Maceió em 2017. Rosa e eu conversamos e gravamos o áudio por duas vezes. Ela estudava pela manhã e à tarde trabalhava como atendente em uma loja com filiais nos bairros Ponta Grossa e Benedito Bentes. Nos dias de folga trabalhava cuidando do filho de uma pessoa da família o que tornava sua agenda diária e semanal bastante cheia, com pouco tempo para descanso, lazer ou mesmo estudo fora do espaço escolar. Quando conseguia uma folga – algo raro – gostava de viajar para um sítio e descansar. Planejava fazer isso novamente o mais rápido possível, pois nem lembrava a última vez que havia feito. Na faculdade, queria fazer o curso de odontologia. Como tinha fobia de sangue, já havia planejado iniciar um tratamento para superar esta situação. Fazer as tarefas da escola e estudar para o ENEM era um malabarismo entre estas atividades laborais e o sono à noite quando chegava em casa, o que ocorria por volta das 23hs nos dias em que trabalhava na loja do bairro Ponta Grossa.

Violeta, também não definiu apelido. Estava com 18 anos de idade quando conversamos. Com áudio gravado, foram duas vezes. Morava no bairro São Jorge com a mãe, os dois irmãos e o padrasto. Sua mãe estava ‘desempregada’, como dizia, e na época fazia faxinas em domicílios como forma provisória de obtenção de renda. O seu padrasto trabalhava lavando estofados. Era a mais nova dentre os irmãos. Estava nesta escola desde o sexto ano (excetuando o sétimo que estudou em uma cidade pernambucana). Estudava pela manhã, e à tarde – do meio dia às dezoito horas – era estagiária em um órgão da estrutura do Poder Judiciário, cuja sede estava localizada no bairro do Farol. No tempo livre, gostava de assistir animes (apelido dado aos desenhos animados produzidos no Japão) e conversar com os amigos, jogando conversa fora, como dizia. Fazia isto pessoalmente quando se encontravam na escola e pelo celular através de aplicativo específico. Também costumava ir à

praia, cinema, casa de alguém, nada muito agitado, nada de festas. Costumava estudar aproveitando algum tempo livre durante o trabalho. Cansava muito no trajeto escola-trabalho-casa. Como formação superior, pensava em fazer direito na UFAL, talvez influenciada pelo estágio que fazia. Entendia que sempre estava aprendendo coisas novas na escola e no trabalho pois, apesar de agora ver como simples o que fazia, há meses atrás não sabia o que era isso, justificava.

Estas questões não pretendem ser uma fotografia ou um perfil definitivo, mas traduzir um pouco dos jovens com quem conversei, servindo de panorama para as suas narrativas.

4.3 Primeira Dimensão de Análise: Experiência Escolar e Atividade Criadora no Cotidiano Dos Jovens

O conteúdo apresentado a seguir é fruto do trabalho interpretativo realizado a partir das narrativas dos jovens. São os resultados da primeira dimensão de análise destas entrevistas. Nesta etapa, respondendo ao objetivo específico 1, conhecer elementos da experiência escolar destes jovens, a partir das suas narrativas identificando e relacionando aspectos da atividade criadora de cada um no cotidiano, procuro apresentar a experiência escolar e atividade criadora no cotidiano desses jovens, por meio da apreensão dos núcleos de significação³⁶ de cada sujeito singular/social. Como mencionado nos pressupostos e procedimentos metodológicos, após as conversas e as várias seções de escuta, cada jovem teve suas histórias transcritas integralmente e analisadas de forma a estabelecer núcleos de significação por meio dos quais busco apresentar aspectos da experiência escolar de cada um, procurando estabelecer bases para as reflexões a respeito das interseções com o viver criativo e as expressões de criatividade, caracterizando as conexões ou desconexões que se formam e se desenvolvem no cotidiano, tema da próxima seção.

Na análise de cada narrativa, com a questão do objetivo específico 1 em mente, procuro fazer o movimento de ir avançando aos poucos do particular para o geral, do empírico para o interpretativo, ou seja, do exterior (a fala) para o interior (o sentido) onde, para tanto, além da fala dos jovens, foram buscadas conexões sócio históricas como forma de ampliar o processo interpretativo, procurando compreender o “sujeito na sua totalidade” (AGUIAR;

³⁶ Como já referido na seção da metodologia, os núcleos de significação são organizados a partir da aglutinação de um conjunto de indicadores e seus conteúdos, que por sua vez são elaborados a partir da identificação nas narrativas, de palavras e frases que orientam a apreensão das relações estabelecidas pelo narrador com o objetivo da investigação. A sequência construída é cíclica, dinâmica e tem o seguinte percurso: texto da entrevista ⇔ pré-indicadores ⇔ indicadores ⇔ núcleos de significação ⇔ texto da entrevista.

OZELLA, 2006, p. 231), mas sem perder de vista o próprio sujeito como autor de sua narrativa. As significações, é importante salientar, não estão lá para serem acessadas.

Reafirmando o já descrito anteriormente, procurei interpretar, nas narrativas dos jovens, significados já socialmente instituídos e sentidos constituídos pelos sujeitos nas relações sociais e nas dinâmicas dialógicas que desenvolvem, inclusive as representadas pelas entrevistas que conduzi, entendendo também seu caráter performativo, evidenciado pela capacidade de proporcionarem ao jovem espaço para uma descrição, um relato, mas também uma explicação com a apresentação de argumentos às vezes levando a uma avaliação, reavaliação de posicionamentos e perspectivas. Repetindo Molon (2008, p. 62), este olhar possibilitou atentar para sutilezas e “particularidades, [procurando fugir] das classificações pré-existentes e de modelos apriorísticos, buscando o infrequente, o impróprio, o impertinente, a imprevisibilidade, a surpresa, os (des)encontros e as in(ter)venções”.

A disposição das análises nesta parte da seção 4 obedeceu a ordem alfabéticas dos nomes por mim atribuídos aos jovens: Azaleia, Bell Marques, Cravo, Emanuel Sicômoro, Margarida, Rosa e Violeta. A estrutura básica de cada uma constitui-se de parte introdutória onde são apresentados detalhes de como se deram as conversas, e de reflexão a respeito do que o jovem pensa da criatividade. Na sequência os núcleos de significação são nomeados, descritos e analisados, culminando com observações conclusivas para cada jovem.

4.3.1 Azaleia – ‘pensar no que eu gosto, no que eu faço, em como o mundo funciona, o mundo não só gira em torno da opinião alheia’

A jovem nomeada por mim como Azaleia tinha 19 anos no período da pesquisa e não definiu codinome para ser identificada na transcrição e análise do seu relato. Morava com sua mãe e o seu irmão mais novo, também estudante na mesma unidade escolar. Sua casa ficava localizada no próprio bairro da escola que estudava, em uma parte mais afastada, limítrofe, que possui características de bairro mais popular, mas de onde conseguia ir a pé diariamente para as aulas. Disse que inicialmente utilizava o transporte coletivo para esse trajeto, mas logo desistiu porque permanecia no veículo apenas entre um ponto de parada e outro, além da necessidade de andar em torno de um terço do caminho para chegar ao ponto inicial.

O seu dia a dia se passava em praticamente três ambientes: a casa, incluindo a de outros familiares, a escola e o trabalho (uma farmácia) que também era local de formação, lhe proporcionando capacitação em Aprendizagem Profissional Comercial em Serviços de

Farmácias e Drogarias através do SENAC, dentro do programa Jovem Aprendiz³⁷. Sua rotina diária começava às 6 horas da manhã se preparando para o colégio, encerrando por volta das 22 horas quando retornava para casa. Quase sempre esse horário se estendia por mais duas horas, tempo em que geralmente trabalhava com as tarefas escolares e lia. Fazia dois cursos suplementares. Às quintas e sextas feiras no turno da tarde o curso mencionado acima, financiado pelo seu empregador. O outro ocorria de segunda a sexta feira na escola das 18 horas às 21:40 horas mais ou menos, vinculado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O exercício da sua criatividade se dava neste cotidiano bastante ocupado, quase se assemelhando a uma rotina de pessoa que não se encontra mais no processo de formação escolar básico, e nesses casos, dadas as responsabilidades, se dedica ao trabalho, à busca do sustento. Em meio a este contexto, para Azaleia a criatividade se relacionava com a sua capacidade de organizar o tempo, a agenda. Dizia querer muita coisa e no seu tempo não ter muito espaço. Então fazia ‘mil maneiras’ para as coisas caberem no seu dia. Destacou esta perspectiva no inventário do uso dos tempos e criatividade e nas entrevistas, como apontam os excertos abaixo:

Estava tentando encontrar meios para aprender/memorizar vários (4) assuntos para realizar uma prova, então criei um sistema que consiste em fazer tabelas com as informações principais de cada assunto, e isto facilitou muito a minha compreensão. (Inventário dos usos do tempo e criatividade, Azaleia).

Se você entrar no meu quarto na parede tem um monte de fórmulas coladas, tem várias curiosidades que eu preciso saber, que eu preciso lembrar, coisas sobre geografia, matemática, várias coisas que vão estar na minha [parede], então, eu sempre ando com um *post it*, que é aquela, aqueles papezinhos pra colar, e eu fico, colo várias coisas porque eu preciso estar constantemente estudando, aí lá no armário do trabalho tenho lá colado várias coisas que vale à pena estar constantemente estudando, e aí quando eu posso eu estou mexendo no meu telefone procurando algumas coisas, vou anotando, porque eu tenho que estudar, tenho que estar preparada apesar de não ter muito tempo, então eu vou encaixando no meu dia a dia de forma criativa, né, tento encaixar. Às vezes eu vou conversar com alguém aquilo que eu estudei, tipo, “você sabia que o México é o segundo país mais populoso da América Latina”? Começo a conversar porque eu quero que alguém aprenda isso comigo, e eu gosto de muito escrever porque é assim que eu fixo as minhas ideias, então eu escrevo muito, várias vezes, quando faço um trabalho escrevo várias vezes a mesma coisa pra eu poder lembrar, então eu estou constantemente escrevendo quando eu tenho tempo, pra conseguir fazer com que minha mente absorva. (Entrevista 2).

Entendia que a criatividade não ‘nascia’ com a pessoa, mas era aprendida e desenvolvida por meio do exercício, do investimento pelo esforço, corporificado nas táticas que descrevia, se aproximando tanto de Certeau (1998) pela maneira como este autor descreve a criativa relação das pessoas comuns com a produção cultural e econômica dominantes,

³⁷ <http://www.al.senac.br/jovem-aprendiz-voce/>

como do que propõe Sternberg (2012) sobre a criatividade como fruto do esforço. Ela mesma se considerava criativa naquele momento, mas até pouco tempo atrás não tinha esta ideia sobre si mesma, via a criatividade como algo difícil e, diante das situações que se apresentavam no dia a dia, sempre adotava uma postura de inércia, esperando algo acontecer.

Mitjans Martínez (2013, p. 316, tradução nossa) apresenta a criatividade não como uma ferramenta que se lança mão em determinada situação, mas “essencialmente a forma como o sujeito, dentro de um contexto, produz uma ação singular, marcada pelos sentidos subjetivos gerados na situação em que se encontra”, como a produção do que ela chama de sujeito implicado, caracterizado pela produção de sentidos, o aprendizado e as relações afetivas que estabelece. Ou seja, este sujeito à medida que vive, vai criando, demonstrando alternativas, posicionamentos e proposições ora por meio de eventos, ora pelas ações integradas nas demandas cotidianas às vezes despercebidas pelos outros.

Azaleia, pelo seu relato me apresentava tanto a ideia da criatividade manifestada em um evento criativo – uma ideia para solucionar um problema específico no trabalho –, como por meio do estabelecimento de uma nova postura frente às coisas da vida, no dia a dia. Tomar uma atitude em relação a algo que a perturbava, que exigia dela uma postura ativa, uma iniciativa direta para resolver alguma pendência ou propor alternativas. Esta mudança ocorreu sempre de forma mediada. No excerto abaixo de sua narrativa há o destaque para um jogo de interpretação de papéis (*Real-playing games* – RPG) que aprendeu a jogar e acabou fazendo parte deste seu trabalho no desenvolvimento da própria criatividade.

Não é que nasça, acho que a gente aprende mesmo realmente a criatividade, porque me considero sem criatividade, eu estou conseguindo agora adquirir um pouquinho graças ao RPG, que é um jogo que eu jogo que me obriga a ser criativa, entendeu? Então acho que inicialmente não, eu não trabalhava, eu não tinha isso, era difícil, eu ficava esperando alguma coisa acontecer, tipo, ah! Tenho que resolver esta situação, mas eu ficava esperando cair do céu porque eu não sei fazer, não tinha criatividade para nada, e agora depois que eu comecei a trabalhar ela, já consigo resolver alguns problemas com a criatividade, coisas que eu não conseguia fazer. (Entrevista 1).

As nossas conversas que tiveram o áudio gravado ocorreram por duas vezes, nas manhãs dos dias 11 de julho/2017 e 11 de agosto/2017. Nestas duas oportunidades, aproveitamos o espaço de uma aula vaga, a que se seguia ao intervalo para o lanche. Como todas as demais pessoas da sala foram para outros espaços do colégio, principalmente ensaiar na quadra poliesportiva as apresentações para a feira literária, sentamos em cadeiras dentro da sua própria sala de aula para estas conversas. Diferentemente dos outros jovens, não encontrei com Azaleia nos ambientes externos à sala de aula, não a via nos corredores da escola durante os intervalos. Conversamos uma única vez além destas duas, mas sem gravação de áudio, em uma das ocasiões que fui conversar com outros jovens durante uma aula de educação física

que acontecia na quadra poliesportiva, autorizado pelo professor. Como ela estava lá ‘de bobeira’ como disse, lendo um livro, aproveitei para também conversar um pouco.

Após diversas escutas e leituras das suas narrativas, pude identificar pelo menos dois núcleos de significação pelos quais posso refletir a respeito daquilo que perpassava a sua experiência escolar na relação com a sua atividade criadora no cotidiano: a escola como espaço que a conectou com o prazer de aprender e reativou sua capacidade de sonhar; e a forte vontade de fazer o que gostava como um princípio importante da organização da sua vida.

4.3.1.1 A escola como espaço que a conectou com o prazer de aprender e reativou sua capacidade de sonhar

No seu relato, Azaleia atribuiu um valor significativo à escola, na medida em que ela representava o local onde entrava em contato com coisas novas a aprender. O fato de estar ali estimulava a produção de coisas, a busca por saber algo, pelo conhecimento, estimulando e mobilizando também sua criatividade. Uma das suas características como pessoa, como dizia, a curiosidade, ajudava na construção desta relação com a escola.

Azaleia definiu como ‘incrível’ o fato de participar de uma aula onde o professor passava informações novas. Aprender era algo que ela gostava, causava-lhe uma espécie de sensação prazerosa. Observando-a enquanto explicava para mim o que sentia quando estava em uma sala de aula, transmitia nos gestos e na intensidade da voz o desejo não somente de me convencer que falava a verdade sobre si, mas também de que eu me convencesse daquilo. Tive a grata sensação que me doutrinava. Entendi que o ciclo de boas sensações em torno do aprender se completava ao compartilhar com outras pessoas o que havia aprendido. Fazia parte desse ciclo as boas relações que nutria com os professores. Não pareceu ter uma admiração por algum em especial, mas pelo que a função representava em termos de possibilitar-lhe o acesso a conhecimentos, informações, e mais do que isso, o professor, a figura do professor, contribuir mobilizando nela a sede de conhecer, de aprender e pesquisar.

É pelo fato de que eu gosto de aprender (...) às vezes eu fico com outras pessoas que eu acho que não sentem isso que eu sinto, mas quando um professor está passando informações novas é tão incrível: você está aprendendo um negócio que você nunca sabia! Por isso que eu digo: meu Deus! É incrível, eu gosto dessa sensação de aprender (...) ter assuntos para conversar com outras pessoas (...) falar coisas que você aprendeu, e é incrível ter, poder compartilhar, e eu gosto disso, do que meu professor pode me dar. Pena que está acabando né, terceiro ano, mas por isso que eu quero entrar na universidade, eu vou aprender coisas novas. (Entrevista 2).

Esta perspectiva a respeito da escola que a motivava estar presente diariamente ali, prevalecia sobre a avaliação que também fazia de que há temas que deveriam ser mais bem trabalhados por esta mesma escola, que acabava avaliando as pessoas mais a partir do que

esperava que soubessem do que por aquilo que realmente sabiam ou tinham aprendido³⁸, e que valorizava alguns aspectos do conhecimento em detrimento de outros. Nesse aspecto, a percepção de Azaleia era que a escola valorizava mais a inteligência matemática³⁹, e nesse âmbito apresentava aos alunos alguns conteúdos inúteis: ‘onde vou usar a fórmula de *bhaskara*?’, perguntava. Esta sua avaliação da experiência com a escola resultava da sua capacidade de distanciar-se e tomar consciência daquilo em que se envolve, mesmo quando isto se configurava como algo comum e integrado à cotidianidade (DUBET, 1994; HELLER, 1994).

A gente sai daqui sem saber de muita coisa, sem saber de nossos direitos, de nossos deveres (...) você entra nessa sala se você perguntar o que é a constituição a metade não sabe, eu juro a você (...) onde que eu vou usar a fórmula de *bhaskara*? Eles estão dando valor agora a inteligência matemática (...) estava lendo que temos vários outros tipos de inteligência. A gente sai da escola e acaba se achando burro, ou menos que o outro. (Entrevista 1).

A definição da escola como local que a conectava como o prazer de aprender, também prevalecia sobre o fato de que, naquele momento, sua rede de amigos não se estabelecia a partir da escola, apesar de ter conhecido lá a pessoa com quem namorava à época. Tinha suas colegas, mas estas relações não ocuparam momentos importantes na sua narrativa. De acordo sua avaliação, as pessoas – colegas de escola e familiares – se afastaram dela a partir do momento que começou a se interessar por temas ligados à compreensão da mente humana, especialmente a psicopatologia, yoga, meditação, tarô e à religião wicca. Assuntos que lhe despertaram a curiosidade por meio das leituras que fazia. Chamavam-na de ‘esquisita’. Estes seus temas favoritos lhe ocupavam parte do tempo de folga, mas, na sua avaliação, também lhe preparavam para as tarefas do dia a dia, como no caso da yoga e da meditação. Além de não estar ali seu círculo de amizade, não via a escola inicialmente envolvida nestas questões, nestes ‘interesses’, mas é claro, passavam a ser diretamente ligados a ela quando os levava para dentro da escola de distintas maneiras. De certo modo, era seu mundo invadindo a escola (DAYRELL, 2011; DUBET, 2011a).

Da forma como compartilhou estes desdobramentos, narrando, descrevendo, convivia com a situação de maneira a não depender deste ambiente de amizades para fazer aquilo que mais gostava na escola, que era aprender satisfazendo sua curiosidade. Ajudou grandemente, conforme ponderou, a postura assumida por sua mãe diante dos seus temas de interesses e

³⁸ Mesmo não nos aprofundando a respeito desta crítica à avaliação pedagógica praticada pela escola de uma forma geral, chamou-me a atenção o fato de Azaleia perceber que o modelo aplicado não tinha como centro o aluno, mas o objeto do conhecimento.

³⁹ Azaleia mencionou posteriormente na conversa que tivemos na quadra, em 21/09/2017, que estava lendo comentários baseados nas proposições de Howard Gardner a respeito das inteligências múltiplas (GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1983.).

frente às consequências desencadeadas tanto no ambiente escolar, como fora dele: a apoiou incondicionalmente. Apesar de não enxergar a escola caminhando lado a lado com ela em relação a estes seus assuntos de interesse, Azaleia atribuía à escola a responsabilidade por ter se tornado uma pessoa sonhadora como era naquele momento, estimulando-na a direcionar sua atenção, seus esforços, sua atividade como aluna mobilizada pela vontade de aprender (CHARLOT, 2009). Azaleia se assemelhava ao caso ideal genericamente indicado por este autor, quando comenta sobre sentido para a atividade de estudar:

A situação mais frequente na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber. No caso extremo, encontra-se o adolescente francês que, um dia, disse: “na escola, gosto de tudo, fora as aulas e os professores”. No caso comum, acham-se os alunos que estudam para tirar uma boa nota ou ganhar o celular prometido pelo pai. No caso ideal, o aluno estuda porque se interessa pelo conteúdo estudado (CHARLOT, 2009, p. 93).

Digo genericamente, pois não fiz a investigação com esta questão em mente – o que mobilizavam esses jovens em relação à escola –, contudo, apreendo pelas explicações e justificativas de Azaleia que a sua vontade de aprender, o deslumbre diante do trabalho dos professores ao desempenharem o ofício de ensinar, tinha papel importante na mobilização de sua atividade como aluna curiosa. Pode-se dizer que se estabelecia uma espécie de círculo virtuoso: sua curiosidade estimulava a vontade de aprender que a mobilizava para os estudos, ao estudar percebia que a escola contribuía para a sua produção de ideias e de sonhos, e isto a fazia com que continuasse retornando sua atenção para este aspecto da escola. A sua vontade de ir direto para a faculdade, assim que terminasse o ensino médio, relacionava-se também em parte com esse desejo de aprender. O seu relato transmitiu certo peso, dó por estar saindo da escola mais por interromper seu percurso de aprendizado sistemático, direcionado para os seus interesses, do que em relação à sua formação profissional em si.

Azaleia descreveu um período em sua vida que não conseguia tomar uma iniciativa para resolver algum problema ou direcionar as suas ações, esperando a solução, o direcionamento ‘cair do céu’ como mencionou. Para ela a escola tem grande contribuição em ativar nela ‘esta sede pelo aprendizado’ que, nas suas palavras a ‘obrigava a produzir’ coisas e soluções diferentes, inovadoras, para aquilo que vai vivenciando.

A relação com os estudos tornou-se a centralidade deste núcleo de significação, o que coloca em primeiro lugar a noção de relação com o saber. Charlot (2000) trata da relação com o saber e o desejo de saber como conceitos que se implicam justamente pela concepção de sujeito do autor: sujeito desejante. Bernard Charlot não fala de um desejo particular ou particularizado como um objeto finito e restrito de tal forma que aprisiona o sujeito. Para ele

o objeto do desejo está sempre, já, presente: é o outro, o mundo, eu próprio. A relação é que se particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber, e, não, o desejo que encontra um objeto novo, o saber (CHARLOT, 2000, p.81, grifos do autor).

Azaleia deu pistas no seu relato de como estas coisas realmente se implicaram na sua história recente. O desejo de aprender enredou-se com sua curiosidade, encontrando, no ambiente escolar, aspectos mobilizadores da sua criatividade. Tinha interesses que também não surgiram a partir da escola, mas foram inseridos dentro dela compondo sua experiência escolar, e sendo integradas à sua dinâmica de aprender. O jogo do tipo RPG, por exemplo, proporcionou a ela um aprendizado importante para sua vida, o que incluía suas vivências escolares, e os assuntos do seu interesse levados para dentro da escola.

4.3.1.2 A forte vontade de fazer o que gosta como um princípio importante da organização da sua vida

Nas nossas conversas, Azaleia definiu três características como sendo traços mais marcantes de sua personalidade: era curiosa, sonhadora e determinada. A curiosidade e o sonho participavam diretamente da sua conexão com a escola, pois via nela uma fonte importante para a satisfação do desejo de saber e fornecimento de algumas ferramentas importantes para alcance dos seus sonhos. A terceira, ao contrário, colocava a escola em outra posição. Tinha uma forte determinação em fazer o que gostava e, neste caso, afirmou um explícito e importante apoio da sua mãe, ao passo que posicionou a escola de forma mais passiva, já que as coisas que gostava de fazer passaram a direcionar seus interesses, inclusive os escolares.

Como estudar e aprender na escola aparecia em meio ao que gostava, isso mobilizava sua mãe a seu favor apoiando-a também nos outros assuntos menos escolares. Era uma espécie de pacote onde se incluía aquilo que tranquilizava o coração da mãe, e os temas de interesse só de Azaleia, a respeito dos quais sua mãe não entendia nem participava, mas apoiava: mente humana, yoga, meditação, tarô, wicca. Temas que lhe custou o afastamento de amigos e familiares, e levou a estabelecer táticas de resistência que lhe ajudaram a suportar e superar a situação.

Como mencionado no item anterior, este interesse se constitui a partir principalmente das leituras que foram despertando sua curiosidade, e se reforça pela convivência com alguns amigos que da mesma forma se interessavam e praticavam, também por pesquisas inicialmente aleatórias através da *internet*. A participação da escola era importante, mas no

âmbito do suporte, ou seja, ajudava a fomentar a curiosidade, fornecia alguns elementos históricos a respeito de algumas práticas, mas não tinha a prerrogativa de ter fomentado o interesse.

As coisas que gostava foram se constituindo em algo importante para Azaleia no sentido de direcionar outros interesses, incluindo as questões relacionadas ao futuro. No seu relato, percebem-se pistas da constituição de um sujeito crítico, no sentido de fazer escolhas que destoavam daquilo que, de certa forma, se esperava dela, considerando principalmente as rejeições de membros da família, algumas amigadas e colegas de sala de aula. Para Dubet (1994) esse modo de relação com a realidade está vinculado ao que define como lógica da subjetivação, aquilo que constitui o ator social em sujeito de fato, crítico, reflexivo diante de qualquer sistemática mais vinculada a certo direcionamento de personalidades. Processo que amplia a capacidade de questionamentos frente à realidade e a vontade de ir atrás de construir seu próprio conhecimento, já que ele mesmo – o educando – é a própria relação com o saber (CHARLOT, 2000). Pode-se ter como resultado um jovem fortemente mobilizado para a criação, para uma vida mais criativa e menos submissa à realidade externa quando se entende que se deve para além de ajustar-se e adaptar-se (VIGOTSKI, 2009), também subverter o cotidiano a seu favor, pelo desenvolvimento de táticas que diminuam a pressão por uma vida moldada de forma heterônoma (CERTEAU, 1998).

Aliviam-se algumas pressões, estabelecem-se outras: as amigadas que deixam de ser e se afastam, o trânsito familiar que diminui, mas outros horizontes se abrem.

O fato de Azaleia não perceber a escola como parte neste aspecto da sua personalidade, não significava de fato uma ausência cabal no processo, mas, pelo menos a princípio, significava que para esta jovem a escola e as coisas ligadas ao conteúdo escolar não possuíam este sentido primário. O seu relato demonstrava, se não contradições, pelo menos uma separação em pedaços do que era para si o significado de escola. Parecia colocar de um lado a matéria, o conteúdo programático que tinha que estudar, e do outro as demais coisas que faziam parte do cotidiano escolar, integrantes da sua experiência ali: as amigadas, amores (seu namorado era também aluno), a relação com os professores, e as múltiplas conexões entre o tempo/espaço escolar com a vida cotidiana.

Isto revelava, por um lado, a complexidade que é a escola como construção social (EZPELETA; ROCKWELL, 1989), não se restringindo ao aspecto ideal das leis que a instituem, nem à visão operacional exclusiva de um dos atores que a compõem: era da escola que Azaleia falava quando não reconhecia a conexão das disciplinas com aquilo que gostava de fazer, e também falava da mesma escola quando a vinculava positivamente com o seu

desejo de aprender. Por outro, transparecia o caldo conformador da sua experiência escolar, mas que, de certa forma, deixava de fora no aspecto da sua formação como pessoa, o conteúdo escolar como elemento importante.

Nesse sentido, quando Azaleia afirmou que considerava a escola uma das principais responsáveis por se tornar uma pessoa sonhadora, característica marcante da sua personalidade naquele momento de vida, para além de uma suposta contradição, revelava parte desta cisão operada no significado da escola.

Conforme relatou nas histórias sobre estas questões, do que mais gostava de fazer, pude perceber como na verdade se imbricavam com a escola nesse sentido mais amplo, com aquilo que ela definia como o prazer de estar ali para aprender. Um dos pontos de contato tinha sido o seu despertamento para pensar de forma mais firmemente naquilo que gostava, que lhe dava prazer, independente do pensamento alheio. A mediação de um professor durante as aulas foi fundamental.

Mas um professor que me ajudou muito foi um professor que eu acho que ele dá aula aqui na outra turma, o nome dele é _____, foi professor de filosofia e ele abriu muito a minha cabeça para esse tipo de pensamento, para pensar no que eu gosto, no que eu faço, em como o mundo funciona, de que o mundo não só gira em torno da opinião alheia, que a gente deve pensar nas nossas atitudes e não ligar para as pessoas, eu achava incrível o jeito como ele dava aula. (Entrevista 2).

Estas coisas se imbricavam, obviamente se mantendo independentes, tanto pelo fato de terem nascido, em tese, separadamente – mesmo sendo objeto do aprender, estes seus interesses não eram aprendidos na escola –, como por adquirirem vida própria dentro da vida cotidiana de Azaleia. Elas se encontravam, tinham pontos de contato, mas nos seus relatos não se misturavam, não se confundiam. Então, apesar de descrever sua relação com a escola como mobilizada pela vontade de aprender, Azaleia compartilhou que ‘também fazia coisas que gostava’ (grifo meu) reforçando, a princípio, a minha percepção do corte feito no seu conceito de escola. Contudo, ampliando este conceito era possível identificar pontos de conexão entre a sua atividade como aluna e essa sua forma de encarar e organizar sua vida a partir do princípio de fazer o que gosta.

Os cinco temas que lhe davam prazer em conhecer e cada vez aprender mais a respeito – mente humana, yoga, meditação, tarô, wicca – foram mobilizados nela, em parte, pelo seu gosto pela leitura e, naquele momento das nossas conversas, impulsionavam nela o desejo de ler mais. Definia-se como fascinada pela leitura e todos os dias estava lendo um livro. Não tinha um número preciso, mas pela sua conta já havia lido muitos livros e as histórias ficavam vivas em sua cabeça. Atribuía esta capacidade de se lembrar das histórias que leu ao seu estilo

distinto de ler: lia encenando, fazendo os gestos⁴⁰, vivendo as emoções descritas para as personagens. Faziam-na se sentir no livro. Em um dos dias, em que conversamos 11/08/2017, havia esquecido o livro da vez em casa: o orfanato da srta. Peregrine para crianças peculiares⁴¹. Sempre os levava para a escola, pois lia nos intervalos ao invés de sair para conversar com as colegas nos espaços externos do ambiente escolar. Por isso eu não a encontrava nestes ambientes.

Mas também tem os outros dias, tipo, nos buracos, nos horários que dá para encaixar. Quando eu chego, eu não costumo dormir muito cedo, eu chego dez horas em casa costumo também dormir lá pela meia noite porque eu tenho que ajeitar os exercícios, mas eu também faço coisas que eu gosto. Sou fascinada por leitura, então todos os dias eu estou lendo um livro, inclusive eu estou muito mal porque esqueci meu livro em casa. Eu estou lendo o Orfanato da srta. Peregrine para Crianças Peculiares, e estou doida pra terminar porque eu tenho mais três livros pra ler, e eu adoro ler, então eu tento encaixar a leitura, também os meus *hobbies*, eu gosto (...) de Tarô, (...) gosto de fazer Yoga, meditação, nos tempos que eu posso, por isso que eu sou tão calma assim (...) esse negócio ajeitou minha vida pra sempre, três anos eu estou fazendo isso, melhorou a elasticidade, a vida parece mais leve (...) minha mãe diz que eu faço muitas coisas, às vezes, tem até orgulho, fica dizendo que tem orgulho de mim, porque sou muito atarefada, mas eu continuo sendo essa pessoa leve, não sou muito estressada, e fico feliz por ela falar. (Entrevista 2, grifos meus).

No excerto acima aponta como os seus *hobbies* iam não somente se entranhando no seu cotidiano, como se integrando aos demais afazeres trazendo mais saúde e disposição, por exemplo. Observações que sinalizaram a capacidade de Azaleia fazer esta leitura mais integrada das coisas que fazia no dia a dia. Da relação com esses temas também desenvolve o interesse pela Psicologia, como uma resposta ao seu interesse pela mente humana. Inicialmente nas suas buscas, não tinha conhecimento que a ciência psicológica poderia ajudá-la a ter uma perspectiva de como funcionava a mente de psicopatas, seu público de interesse, que, quando mais nova pesquisava e catalogava informações a respeito de vários assassinos em série de distintos países. Havia separado um caderno onde registrava as informações que obtinha a respeito dessas pessoas.

Quando eu era mais nova eu tinha mania de catalogar vários *serial killers* de vários países, porque eu achava muito interessante como a mente deles funcionava, eu escrevia tudo sobre eles, eu acho que ainda tenho o caderno, tudo, tudo, escrevia tudo sobre eles, eu achava aquilo fascinante como a mente desse tipo de pessoa funciona. Eles poderiam usar o que eles têm na cabeça pra o bem, mas eles usam pra o mal, pra matar, pra satisfazer, só que é interessante como isso funciona, o mecanismo de ação funciona. Aí eu era fascinada e agora vou poder concretizar se eu conseguir entrar na universidade. (Entrevista 2).

⁴⁰ ‘Às vezes minha mãe fica bem assim oh! Pode fazer isso? Porque eu não leio lá parada, eu estou lendo e levanto, faço a ação repasso várias vezes porque eu gosto de estar dentro da história do livro. Quando [o gesto, a emoção é uma] coisa complicada eu prefiro ficar só lendo mesmo. Tipo ah! Não, ele pulou da janela. Não! eu não vou pular da janela não’.

⁴¹ RIGGS, Ransom. **O orfanato da sta. Peregrine para crianças peculiares**. Trad. Marcia Blasques.

Esse interesse pela Psicologia estava fazendo com que direcionasse seus estudos preparatórios para ENEM em função do ingresso nesta faculdade. Ocorria então uma espécie de movimento, não intencional evidentemente, que ia encadeando os seus interesses, *hobbies* como ela mesma definiu, com aquilo que ela gostava e a mobilizava para a escola que era o desejo de saber/aprender.

No entanto, nos dias da segunda entrevista Azaleia comentou que estava tendo problemas de insônia e que, por recomendação médica, estava tomando medicação para poder dormir. Estava se pressionando demais. Esta foi a sua conclusão ao avaliar que, por causa dos estudos para o ENEM, somados à sua forte vontade de entrar na faculdade de Psicologia e o pouco tempo que lhe restava no dia a dia, estava desenvolvendo uma forte tensão, não parando de pensar nos possíveis temas da redação, na nota de corte para o curso desejado, precisando de mais tempo e sem querer abrir mão de alguma coisa que gostava de fazer, ou seja, estava com dificuldades para digerir aquele momento. As alternativas, ainda em processo, estavam girando em torno da sua mãe que lhe tranquilizava em relação ao emprego caso decidisse sair, de escrever as coisas que ia estudando como forma de ajudar na memorização, e de aproveitar o tempo para estudar quando acordava cedo demais e não conseguia – ou não queria – voltar a dormir.

Então eu estou constantemente escrevendo quando eu tenho tempo, para conseguir fazer com que minha mente absorva, porque eu preciso estudar para o ENEM, é o maior foco, eu acho que é até por isso que eu tenho pesadelos à noite. Estou tomando remédio para dormir agora esses dias porque está muito difícil, mas está funcionando (...) porque é horrível dormir para você ficar com pesadelo, prefiro acordar, eu consigo estudar mais. Estou tentando passar isso para o lado positivo: não estou conseguindo dormir, então mais tempo para estudar. Só que é ruim porque você fica mais disperso, minha produtividade está caindo um pouco nas aulas (...) a [minha] média geral foi baixa, 560 pontos, aí fico mal porque fico olhando as notas de corte para os cursos. Ah! Meu deus, faça isso não. 671 a nota de corte do ano passado de psicologia na UFAL, falo, meu Deus, eu não vou conseguir! (...) minha mãe estava falando, se você conseguir entrar não precisa trabalhar, eu vou lhe dar suporte, você precisa do dia todo para estar livre. (Entrevista 2).

Esta situação prenunciando uma enfermidade apontava para Azaleia limites na sua própria condição física, para além da integração de agendas e da conciliação dos interesses com as obrigações. Pensando nas lógicas da ação de Dubet (1994), Azaleia procurava estar integrada aos valores imputados à sua condição juvenil – estudar, entrar na faculdade – aliando tal processo identificatório com as estratégias socioeconômicas impostas, e aceitas por ela e sua mãe, de se envolver desde aquela idade com compromissos laborais intensos, e aos seus objetivos definidos quanto ao futuro próximo. Esse esforço a tinha feito adoecer. Mas, considerando as alternativas que estava lançando mão, de maneira paliativa já que não conseguiu prevenir esses eventos, pareceu-me que encarava a situação com as armas que

possuía nas mãos, de certa forma prevalecendo um aprendizado que já havia informado desde a primeira conversa, que era o de não mais ficar esperando as coisas acontecerem, ‘caírem do céu’, mas tomar uma iniciativa para resolvê-las, ou ‘passar pro lado positivo’, como definiu sua atitude, que significava utilizar táticas para tornar menos danosos os problemas que enfrentava.

Para mim, esta fragilidade física e emocional era paradoxal. Nela apareceram indícios de conflito entre os valores que procurava reproduzir, o recurso estratégico do emprego que ajudava no sustento da família e seus planos futuros de faculdade e trabalho. Transpareceu ainda, o fortalecimento do processo de constituição do sujeito revelado nas ações de superação desenhadas, fazendo-a, de certa forma, enfrentar os conflitos e tensões materializados na repentina e indesejada enfermidade nesta sua trajetória do tornar-se adulta (HELLER, 1994; PAIS, 2016).

4.3.1.3 Comentários gerais – Azaleia

A experiência escolar de Azaleia estava sendo construída atravessada, em parte, por uma forte mobilização para os estudos tendo como motivo o desejo de saber, a vontade de aprender. Esta se fortalecia à medida que conseguia fazer conexões com aquilo que gostava, que sentia prazer em fazer e que era essencialmente diferente do que via no conteúdo escolar.

Azaleia, desde as primeiras abordagens para verificar o interesse em participar da pesquisa, pareceu uma jovem segura de si. Talvez pela idade ou pela experiência de trabalhar e já estar se profissionalizando a partir deste seu envolvimento laboral. São distintos os fatores que podem ter contribuído para esta sua configuração personológica, mas a experiência do trabalho pareceu ter uma participação importante neste aspecto. A transição, ou os caminhos trilhados pelos jovens para a vida adulta nos dias atuais, os fazem deparar-se com várias alternativas, quebrando a quase linearidade que caracterizava tal processo até meados do século passado. Pais (2016) fala do esmaecimento das rotas pré-determinadas pelo cumprimento de certas condições por parte do jovem, caracterizando o processo como labiríntico. O cumprimento de certas obrigatoriedades – anos de escolarização, por exemplo – não é mais garantidor, e, no caso de Azaleia, a entrada no mundo do trabalho não significava emancipação da tutela materna, mas ao contrário, uma quase necessidade desta. Em contrapartida, o trabalho participava da mediação do processo constitutivo daquela Azaleia com quem conversei.

O trabalho remunerado se constituía, portanto, como um aspecto muito importante na sua vida. Ocupava mais da metade do seu dia e afetava diretamente a sua agenda, lhe

proporcionando compromissos que exigiam um rotineiro e rigoroso cumprimento de horários e responsabilidades. Nas tardes de segunda a quarta, o atendimento na loja da farmácia, que era mais próxima da sua casa do que a escola. Nas tardes de quinta e sexta, curso de formação técnico-profissionalizante em local distante de sua casa que a obrigava utilizar transporte coletivo. Nas noites de segunda a sexta, curso de formação realizado na própria escola, não diretamente ligado à sua ocupação laboral do momento, mas preparatório para o mundo do trabalho.

No seu relato mobilizado pelas questões da entrevista, a presença do trabalho se dividiu em duas frentes. A primeira, como uma descrição que ajudava a explicar como o seu dia a dia estava organizado, ou seja, precisava falar do trabalho para me fazer entender como estava estruturada a sua agenda diária. Esta foi a parte mais visibilizada. Apesar de se conectar com o desejo de aprender, pois se desdobrava em cursos de formação profissionalizante, e nesta medida, é claro, estar concretamente incidindo sob sua experiência escolar, o trabalho remunerado pareceu não ser elemento determinante naquele momento em relação aos seus planos para o futuro, nem quanto aos seus temas de interesse. Tinha extrema visibilidade cotidiana, representava ajuda financeira e estava sendo espaço para exercício de processos de criação como demonstra o excerto abaixo, mas localizava-se em um registro distinto.

Sou auxiliar de farmácia, eu faço tudo em uma farmácia, estava tendo um problema no controle de estoque (...) alguns medicamentos acabavam o prazo de validade a gente tinha de mandar de volta para o laboratório e meu gerente reclamava muito. Tive a ideia de toda vez que chegasse medicamento a gente organizasse pela validade, e colocasse os que estão mais próximos de vencer na frente na organização do estoque para que eles sejam vendidos mais rápido. Meu gerente até achou legal, e chamou isso “primeiro que vence é o primeiro que sai”. Fiquei muito feliz, porque fui eu que inventei. (Entrevista 1)

Tive a impressão de que aquela experiência laboral, quase englobadora, se constituía em um tipo de plano B, algo tácito, como parte de um *script* seguido pela maioria dos jovens das classes populares de se envolverem o mais cedo possível com trabalho remunerado, tanto pelas necessidades familiares como pelo desejo de ter como financiar sua condição juvenil (DAYRELL, 2002), enquanto, concomitantemente se esforçava bastante para fazer o que gostava e alcançar aquilo que sonhava de fato como formação profissional, que era a psicologia. Esta foi a segunda frente do significado do trabalho no seu relato.

Pensando no segundo núcleo de sentidos pelo qual apreendo e reflito sobre aquilo que perpassava a experiência escolar de Azaleia na relação com a sua atividade criadora no cotidiano – a forte vontade de fazer o que gosta como um princípio importante da organização da sua vida – a sua experiência laboral daquele momento não entrava totalmente nesta

equação, em parte por lhe ocupar demasiadamente o tempo e encaminhar seu processo de formação profissional em uma direção não manifestada no seu discurso como uma opção presente nos seus planos. Como aponta Dayrell (2002), ainda que trabalhar não deva ser avaliado simplesmente como uma resposta do jovem ao seu contexto de pobreza, mas devem ser postas no processo de análise outras motivações como uma maior liberdade financeira em relação à família e o acesso a recursos financeiros para o consumo e o lazer vinculados à sua condição juvenil, este envolvimento cedo com o trabalho tinha se tornado constante na vida de Azaleia e mais permanente e necessário do que talvez esperava. À semelhança dos jovens que participaram na pesquisa relatada por este autor, Azaleia pareceu fazer uma dissociação entre o emprego atual e seus sonhos. Não é que se via coagida a trabalhar ou definitivamente não gostava do que fazia, mas da forma como se apresentava também não compunha os seus planos.

Em relação aos planos para o futuro, estudar Psicologia, por exemplo, foi apresentado nos relatos mais como parte da sequência do percurso escolar – ensino médio => faculdade – e conseqüentemente de um desejo de aprender que surge a partir de relações e espaços extraescolares, do que algo relacionado ao futuro profissional. Evidentemente esta relação formação superior-trabalho futuro existia, na medida em que afirmava no seu relato o sonho de entrar na faculdade, se formar e conseguir um emprego, mas não marcou a sua narrativa tanto quanto marcaram as coisas que gostava de fazer.

Minha meta de vida é conseguir, apesar de amar muito a minha mãe, conseguir sair de casa, passar por essa experiência de morar sozinha, terminar a universidade, conseguir um emprego e ser feliz, realizada entendeu, viajar, meu sonho é viajar para a Coreia do Sul, meu sonho, tanto que eu aprendi coreano para ir pra Coreia do Sul, já tenho o coreano só falta dinheiro e ter um emprego para ir pra Coreia. (Entrevista 2).

A sua experiência escolar, principalmente tipificada na relação com um professor específico, e as demais experiências de aprender fora da escola – os jogos, as leituras, as pesquisas, o trabalho – ajudavam-na a mover-se de alguém que esperava as coisas acontecerem para uma maior atividade frente à realidade, incluindo seu desejo de conhecer mais a respeito daquilo que lhe chamava a atenção. Talvez este seja um princípio de explicação a respeito do seu interesse pela Coreia do Sul e pela língua coreana, destino talvez parte das tantas viagens imaginárias proporcionadas pelas diversas e distintas leituras: ‘eu gosto demais de ler (...) você viaja, tipo é incrível como eu vou parar em outras terras e realmente eu fico pensando’. Neste movimento estabelecia táticas como forma de lidar criativamente com esta realidade, especialmente em relação à gestão do tempo.

4.3.2 Bell Marques – ‘aí, eu não vou tá parado [...] criatividade é algo diferente’

Bell Marques, tinha dezessete anos de idade no período da pesquisa, e optou ser identificado neste relato por este codinome, resultado da somatória do apelido de família com a brincadeira de amigos a uma personagem do mundo artístico. Morava com seu pai, sua mãe, e seu irmão mais velho em uma casa no bairro São Jorge, o mesmo onde se localizava a escola que estudava.

Considerava-se criativo, mas também entendia que a criatividade poderia não ocorrer caso não se esforçasse (STERNBERG, 2012) para fazer algo diferente da rotina, sendo a procrastinação e a preguiça as suas maiores inimigas e, por conseguinte, da sua criatividade. Esta seria a situação que impediria a pessoa, o jovem de ser criativo: a própria falta de vontade de ser, já que, para ele criatividade não era um dom especial, mas poderia fazer parte da vida de qualquer um. Seu conceito de criatividade comportava tanto o fazer algo novo, como requalificar alguma coisa já existente, manifestando-se nas ações do dia a dia da escola, no uso da imaginação como forma de ampliar seu espaço-tempo mesmo a partir de uma ação quase mecânica ou tida como passiva como assistir televisão.

Esta noção apresentada por Bell Marques na sua narrativa vai ao encontro, ainda que parcialmente, da maneira como também Mitjans Martínez (1997) propõe pensar sobre criatividade. Um processo de descoberta ou produção de alguma coisa nova, o que inclui dar uso ou novo sentido ao já existente, e mesmo entender por si soluções que já haviam sido manifestas por outros há tempos atrás. Vai em direção também da forma como Certeau (1998) aborda os processos de utilização pelas pessoas comuns das linguagens produzidas pelas elites⁴². Coincidentemente, Bell Marques menciona o seu gosto por assistir certos programas de televisão quase que diariamente, me fazendo pensar no que escreveu este autor:

A análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural fabrica durante essas horas e com essas imagens. (...) A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1998, p. 39, grifos do autor).

A ideia de uma interlocução mais passiva que geralmente a televisão propõe ao telespectador parece ser bricolada por este jovem quando mistura a ela elementos por ele manipulados, como apontam os excertos abaixo. O entretenimento era garantido já que Bell

⁴² Termo utilizado por Michel de Certeau, e colocado entre aspas por ele, como forma de designar o contraste entre aquilo que estas pessoas querem ser ou como se autodenominam ou ainda são classificadas socioeconomicamente, com a compreensão das linguagens que produzem, por parte dos que não são elite.

Marques não abria mão de ver televisão, de consumir seriados, mas também se via em outros ambientes e situações que de alguma forma ativavam sua imaginação, o colocando também como produtor, não atomizado, mas como sujeito social e historicamente constituído.

Fui fazer um trabalho de educação física que exigia criatividade também. Uma atividade física que envolvesse a turma. Eu me considero meio que criativo copiando os outros, vejo um exemplo de alguém, pego aquele exemplo e coloco minhas ideias, coloco meu jeito. Olhei um jogo que tinha na internet, o Jogo da Velha Humana. (Entrevista 1, grifos meus).

De tarde, quando minha mãe vai para venda e até de noite, até umas onze horas eu estou sozinho em casa, eu gosto de assistir seriado para ver assim, meio que entrar em outro, em outro lugar, para ver outras pessoas, meio que participar de outro grupo de amigos. (Entrevista 1, grifos meus)

Conversei três vezes com Bell Marques, nos meses de agosto, outubro e dezembro 2016, e essas conversas foram gravadas. Encontramo-nos mais vezes durante o período da pesquisa em 2016, nos intervalos desses meses durante minhas visitas à escola. Bell Marques tinha um aspecto fechado, uma feição mais séria em relação a alguns outros jovens também voluntários na pesquisa, contudo se mostrou solícito durante todo o período da investigação, atendendo aos chamados para as conversas, às abordagens nos intervalos das aulas, e não fazendo restrição a nenhum dos assuntos sobre os quais conversamos tanto nos diálogos agendados, como nos bate papos em algum dos intervalos. A própria iniciativa voluntária de participar da pesquisa indicava esta abertura ao diálogo, a falar sobre si. O excerto abaixo registra em parte estas minhas impressões iniciais e expectativa que depois foi confirmada em relação à maioria deles, pois um dos jovens presentes neste dia desistiu depois de iniciar a pesquisa.

Emanuel Sicômoro, jovemX, Cravo e Bell Marques pareceram mais fechados, com cara de poucos sorrisos. Dos quatro, Bell Marques parecia mais meninão, não sei se é o mais novo deles. Aparentemente sim. Bom, tímidos não devem ser e nem fechados, já que aceitaram espontaneamente participar da pesquisa que envolve basicamente conversa, uma exposição de si por meio da conversa. Vamos ver como se dará o encontro para a primeira entrevista, que espero ser em breve (Notas de campo, 05/07/2016).

Seu discurso ficou mais centrado na narração e descrição, preocupando-se mais em contar e demonstrar como as coisas ocorriam na sua vida no dia a dia. Após o exercício de transcrição das entrevistas e das diversas leituras posteriores das narrativas de Bell Marques, pude identificar pelo menos três núcleos de significação pelos quais reflito sobre aquilo que perpassava a sua experiência escolar na relação com a sua atividade criadora no cotidiano: a organização do cotidiano, dos interesses, a partir do princípio do ‘não estar parado’; a igreja como marcador central na sua formação como pessoa e na mobilização de sua vontade de

criação; e a escola como parte importante na sua ação criadora e cumprindo seu papel na preparação para o seu futuro.

4.3.2.1 ‘Não estar parado’: a organização do cotidiano, dos interesses e da criatividade, a partir do princípio da ação

Na concepção de Bell Marques, para ser bom, o dia a dia teria que estar preenchido por coisas para fazer, ainda que fosse parar por longo período para assistir um seriado na TV ou ver vídeos na internet. Esse tema – estar fazendo alguma coisa – ocupou boa parte da sua narrativa, sobre o qual procurou contar, dar exemplos a respeito das coisas que gostava de fazer, explicando como isso mexia com ele.

Pensando na relação estabelecida por Leontiev (1978) entre atividade e ação, sendo a primeira fornecendo para a segunda seu motivo e seu objetivo, algo interessante ocorria com Bell Marques. Não importava muito a atividade, queria desenvolver alguma ação. Por outro lado, parecia na verdade que esta era a sua principal atividade, aquilo que dava sentido às suas ações, para onde elas convergiam de uma forma geral: possibilitar a este jovem um dinamismo no seu dia a dia. Pensando na estrutura da atividade com base neste autor – necessidades, motivos, finalidades e condições para realização – esse seu dinamismo vinculava-se bem à ideia de necessidade.

Como o excerto abaixo esclarece, apesar de gostar de ficar só, não gostava de ficar parado. Procurava de várias formas se envolver em alguma ação. Na sua concepção ‘ficar parado’ era ficar sentado, sem fazer nada e olhando para as paredes, como dizia. Essa busca por coisas a fazer era constante e gerava um leque bastante eclético de opções. Variava de assistir algum programa na televisão a ajudar sua mãe no trabalho do pequeno comércio⁴³ da família, tocar violão e aprender músicas novas a ver vídeos na internet, ler livros, incluindo a Bíblia, a estudar para provas da escola ou para o ENEM que ocorreria em breve.

O que eu gosto de fazer é muita coisa, eu só não gosto de ficar parado, porque ficar parado é muito ruim, por isso eu gosto sempre de estar fazendo alguma coisa, assistindo seriado, ou ajudar minha mãe em alguma coisa, tocar violão, qualquer coisa eu estou fazendo, mas ficar parado não dá (...) Ficar parado é ficar no tédio ficar lá sentado, olhar para parede e ver assim, não tem nada para fazer, não tem um seriado, não tem uma música nova, não tem nada, eu olho assim, isso é o nada para mim, eu vou ler um livro, vou ler a bíblia, alguma coisa, olhar alguns vídeos na internet. (Entrevista 1).

Por esta sua característica então – não gostar de ficar parado – procurava dar ao seu dia a dia um caráter agitado, apesar de não conseguir sempre. Gostava de tocar violão.

⁴³ Uma lanchonete instalada em um dos cômodos da casa.

Possuía um que fora dado por seus pais e que dividia com seu irmão. Gostava também de ler. Em cada uma das conversas gravadas que tivemos estava lendo um livro diferente. Levava-os – violão e livro – sempre a outros locais onde executava seus outros afazeres diários, como a pequena lanchonete da sua mãe: ia ajuda-la, mas quando tinha uma folga, tocava violão ou seguia lendo o livro da vez, que também podia ser a Bíblia. O excerto abaixo é um trecho da nossa última conversa gravada, quando ele confirma o violão como uma das suas ferramentas coringas que lhe ajudava a não cair no tédio, a retornar para a sua atividade das mais importantes. A maneira como descreve o lidar com este instrumento revela a atração que desenvolveu por ele, começando a tocar ‘em casa, sozinho⁴⁴’ quando se interessou por música. Proporcionava-lhe a possibilidade de alterações múltiplas – ritmo, nota, música – revelando-se algo criativo em si e propício para uma diversidade de ações.

O meu violão que eu uso atualmente, eu levo para a venda da minha mãe, quando fico lá sem fazer nada, fico tocando (...) toco quase todo dia, pratico para não esquecer (...) não é alguma coisa estática, sempre está mudando, muda o ritmo, a nota, numa música tem os acordes dela, mas você pode tocar de diferentes formas, de diferentes jeitos, sempre é algo criativo. (Entrevista 3).

Como destaca um dos trechos da primeira entrevista abaixo, o dia anterior ao desta conversa foi considerado por ele como um dia positivamente atípico. Na parte da manhã fez as atividades normais indo à escola, ao retornar para casa assistiu, antes e depois do almoço, episódios de séries que gostava, fez um trabalho escolar relacionado à disciplina de educação física que exigiu pesquisa e parceria com outros colegas de classe. O envolvimento com esta tarefa escolar foi intercalado com o desenvolvimento de ocupações que gostava como: ler, tocar violão e principalmente assistir mais episódios das suas produções televisivas preferidas. Na explicação de Bell Marques, a atipicidade do dia não estava relacionada à tarefa escolar em si, mas ao fato de terem deixado tudo para última hora. Esta pressão, explica, ao mesmo tempo exigiu e permitiu o exercício da sua criatividade e de seus colegas, que paradoxalmente aparecem na narrativa como aqueles que somente digitaram o que ele havia escrito, mas ao mesmo tempo ajudaram a desenvolver melhor o enunciado da tarefa escolar.

Ontem foi um dia diferente por causa desse trabalho [escolar]. Porque o trabalho, o professor deu uma semana de prazo para fazer, mas só que fizemos no dia anterior, no último dia, foi meio puxado, teve que exigir mais de mim porque fui que fiz praticamente tudo, só contei com a ajuda dos meus colegas para digitar, corrigir alguns erros e desenvolver melhor. Foi um dia diferente. Hoje foi normal. Se não tivesse aqui na entrevista ia assistir seriado, ler a Bíblia, ler um livro que estou lendo, tocar um pouco de violão e depois ia para festa da minha cunhada. (Entrevista 1).

⁴⁴ Este sozinho deve ser contextualizado. Na família de Bell Marques tinha pessoas que tocavam violão, inclusive o irmão, com quem dividia a posse do referido instrumento. Então, havia uma mediação nesse processo de aprendizagem não somente subjetiva, mas realizada fisicamente através dos seus parentes.

Procurava administrar bem o seu tempo para dar conta das obrigações escolares e das coisas que o colocavam no *status* de ‘não estar parado’. Apesar de quase óbvio, dividia suas tarefas de acordo a parte do dia. De manhã escola. Tinha a convicção de que, se não estudasse pela manhã, passaria todo esse tempo dormindo. A obrigação de estar na escola facilitava vencer a barreira da preguiça que sentia pela manhã, como rotulava, e que combinava com o alto grau de importância que dava ao estar em ação. A tarde era o período de se envolver em alguma coisa. Gostava das tardes por causa disso: vencida a preguiça matinal sentia mais ânimo para as ações. Nesse espaço de tempo tudo podia acontecer, inclusive o envolvimento com as tarefas da escola, mas, naqueles dias, desde o mês de julho/16 mais precisamente, o normal estava sendo estudar para o ENEM.

Não assisti seriado hoje, ultimamente nem tenho assistido por causa do ENEM, estou estudando mais, e acabo nem assistindo, a minha rotina de estudos é chegar em casa doze horas, sentar diante do computador, olhar alguma coisa no *Youtube*, *Techmundo*, quando dá uma hora mais ou menos, vou tomar banho, almoçar, às duas horas eu vou estudar, e quando estou muito cansado eu durmo, nesses dias, às cinco horas eu acordo e começo estudar, mas geralmente eu começo estudar umas duas. Tem vez que eu dou uma pausa cinco horas para comer, para descansar um pouco e depois eu volto, acabo umas oito horas, eu assisto alguma coisa. (Entrevista 2).

Pelo excerto acima, percebe-se que, apesar da importância, em termos do uso do tempo vespertino, dada à preparação para o ENEM, ver televisão continuava tendo espaço importante na agenda. Em alguns momentos da conversa chegou a afirmar que esta ação era o que mais lhe ocupava o dia, especialmente no período da primeira entrevista, quando os estudos preparatórios para o exame que definiria o acesso à universidade ainda não estavam intensos. Afirmou gostar de comédias e super-heróis, apontando alguns personagens como inspiradores para que fosse criativo e agisse de forma parecida, confirmando como fonte de aprendizagens fora da escola.

Os seriados que eu assistia antes não tinha nada a ver com a escola, só que atualmente eu estou assistindo um que tem um cara, um adolescente que ele é bem inteligente, ele conserta coisas, dá jeitos diferentes de conseguir algo. Quando eu vejo alguma coisa assim num seriado, isso me motiva ser criativo, me motiva ser mais inteligente também, criar alguma coisa. (Entrevista 1).

O fato de a visão hegemônica de educação estar vinculada diretamente à escolarização reforça esta presença juvenil no espaço escolar, mas às vezes camufla a firme convicção de que a dimensão educativa não se reduz à escola, nem a lógica escolar deve dominar, necessariamente, as propostas educativas para os jovens, não restringindo a experiência escolar nem à sala de aula e muito menos somente aos conteúdos escolares ou ministrados sob sua chancela (DAYRELL, 2007; DUBET, 2011a). A escola é invadida não somente pela cultura, pela vida juvenil, como escreve Dayrell (2011, p.25), “com seus looks, pelas grifes,

pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo”, mas também pelo que o jovem aprende para além dos seus muros e conduz consigo para dentro deles, como demonstra a experiência de Bell Marques. O jovem que se constrói como aluno, traz para a sua experiência escolar tanto o conteúdo de outras fontes como a valorização deste novo aprendizado.

Nos dias relativos à última entrevista, tanto o ENEM como o ensino médio já faziam parte do passado. Bell Marques já havia feito as provas do exame e tinha sido aprovado no terceiro ano do ensino médio. Estava tendo um tempo que nunca havia experimentado até então nos últimos três anos. Suas manhãs estavam sem o compromisso obrigatório da escola e as tardes estavam longas sem a obrigação de se preparar para o acesso à universidade. A matrícula na faculdade, caso fosse aprovado, estava prevista para julho/17. Estávamos no mês de dezembro/16. Procurava preencher esse tempo com as antigas ocupações – seriados, violão, leituras – e com as novas criadas nesse período: passou a ajudar sua mãe no trabalho e ingressou numa academia para fazer exercícios físicos. O trecho da entrevista 3 abaixo demonstra um pouco do misto de alívio de estar livre de alguns compromissos e certa angústia por não ter mais aquela fonte certa de ações para seu dia a dia.

Estou feliz (...), pois já sei que não vou precisar fazer o ENEM de novo (...) acabou o ensino médio e estou parado (...) é ruim demais ficar em casa sem fazer nada, o meu recurso foi ir para academia, ir para igreja, e ter paciência. De tarde se tivesse um trabalho, estudava para alguma prova, eu estudava, mas agora não faço nada, não estou trabalhando porque acabou meu contrato em junho (...) não consigo nada, porque eu estou numa faixa que não tem nada (...) tem vaga para quem tem 14 anos, eu não tenho, para quem está na faculdade, eu ainda não estou, para quem está na escola, eu já concluí, para quem é maior de idade, eu não sou, então eu não consigo nada. Continuo gostando de seriado. Esse que eu estava assistindo, ele está em pausa, acabou a temporada. Agora vou assistir os que estão em opção, acho que uma coisa que a gente não deixa de gostar é seriado, sempre vai ter alguma coisa para assistir. Agora também estou lendo o livro O Mestre da Vida, de Augusto Cury. (Entrevista 3)

Já a noite era dedicada às ocupações proporcionadas pela igreja que frequentava. Os dias já pré-agendados para esses compromissos no templo eram as sextas feiras, sábados e domingos e, uma vez por mês, as quartas feiras. Geralmente nas noites das quintas feiras se ocupava com uma reunião referente à igreja, pela qual ele mesmo era responsável. Denominava célula, que consistia em um grupo de jovens que se reunia na casa de um deles para realizar um culto com um formato específico. Bell Marques era líder de uma célula. Essa função lhe rendia obrigações sistematicamente atribuídas a esse tipo de incumbência na igreja que frequentava: instalar e conduzir as reuniões da célula, estabelecer as programações a serem executadas nas reuniões semanais desse grupo, treinar outros jovens aspirantes a líder, dentre outras. Assim Bell Marques ia dando conta do seu cotidiano, tornando-se adulto, como

escreve Heller (1992, 1994), colocando à prova sua capacidade de ir se apropriando do mundo à medida que este ia se diversificando diante de si.

A ideia de trabalho, profissão, também passava por este filtro da ação naquele momento da vida de Bell Marques. Sua primeira experiência de trabalho, que durou dois anos, havia terminado em junho/2016. Contrato de menor aprendiz conseguido por intermédio do seu pai junto ao Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). Além do aprendizado, a experiência de trabalho lhe proporcionou ocupação do tempo à tarde, o período do dia que ele mais gostava. Contudo, trabalhar neste horário lhe impedia de utilizar este tempo para as tarefas escolares.

Como afirma Dayrell (2007, p.1109) a moratória em relação ao trabalho não caracteriza, em linhas gerais, a juventude brasileira como é mais comum na Europa. Ao contrário, escreve o autor, “para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo”. Tal situação influencia o percurso escolar, mas não necessariamente o obsta, pois, “as relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos” recebendo ênfases diversas nas trajetórias juvenis. Além disso, operam “mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que o trabalho também faz a juventude” (grifos do autor). No caso de Bell Marques lhe proporcionava a alegria de estar fazendo algo e o ajudava a financiar as demandas da sua vida juvenil na igreja que participava.

A formação profissional desejada para o futuro, almejada para a faculdade não tinha, aparentemente, relação direta com nada do que fazia, seja na igreja, na escola, no emprego ou mesmo nas coisas que fazia como lazer. Era no campo da engenharia. A explicação apresentada no excerto abaixo era justamente esse forte vínculo que estabeleceu entre a profissão e o ato de construir, fazer, criar e entregar aos outros, algo palpável fisicamente.

Como eu gosto de fazer alguma coisa, criar alguma coisa, eu gosto de engenharia, porque engenharia mexe com isso (...) eu não me vejo sendo outra coisa além disso que eu gosto de fazer, eu não me vejo sendo professor, sendo administrador, me vejo sendo alguma coisa assim, fazendo alguma coisa. Engenharia da computação é o que eu estou escolhendo. (Entrevista 1).

Esse conjunto de ações no dia a dia de Bell Marques caracterizava o desenrolar do seu cotidiano. Ouvindo seus relatos, suas descrições e explicações de como as coisas que ele fazia funcionavam, dava a impressão de um conjunto de pontas soltas, assemelhando-se apenas na sua forma, ao trajeto labiríntico definido por Pais (2006), pelo qual passam os jovens diante dos caminhos a tomar nos momentos de transição para a fase adulta. Certeau (1998) propõe o

sedutor desafio de pensarmos o cotidiano para além da ideia de dominação, alienação, mas como espaço a ser moldado e tecido diariamente pelas táticas dos caminhantes anônimos, produtores nas maneiras de fazer, de usar o material cultural produzido pelas elites. Ouvir e ler as narrativas de Bell Marques dificulta apreender a ou as atividades que davam sentido a todas essas ações (LEONTIEV, 1978). Contudo, a rede de espaços para a criação estabelecida é claramente apreendida. O conjunto de ações empreendidas é, em si mesmo, esse espaço, que mobilizava em Bell Marques energia de seguir a caminhada. Esse, como mencionado anteriormente, talvez fosse de fato o sentido a partir da sua necessidade de não ficar parado.

4.3.2.2 A igreja como marcador central na sua formação como pessoa e na mobilização de sua vontade de criação

Bell Marques participava de uma igreja evangélica denominada Sara Nossa Terra⁴⁵ havia mais de três anos. Pelo conteúdo do seu relato relacionado à igreja e sua importância, esta participação pareceu ter assumido um valor significativo na sua vida. Do ponto de vista das instituições, a igreja, portanto, e as coisas que gravitavam em seu entorno, ocupavam mais o mundo de Bell Marques, a sua motivação e formação como pessoa, do que, por exemplo, a escola propriamente dita. Conforme pude apreender nas narrativas, girava em torno da igreja elementos importantes para a organização do seu tempo e agenda, do ritmo e conteúdo de leituras, da sociabilidade e rede de amizades, e das vivências enquanto momentos de formação: os cultos, as células, as mensagens, o aprendizado e exercício da liderança.

Nesse contexto, Bell Marques definiu ‘relacionamento com Deus’ como aquilo de maior importância para sua vida naquele momento. Como no excerto a seguir, esta afirmação permeou nestas e em palavras semelhantes, todas as três narrativas que foram gravadas por mim. Este relacionamento com Deus implicava em visibilizar na prática cotidiana atitudes e ações condizentes com as responsabilidades que assumia perante a comunidade de fé, e a presença metafísica, espiritual como denominava, de Jesus Cristo, materializada, principalmente, através da leitura bíblica.

A coisa mais importante para mim hoje é meu relacionamento com Deus, eu sou cristão, e sempre leio a Bíblia (...) Vou encontrar mais de Deus, receber mais (...) Vou fazer alguma coisa que eu gosto, uma coisa que me faz feliz, o meu relacionamento com Deus é o mais importante para mim atualmente (...) já fazem uns três anos que sou convertido. (Entrevista 3).

⁴⁵ Na classificação sugerida por Freston (1996), a igreja Sara Nossa Terra talvez enquadrasse na categoria neopentecostal, definida basicamente como uma releitura da tradição religiosa pentecostal, aplicando uma certa liberalização nos costumes de culto e nos critérios de santidade (comportamento) para os fiéis.

O seu princípio de estar sempre fazendo algo, ‘não estar parado’, foi ao encontro do estilo dinâmico com o qual se deparou no cotidiano desta igreja. Não tendo lhe perguntado diretamente, não consegui apreender pelos elementos descritivos e explicativos de suas narrativas o que se estabeleceu primeiro: se o estilo dinâmico da igreja o motivou a valorizar o empreendimento constante de ações ou, pelo contrário, sendo já inquieto, encontrou na igreja um ambiente semelhante ao que contribuiu para sua permanência na agremiação religiosa. No entanto, me foi possível apreender que, naquele momento do meu contato com Bell Marques, nesse espaço-tempo de sua vida, o ‘não estar parado’ fazia parte da mensagem absorvida por ele como sendo também proveniente da igreja, se transformando em importante estratégia para conformidade do seu comportamento com aquilo que era esperado pelas regras doutrinárias da Sara Nossa Terra, resumido nas expressões: ‘não pecar, não fazer nada que desagrade’.

Porque um dos motivos da Sara Nossa Terra para trabalhar com liderança é isso, deixar sempre algo para fazer, porque mente vazia é oficina do diabo, não tem nada para fazer e acaba pecando, acaba fazendo coisa que desagrada, essas coisas. (Entrevista 1).

Em certa medida, o jovem Bell Marques se ajustava ao que se pode chamar analogamente de programa institucional da igreja numa lógica de ação mais integradora (DUBET, 1994, 2004) traduzido principalmente nesta sua mensagem de que estar sempre em movimento, com a mente e o corpo ocupados, auxiliaria na luta cotidiana contra o pecado, ao que seguia por um engajamento, cultural e moral, pelo fato de encarnarem valores transcendentais. Para este autor, analisando a instituição clássica, a aceitação de tal proposta institucional por parte do indivíduo representava tanto um processo de socialização como também de subjetivação, sendo por esta via que se operava o que chama de milagre institucional: reduzir ou mesmo aniquilar as suas contradições colocando as fontes do mal sempre do lado de fora dos seus domínios.

A analogia é válida até certo ponto. Apesar de a lógica integradora predominar, o programa institucional da igreja se mostrava eclético considerando as liberdades que dava aos jovens líderes na condução das células, por exemplo, de modo que outras lógicas de ação estavam presentes. Bell Marques, conjuntamente à igreja, lidava com outras fontes e experiências socializadoras – família, trabalho e escola, por exemplo – onde predominavam outras lógicas de ação, que se complementavam e estabeleciam pontos de tensão. Entretanto, estas vivências na igreja e em função dela desembocavam também na sua experiência escolar assumindo importância significativa nas suas decisões neste e nos demais âmbitos.

Mais do que o aprendizado de um papel, via-se o processo de atribuição de sentidos. Nesse aspecto, cada vez mais o seu tempo e sua agenda eram atravessados pelos compromissos da igreja, não como um programa institucional (DUBET, 2011b), mas porque fazia sentido estar ali confirmando sua experiência mística ocorrida anteriormente e solidificando seu princípio do estar em ação. Pelas suas explicações percebi a forte presença da igreja imbricada ao seu jeito de ser, assunto tratado no núcleo anterior. Além da variada e significativa presença na agenda semanal, dos dias certos e os horários separados – quartas, quintas e sextas-feiras, sábados, domingos à noite – para estar presente nas reuniões, havia os desdobramentos desta participação presencial, por ele descritos.

Um deles era a sua prática de leitura que, como fonte de inspiração e prazer, vinha notadamente da igreja. Não mencionou leituras provenientes da escola, seja pelo uso da biblioteca escolar ou por recomendação dos professores, nem houve da parte de Bell Marques uma crítica à escola por não oferecer sugestões de leitura ou por não estruturar a biblioteca, que se encontrava desativada pelo menos no ano de 2016, conforme relato de outro jovem⁴⁶. Nas conversas – conforme os trechos abaixo – apresentava os aprendizados obtidos por meio destas leituras, sempre conseguindo extrair ensinamentos práticos que lhe ajudavam a organizar sua forma de lidar com situações no dia a dia, inclusive problemas.

Estou gostando [do livro] porque ele fala que terminar bem é melhor que começar bem, (...) fechar ciclos que estão em abertos, para você abrir novo ciclo, abrir alguma coisa nova tem que terminar o anterior, não deixar críticas negativas abater (...) está sendo interessante ler ele. (Entrevista 1).

A Bíblia é uma coisa assim que eu gosto muito, que levo para a igreja, sempre quando vou para célula e utilizo muito no dia a dia (...) quando eu me converti tive a ideia de ler a Bíblia toda, comecei de Gênesis (...) depois na igreja teve umas campanhas para ler tal livro da Bíblia, fui lendo aleatório, depois eu li os livros que tem o nome mais estranhos, Malaquias, Oséias (...) depois li o novo testamento todo, ultimamente eu estava lendo de trás para frente, de Apocalipse até Gênesis, já estou em Mateus. Um livro que eu gosto muito na Bíblia é Eclesiastes, porque fala muito sobre o que a gente vê no dia a dia (...) a Bíblia foi algo que conheci quando eu me converti (...) depois que comecei a participar da igreja me deu interesse muito grande de ler, descobrir o que ela fala, eu fui gostando cada vez mais. (Entrevista 3).

Outro desdobramento proveniente da igreja e importante na vida cotidiana de Bell Marques era a sua rede de amizades. Mantinha um convívio cotidiano e constante com as pessoas da sua turma de escola, porém considerava que o grupo de amigos da igreja tinha mais o sentido de amizade por compartilhar com eles algo mais significativo, que exprimia melhor seus interesses, cujas informações circuladas estavam mais relacionadas com o propósito de ocupação da mente para não se tornar ‘oficina do diabo’. Sua narrativa comunicou uma classificação desses relacionamentos, onde o tempo de convivência cotidiana

⁴⁶ Emanuel Sicômoro.

não era o quesito de maior peso. Com os colegas de escola, apenas convivía no colégio, e os da igreja se encontrava todo sábado à noite. Não apreendi que isso representava desprezo ao grupo de amigos/colegas da escola, mas certa clareza para Bell Marques que o compartilhamento de valores era um marcador importante para o investimento em determinadas relações definidas como sendo rede de amizade, no esforço de ampliar a sua capacidade de socialidade. Este investimento implicava no compartilhamento de saídas para lugares especiais – pizzeria, cinema – e em conversas pelas quais se colocava ‘tudo em dia’, se comunicava valores. No trecho da entrevista 1 abaixo chama a atenção a relatividade com a qual trata o tempo. Era de somenos importância os cinco dias na semana que passava com os colegas na escola em relação à noite de sábado que encontra com os amigos da igreja.

Bom minha rede de amizade está mais na igreja, nos amigos da igreja, porque no colégio eu não tenho muito contato, eu apenas venho para o colégio converso com eles aqui, tento chamar alguns para ir para igreja e só, o que eu tenho mais contato é o meu vizinho que estuda lá na sala, ele mora em frente da minha casa, eu acabo consequentemente falando com ele, ele também é da igreja que eu vou, essa é uma das amizades que eu mantenho, não é que eu mantenho, é que eu vejo mais na rua, porque também eu não saio muito de casa, quando eu saio é para ir para igreja. O pessoal que eu mais falo é o pessoal da igreja, eu vejo alguns na rua quando eu saio para comprar pão, para ficar na venda da minha mãe, eu vejo uns três, quatro só, não chamo eles sábado para ir para pizzeria, não chamo eles para ir ao cinema, principalmente os do colégio, mas os da igreja que nos vemos todo sábado de noite, conversamos, colocamos tudo em dia, meu círculo de amizade é mais formado por eles. (Entrevista 1, grifos meus).

Por fim, os cultos, as células, as mensagens, o aprendizado e exercício da liderança assumiram, na narrativa de Bell Marques, conforme apreendi, experiências vivenciadas como momentos de formação e oportunidades para viver a sua condição juvenil. Eram os ensinamentos provenientes das mensagens pastorais, anotadas por ele em blocos especialmente preparados e exclusivamente utilizados para esse fim; o trabalho específico da igreja com jovens, denominado de Arena Jovem, imprimindo na convivência um ritmo intenso; um processo circular no sentido de que cada jovem iniciante, geralmente convidado por outro jovem, ao se integrar, ia assumindo responsabilidades de levar outros, de se envolver no trabalho dos pequenos grupos de jovens, denominados células, que se reuniam semanalmente para cantar músicas, discutir a Bíblia; e as experiências de liderança assumida desde a simples manifestação do desejo de aprender a liderar uma célula. Ou seja, ao mesmo tempo em que se convencia a respeito dos ensinamentos da igreja, e se mobilizava em função deles, procurava convencer e mobilizar outros.

Nos três encontros mais demorados que tivemos, Bell Marques compartilhou dos esforços para abrir ou manter uma célula. No primeiro encontro compartilhou que estava

naquele momento sem nenhuma, mas já havia liderado duas células e sido líder auxiliar⁴⁷ em outra e estava, juntamente com uma amiga da igreja, tentando abrir uma nova. Na nossa segunda conversa Bell Marques já estava liderando esta nova célula. Depois de duas tentativas que não foram eficazes, finalmente havia aberto uma em sua casa e iriam ter a terceira reunião. Já no terceiro encontro a célula em sua casa havia se encerrado também, por infrequência dos convidados, pelo que lamentava, mas estava frequentando outra como participante, não como líder.

Lá na igreja Sara Nossa Terra a gente tem um trabalho com jovens, o culto de jovens se chama Arena Jovem, trabalhamos com esquema de liderança, por exemplo, eu entrei na igreja, tem uma pessoa que já está lá antes de mim, provavelmente que me chamou para ir, eu vou, começo indo aos cultos, gosto, me converto, me batizo, depois que me batizo, começo participar mais dos cultos, e essa pessoa que me acompanha, começa a me incentivar mais a ir para os eventos, a chamar outras pessoas, eu vou me tornando um líder, e o líder tem essa carga, ele tem esse negócio de conseguir novas pessoas, ganhar novas almas para Cristo, abrir células. Nós trabalhamos com esquema de células, que é encontrar uma casa de alguém em algum bairro, e começar fazer reuniões ali. (...) o líder da Sara Nossa Terra faz isso, ganha as pessoas, está indo sempre nos cultos, fazendo células, procurando ser melhor. Eu sou líder hoje (...) estou sem nenhuma célula no momento, estou tentando abrir uma agora com uma amiga minha, porque também na célula não é uma pessoa que fica responsável, tem o líder, o colíder e o líder em treinamento. (Entrevista 1).

Além da ação, que era algo importante para Bell Marques, a igreja proporcionava certa liberdade nos seus movimentos de sociabilidade e era para onde, principalmente, direcionou o uso dos seus recursos financeiros, provenientes do salário como menor aprendiz, função que exerceu por dois anos, tendo se encerrado em junho/16. Ou seja, dos três anos de convertido até então, dois foram concomitantes ao trabalho remunerado. Esta experiência de trabalho lhe serviu de muito aprendizado, segundo relatou, assim como para aquisição de bens. Além de um celular, bem de consumo mais caro que adquiriu com recursos próprios, Bell Marques investiu na aquisição de livros evangélicos, participação em congressos e outros eventos da igreja, como compartilhado no trecho a seguir.

Não foi eu que falei que queria trabalhar, mas minha mãe ficou falando de emprego, de menor aprendiz para ganhar salário, ser independente financeiramente, aí meu pai conseguiu uma vaga com um amigo dele, e me colocou lá. Eu comecei a gostar, e o que me motivou a continuar indo foi a independência financeira. Quando tinha alguma coisa na igreja, um congresso eu pagava, comprava uma camisa, comprei o meu celular com o dinheiro do trabalho também, foi me ajudando muito, mas até agora não surgiu outra oportunidade de trabalho, pois acabou meu contrato. Eu me inscrevi em outra empresa de estágio. (Entrevista 1).

⁴⁷ Para uma célula funcionar corretamente na igreja Sara Nossa Terra, segundo Bell Marques, deve haver um líder, um líder auxiliar chamado de colíder, e um líder em treinamento, reforçando a ideia de processo circular no qual os jovens são envolvidos.

Pareceu que a igreja estava no centro da sua noção de juventude: viagens, congressos, rede de amigos, possibilidade de cultivar seus *hobbies* (livros, música/violão), oportunidade de influenciar outros, o uso do dinheiro para suprir essas demandas. A igreja pareceu se juntar àquilo que o mobilizava para a atividade. Dubet (2005) comenta a respeito de se evitar reduzir o estudante ao seu papel como aluno nem à sua condição juvenil, como se ambas as situações fossem lineares e, por consequência, paralelas. Ao contrário, deve-se procurar compreender que na verdade a sua condição juvenil é fruto de uma articulação que faz dos vários marcadores que lida, o que inclui a escola e a relação que estabelece com ela. Esta relação pode se configurar como relativamente frágil, com a escola reduzida – ou restrita – à sua função instrumental, e o jovem se apresenta como alguém que vai à escola, mas que tem sua experiência catalisada por outros espaços, como a igreja, no caso de Bell Marques.

Para Dayrell (2007) o jovem vive as diversas dimensões da sua condição juvenil em espaços por eles significados. Há um paradoxo entre o sentido vivenciado em relação à escola e a forma pragmática como ela é socialmente imposta. Isto fica claro quando consideramos que a escola se torna cada vez mais central na configuração das sociedades, daí a expressão sociedade escolarizada (DAYRELL, 2007; SPOSITO, 2003⁴⁸), mas vai perdendo seu monopólio no que tange à referência para a experiência juvenil.

4.3.2.3 A escola como parte importante na sua ação criadora e cumprindo seu papel na preparação para o seu futuro

Bell Marques não se imaginava não estando na escola nos dias da semana. Tal prática já estava integrada ao vivido cotidianamente, encarada como algo já automático na sua vida, ‘na maioria das vezes quando eu faço alguma coisa é meio que automático’, dizia.

Às vezes eu me pego pensando (...) que eu sou cristão, aí quando eu vou pra igreja eu me pego pensando: porque eu vim pra igreja? Aí eu me pergunto, e se eu não fosse hoje? Aí eu não me imagino não indo pra igreja naquele dia, e também eu não me imagino não vindo um dia normal de semana pro colégio. (Entrevista 1).

Este ir automático à igreja, à escola, como demonstrado neste excerto, pode ser pensado a partir daquilo que Heller (1994) propõe na sua reflexão sobre a reprodução do particular e do social na vida cotidiana. Considerando os ambos processos de objetivação propostos pela autora – em si e para si – o ir à escola e à igreja mais se originam a partir de uma objetivação próxima do conceito de para si, mesmo sendo postos na qualidade de automáticos, feitos sem uma reflexão prévia específica. No caso do ir à escola, tal prática foi

⁴⁸ “A pertinente expressão de Heloísa Fernandes (1994) ‘sociedade escolarizada’ retém a relevância da escola quando afirma estar essa instituição no centro das referências identificatórias do mundo moderno, independente de nossa adesão ou crítica” (SPOSITO, 2003, p. 212, grifos da autora).

fazendo parte da vida deste jovem a partir da imposição de outros, provavelmente seus pais. Já a igreja, apesar das mediações – considerando os relatos, provavelmente algum amigo o levou lá pela primeira vez – a decisão de permanecer foi mais autônoma em comparação com a escola. Contudo, parece que ambas as ações se transformaram em aprendizado automatizado: de tanto ir, de tanto fazer, passou a fazê-lo automaticamente. Mesmo se originando, em tese, de uma objetivação não ontologicamente essencial, ou seja, são provenientes de processos culturais, secundários e que possuem a característica de romperem com o cotidiano, por justamente quebrarem a rotina e estabelecerem um espaço de reflexão e criação, se rotinizam ao se integrarem ao jeito particular de ser, nesse caso, do jovem Bell Marques.

Heller (1994) ainda chama a atenção para o sentido não autônomo da cotidianidade, no entendimento de que a vida cotidiana de qualquer pessoa está composta com base no acúmulo tanto de aspectos como de formas de atividades que casualmente desenvolvemos desde os processos primários de socialização. Ou seja, mesmo na rotinização com a qual executamos determinadas tarefas, há um aspecto histórico e social a ser considerado. E, com base em Vigotski (2009) e Saccomani (2016), esse processo de transformação, de absorção no cotidiano de determinada objetivação para si é importante no estabelecimento de uma base que possa fortalecer as possibilidades de criação, os saltos qualitativos no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Como já abordado no primeiro núcleo, mesmo colocando a princípio como uma prática quase automatizada, o ir à escola fazia parte das ações desenvolvidas dentro do seu princípio de ‘não estar parado’. Esta ação – ir à escola – aparece no seu discurso como algo muito importante para manter a mente ocupada, fato que mobilizava sua criatividade por lhe provocar a busca, a pesquisa, o aprendizado de coisas novas, a interação com os colegas.

Quando você está fazendo nada, só vem nada na cabeça, mas quando você está fazendo uma coisa ou outra, estudando, pega uma fotografia no livro, vê palavras diferentes, aí você acaba criando algo novo em sua mente (...) A escola indiretamente ajuda a ser criativo, pois mantém nossa mente ocupada, aprendendo algo novo no colégio, sempre se aprende algo novo, nomes novos, lugares novos. (Entrevista 3).

[se não for à escola] ai não [vou] estar interagindo, ia tá parado, não ia tá aprendendo algo novo, e também as amizades aqui no colégio, às vezes um trabalho que tem que entregar, aí me motiva a vir pra cá. Se eu pudesse escolher não vir, eu viria, seria uma escolha muito difícil, mas eu escolheria vir para o colégio sim, principalmente de manhã, porque eu gosto bastante da tarde. Se eu não estudasse de manhã eu ia ficar a manhã toda dormindo. (Entrevista 1, grifos meus).

No seu relato já aparecia esta relação de uma base que se forma pela rotinização de uma prática, possibilitando processos de criação.

A sua família lhe acrescentava outros argumentos. Bell Marques não considerava que fazia parte do seu histórico familiar um forte envolvimento com a escola. A mãe havia cursado até o ensino médio completo e o pai concluiu a antiga oitava série. Contudo, não percebia o ambiente familiar como desmotivador, pelo contrário, via-o contribuindo como mais um elemento de motivação para ir à escola, mesmo concebendo que a mãe e o pai cobravam mais que motivavam. Dos dois, a mãe possuía um papel mais protagonista. Fazia mais cobranças junto ao jovem para que seguisse estudando. Já o pai, como mesmo se referiu Bell Marques, fazia cobranças mais por obrigação do ofício de pai. Contudo, para ele, a motivação de fato vinha da parte do irmão com quem conversava mais a respeito das questões escolares, as dificuldades e problemas enfrentados. No seu relato não há a menção direta da importância da escola na sua preparação para o futuro. Esse argumento – ‘estudar para poder ser bem futuramente’ – eram palavras da sua mãe, como parte do incentivo/cobrança, dirigida a Bell Marques.

O ambiente [em casa, da família] me ajuda a estudar. Minha mãe sempre fala, meu pai também. Meu pai ele não motiiva, assim, dá aquela motivação, ele fala por obrigação – tem que estudar porque se não estudar não vai poder ser ninguém na vida, essas coisas, tal tal tal, aí me motivo conversando com meu irmão sobre o colégio sobre essas coisas e minha mãe diz, para poder ser bem futuramente, essas coisas. (Entrevista 1, grifos meus).

Além dessa motivação proveniente da família, ele mesmo se mobilizava, referindo-se ao fato de estar na escola como parte da preparação para o futuro profissional de tornar-se um engenheiro. Este seu jeito de ligar-se à escola pareceu ajustar-se ao que Dubet e Martuccelli (1998) identificam como uma lógica da estratégia, tornando-se a escola um recurso fundamental na trajetória que planejou para si. Bell Marques não se integrava à escola no sentido de fazer dela o centro do aprendizado para a sua vida, mas procurava fazer com que ela servisse àquilo que o mobilizava profissionalmente que era tornar-se engenheiro.

Motivava-se pelo conteúdo a aprender mobilizado pela ideia de poder/precisar se sair bem no ENEM, não desprezando as aulas ou os professores, lembrando-se do que escreve Charlot (2009). Contudo, o vínculo com esta profissão pareceu ter sido construído da vida para a escola e não o contrário. Ser engenheiro estava mais diretamente relacionado ao seu princípio de ‘não estar parado’ do que qualquer outra coisa. Não obstante, descrevia a escola procurando cumprir o seu papel frente a este seu propósito: os professores procurando ajudar de alguma forma e a direção escolar, implementando eventos especiais, denominados aulas (sic) e focados em algum tema referente ao ENEM. Estas ações mencionadas consideradas por ele que se encaixavam como apoio à sua preparação para acesso à faculdade, eram

vinculadas ao desempenho normal – esperado – do professor ou, quando especiais, pareceram pontuais e distantes no tempo.

Além disso, conseguia enxergar no seu dia a dia uso de conteúdos apreendidos na escola, especialmente no que diz respeito às habilidades matemáticas que o ajudavam a ‘fazer uma conta’, ao conhecimento sobre acontecimentos atuais que contribuía na sua participação em diálogos diversos com outras pessoas, e ao falar e escrever o mais corretamente possível. A escola não era apresentada como protagonista, mas não deixava de estar presente no dia a dia, nos seus espaços da vida cotidiana onde ocorria criação, no seu projeto de futuro imediato que era a faculdade de engenharia.

Os professores ajudam muito, mesmo que não seja aquela coisa motivadora, que dá aquele gás mesmo, mas eu acho principalmente que a gente não pode esperar que alguém nos impulse em alguma coisa, a gente tem que tirar isso dentro de nós mesmos, mas os professores ajudam, eles incentivam dizendo o assunto que vamos estudar para o ENEM, o que vamos estudar para redação, informando o que cai muito no ENEM, os professores sempre ajudam nisso, mas motivar, aquela motivação eu não sinto deles, eu sinto de mim. (Entrevista 1, grifos meus).

Eu não pratico tanto as coisas que eu recebo na escola (...) só em questões de fazer uma conta (...) uma pergunta sobre história eu já vou estar sabendo (...) a professora de português, ensina a falar correto, a escrever correto, aí isso vai acontecer no dia a dia. (Entrevista 1).

Considerando os trechos ilustrativos acima, não apreendi, portanto, que sua apresentação da escola, explicando a partir de qual perspectiva ela fazia parte de sua vida, tinha o sentido de desprezar esta relação, pelo contrário, de valorizá-la a partir de sua utilidade para ele naquele momento de vida: a lógica da estratégia (DUBET, 1994; DUBET; MARTUCCELLI, 1998). Havia todo um contexto familiar favorável⁴⁹ em termos de espaço e incentivo proveniente de todos os membros, além de um uso pragmático dos conteúdos trabalhados. Reforçando este valor da escola, três momentos criativos foram registrados no seu inventário dos usos do tempo e criatividade, em dois deles estava envolvido diretamente em atividades escolares.

4.3.2.4 Comentários gerais – Bell Marques

Nas narrativas de Bell Marques as ações, para além de pontas soltas, pareciam formar um quadro que conectava os espaços pelos quais transitava de maneira mais marcante. A igreja e a escola se encontravam no aspecto de ocupar a mente e o corpo, o tempo e o espaço, para se sentir bem, para não pecar, para não ficar no tédio e para ser criativo, já que o nada é o caos, é a mente vazia, e servia tanto para fazer o que não deve – pecar, desagradando a igreja

⁴⁹ Favorável, mas não exclusivo já que os pais o incentivavam a trabalhar, inclusive o pai tinha interferido diretamente para que conseguisse o estágio remunerado.

– como para se entregar ao tédio numa vida pouco interessante e sem criatividade, o que não combinava com a escola, posto que representava ação, nem com o seu projeto de futuro de ser engenheiro. Aprendeu na igreja que se deve sair da zona de conforto e buscar algo novo, alvos e metas novas, nunca ficar parado igualmente nesse sentido.

Isto fazia com que estivessem integradas ao seu cotidiano e relacionadas com aquele conjunto de pontas soltas que o constituía.

Ao mesmo tempo em que eram conectados pelo sentido agitado que dava à sua vida, de certa forma, a escola e o mundo pareceram dois registros diferentes nesta narrativa. A escola apareceu de maneira mais formal, como uma peça importante na sua vida de ação, como fonte de criatividade por oferecer ocupação e conteúdo formal. O mundo, apreendido por mim como o espaço do aprendizado, dos desafios e da sua formação mais ampla, estava ocupado especialmente pela igreja, onde cultivava sua rede de amigos, e de onde recebia orientação para a vida por meio da leitura de livros e da bíblia, e por meio das pregações que ouvia e anotava frequentemente; pela experiência de trabalho remunerado, que o ensinou a se comportar, a falar com as demais pessoas, algo que se esperava que dominasse já a partir da própria escola; e pelo seriado, que ampliava seu espaço e sua rede de amigos ainda que virtualmente, o inspirava e proporcionava experiências que inspiravam sua criatividade. Aí se estabelecia sua rede de espaços para a criação. O excerto abaixo traz elementos a respeito do trabalho que exemplificam tanto esse aspecto múltiplo da aprendizagem, não só restrita à escola e não necessariamente sob sua tutela, como parte deste mundo vivo de Bell Marques.

Trabalhei no SEBRAE⁵⁰, lá no Poço, foi muito boa a experiência, aprendi como se comportar no ambiente de trabalho, como fazer algumas coisas nos bancos que eu não sabia, aprendi como falar, conheci algumas pessoas, aprendi como que é o ambiente de trabalho, e hoje me sinto mais preparado para ir trabalhar novamente. Foram dois anos. (Entrevista 1).

Bell Marques se apresentou como alguém que procurava dar um sentido ao que fazia, vinculando as ações entre si, procurando um aprendizado, uma lição, uma mobilização nestas e para estas ações. Na nossa última conversa, pareceu estar mais focado na possibilidade de início do curso superior que se aproximava. As tentativas frustradas de abertura de célula na igreja o deixaram menos envolvido nesse aspecto. Isso também estava ligado ao seu conceito de criatividade. Charlot (2009) coloca uma questão a respeito da análise da atividade do aluno. Deve nos levar a interessar pela sua eficácia e seu sentido, ou seja, se os objetivos foram atingidos – eficácia – e qual a relação desses como o motivo da atividade – sentido. Isto

⁵⁰ Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

é importante na medida em que pode nos conduzir à reflexão sobre como as práticas institucionalizadas pela/na escola incidem sobre esses motivos.

4.3.3 Cravo – ‘o que os professores estão passando percebi agora que não é em vão’

Cravo, jovem que também não definiu apelido para ser identificado nesta pesquisa, tinha 20 anos de idade na ocasião das entrevistas e era o mais velho dos jovens com quem conversei. Morava com seu pai e a sua avó paterna em uma casa próxima à escola. Quando tinha algum momento de folga à tarde ou à noite, gostava de ir para a casa de sua mãe. Claro, além da companhia materna e demais familiares, era disponibilizado para si computador e acesso à internet banda larga, o que significava para ele mais estrutura de pesquisa escolar bem como diversão. A sua irmã que também cursava o ensino médio no turno noturno, e o seu irmão estava no ensino fundamental nesta mesma escola pela manhã, moravam com a mãe. Cravo era o irmão mais velho dos três.

Possuía uma agenda diária bastante intensa dividida entre as aulas de todas as manhãs, cursos ou trabalho remunerado à tarde, roda de capoeira nos fins de semana e momentos de estudo e diversão no tempo que lhe restava. Como concluiu ironizando a própria situação, esta rotina lhe proporcionava ficar ‘de aula a semana todinha’. Nos dias sem aula na escola, sempre planejava dormir à tarde para descansar, mas nunca conseguia devido ‘esquecer por conta das coisas’ a fazer, como dizia. Considerava-se uma pessoa criativa, pois tinha ‘muita criatividade em certas áreas, desde o desenho ao resolver certos problemas’, tanto no dia a dia em casa, na escola, como no trabalho. Para ele ser criativo era fazer algo diferente, resolver problemas que surgiam, e isso era possível a qualquer pessoa, não necessitando ter nenhuma característica especial. No período em que conversamos estava muito focado no trabalho, na sua formação profissional, procurando direcionar seus esforços e criatividade para questões relacionadas a este campo. O que podia atrapalhar a sua criatividade era não querer aprender, não ter oportunidades ou acesso a ferramentas que ajudassem a superar determinada situação, como mencionou em uma de nossas conversas não gravadas que registrei nas minhas notas de campo.

Hoje encontrei com Cravo no pátio da escola. Era hora do intervalo e ele estava caminhando em direção à cantina. Como já havia feito a primeira entrevista, puxei conversa sobre o trabalho no escritório de engenharia que havia mencionado e sobre os desenhos que dissera gostar de fazer. Voltou a mencionar sobre sua criatividade voltada para este viés artístico – o desenho – e, que às vezes, a falta de vontade de querer aprender mais ou mesmo a dificuldade de acesso a alguma ferramenta – tipo de lápis por exemplo – poderia atrapalhar. (Notas de Campo, Campo, 06/09/2016).

Foi o primeiro jovem com quem conversei, iniciando a série de conversas gravadas com os participantes da pesquisa. Todos os encontros que tivemos os detalhes de dia e horário foram acertados via aplicativo *whatsapp*. Como mencionei na seção sobre o método, já no primeiro contato os jovens sugeriram a criação de um grupo de bate papo no referido aplicativo para estes agendamentos e definições sobre outros detalhes operacionais desta fase da pesquisa. O ambiente virtual não foi utilizado para outro motivo, relacionado ou não à investigação. Cravo se mostrou bastante solícito em responder a todas as minhas propostas de agendamento das conversas. Locais e horários foram definidos por ele, preferindo sempre fazer as conversas na escola⁵¹, mesmo quando à tarde, seu contraturno escolar.

No excerto abaixo das minhas notas de campo do dia 11/08/2016, registro a minha grata surpresa do funcionamento do aplicativo somente para as questões operacionais junto aos jovens. Também aparece um pouco das minhas impressões a respeito desta solicitude de Cravo, e de outros jovens, no trato comigo e com a organização das conversas.

A entrevista com Cravo foi agendada pelo grupo do *whatsapp*. Acho que esta ferramenta vai ser útil mesmo. E foi sugestão de jovemX. Estava com medo do ambiente virtual ser utilizado pelos jovens também para a expressão de opiniões, comentários sobre a pesquisa ou outros assuntos, mas acho que entenderam que será melhor utilizarmos somente para estas questões operacionais (...) escolhi Cravo para começar por ter sido ele o primeiro a entregar o TCLE assinado. Cheguei à escola às 10:30 mais ou menos e fiquei esperando a aula de educação física terminar para me encontrar com os participantes do projeto. Quando terminaram a aula, se dirigiram ao pátio de entrada. Um jovem veio ao meu encontro. Avistei outro e, junto com ele, Emanuel Sicômoro. Um dos jovens me disse que Cravo havia ido embora, mas em seguida o avistei e ele também me avistou vindo direto ao meu encontro, sem precisar que eu o chamasse. Uma preocupação a menos. Ruim se tivesse/tiver que ficar convencendo os jovens a participarem. Perguntei se poderíamos conversar, confirmando o agendamento feito pelo *whatsapp*. Ele disse que sim. Sugeri que conversássemos na sala de aula do terceiro ano mesmo. Foram conosco Emanuel Sicômoro e um terceiro jovem que participaram deste nosso papo inicial. Lá, depois de ligarmos as lâmpadas e o aparelho de ar condicionado, nos sentamos. Expliquei então que seria uma conversa individual. Combinei com Emanuel Sicômoro para a próxima semana, por sugestão deles próprios. (Notas de Campo, 11/08/2016).

Realizei três conversas com Cravo que tiveram o áudio gravado e transcrito. Ocorreram nos dias 11/08/2016, 15/03/2017 e 17/04/2017. Nas duas últimas ele não tinha mais aula e aguardava resultado a respeito da sua entrada na faculdade. Era um jovem que gostava de compartilhar suas histórias, especialmente se fosse sobre o que gostava de fazer. Seu perfil destoava dos demais, parecia mais amadurecido, resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Com as conversas, esta minha impressão se confirmou.

⁵¹ Um dos princípios operacionais da pesquisa era ter todos os momentos de conversa com os jovens realizados dentro do espaço escolar. Se Cravo sugerisse outro local eu provavelmente proporia a escola, para cumprir esta determinação inicial que eu mesmo estabeleci. Fiz questão de destacar este detalhe da preferência de Cravo em ter as conversas na escola como forma de refletir a respeito da confluência entre o que desenhei como procedimento de pesquisa e o que, naquele momento, os jovens – representados aqui por Cravo – também preferiam. Coincidentemente, a maioria dos jovens com quem conversei possuía uma rotina diária intensa.

Além da maior idade – 20 anos – já se definia como alguém que tinha segurança a respeito do futuro profissional.

Após o exercício de transcrição das entrevistas e das diversas leituras posteriores dos relatos de Cravo, pude identificar pelo menos dois núcleos de significação pelos quais reflito sobre aquilo que perpassava a sua experiência escolar na relação com a sua atividade criadora no cotidiano: as coisas que gostava de fazer, entendidas por ele como lazer – desenho e fotografia – convergiam para aquilo que se tornou o seu desejo de profissionalização, a construção civil, e também mobilizavam sua criação; a sua relação com a escola normalizada a partir da utilidade dos conteúdos percebida no cotidiano.

4.3.3.1 A vontade de criação e o desejo de profissionalização mobilizados pelo novo sentido atribuído ao que fazia como lazer

Como já mencionado, Cravo descreveu uma rotina diária intensa nos dois momentos distintos em que conversamos. No primeiro diálogo, quando ainda estava tendo aulas, seu dia era cheio de compromissos, envolvendo não somente as questões da escola e do lazer, mas também o trabalho e formações profissionalizantes paralelas ao ensino formal. De acordo os estudos de Dayrell (2002, 2007) e Pais (2016) o trânsito em distintos espaços, incluindo os relacionados ao trabalho remunerado, caracteriza o trajeto de jovens para a fase adulta, especialmente os das classes populares. Segundo esses autores, como já mencionado, pelo fato de no Brasil a moratória não caracterizar a situação de jovens nesta condição socioeconômica, a busca por uma colocação no mercado de trabalho acaba se tornando projeto do presente, ou seja, a ser realizado o mais rápido possível, muitas vezes desvinculado do que venha ser transição entre juventude e fase adulta. Nas duas últimas conversas, quando as aulas já haviam se encerrado e Cravo ainda aguardava a entrada no ensino superior, o trabalho ocupou todo o período que antes era da escola e parte da tarde, contudo o lazer continuou presente, se espalhando por um pedaço da tarde e parte da noite.

Ou seja, com maior ou menor tempo relativo, na sua agenda estavam também as coisas que ele definia como aquilo que gostava de fazer quando não estava envolvido com as demandas escolares ou laborais: desenhar, tocar violão, jogar vídeo game, conversar com os amigos, fotografar. Nos tempos de escola, isso ocorria à noite nos dias de semana, quando jogava vídeo game no quarto ou ia bater papo com os amigos na rua ou na porta de casa mesmo. Nos fins de semana, além dessas atividades, participava das aulas de capoeira, consideradas por ele como ‘descanso’ por tirá-lo da rotina escolar, e onde também ampliava sua rede de convivência. Com o encerramento das aulas procurava, principalmente, seguir

desenhando, atividade que mais gostava e que fazia há mais tempo. Abaixo, um trecho da entrevista onde descreve um pouco de sua rotina semanal, destacando o lugar ocupado por estas práticas de lazer.

À tarde eu estou fazendo um curso do jovem aprendiz, estou estudando à tarde também. Terminei um curso sexta feira passada de Técnico em Edificações, e já comecei outro curso esta semana de Assistente Administrativo. Aí só tenho mais tempo à noite para mim. Durante a manhã e à tarde eu estou ocupado, [no] final de semana eu faço parte de um grupo de capoeira e prático também. Na semana, sábado e domingo. Isso para mim é um descanso. Mesmo estando lá treinando, me esforçando, mas para mim é um descanso (...) vídeo game eu jogo em casa no meu quarto a noite. Sozinho. Com os amigos é só conversar mesmo. Tenho uns aqui. Tem um que estuda aqui na sala que eu pratico capoeira com ele, mas com os amigos às vezes há mais conversa só. É só isso mesmo que faço com os amigos. (Entrevista 1).

Nas horas vagas eu gosto de tocar violão, desenhar, dou mais importância, como eu quero cursar engenharia e arquitetura, fico treinando desenho. Fazendo desenho tanto de pessoas, planta baixa. Fico inventando, como sei fazer, fico fazendo desenho de outras perspectivas. (Entrevista 1).

Em um momento na vida de Cravo anterior às nossas conversas, o seu envolvimento com estas práticas classificadas por ele mesmo como sendo de lazer e diversão, mobilizavam a maior parte do seu interesse no dia a dia. Ao relatar que foi reprovado na escola em três oportunidades – no sexto e no sétimo ano do ensino fundamental, e no primeiro ano do ensino médio – avaliou que estas coisas funcionaram em parte como distração. Apesar de se envolverem com elas também dentro da escola, daí a dispersão, não estavam relacionadas a ela, ocupavam lugares distintos nas suas ações, nos seus objetivos. A elas era dada mais atenção e despertavam mais o seu interesse do que estudar e aprender na escola.

Até esse momento, o primeiro ano do ensino médio, a experiência escolar de Cravo parecia se aproximar de forma mais clara de uma lógica integradora (DUBET, 1994; DUBET; MARTUCCELLI, 1998). Envolveria muito com aquilo que lhe integrava ao mundo juvenil, e ao mesmo tempo o afastava um pouco da forma escolar, e bloqueava o estabelecimento de uma relação estratégica para o alcance de objetivos específicos. Contudo, naquele momento, todo este contexto representava construir uma experiência escolar contra a escola. Entretanto, a reprovação no primeiro ano do ensino médio representou para Cravo um divisor de águas, e foi quando ele ‘botou na cabeça’ que queria estudar. Talvez, ao ir se fortalecendo como sujeito, aumentando seu poder de tomar suas próprias decisões mesmo diante dos prejuízos ocorridos quanto ao desempenho escolar, o caráter de subjetivação estivesse também mais próximo da sua lógica da ação. Três eventos cronologicamente demarcados ocorreram e marcaram esta mudança de perspectiva.

O primeiro tem a ver com sua família. Por conveniência, pela menor distância da escola que estudava, morava com o pai e a avó paterna. Cravo os avaliava como indiferentes à sua situação escolar. Fato que também contribuiu para os insucessos escolares relatados. Já sua mãe tinha uma postura oposta. Não só cobrava mais empenho na escola como, na sua avaliação, o apoiava bastante. Diante da situação que se desenhava considerando as sucessivas reprovações, a mãe tomou a iniciativa de matricula-lo no Curso de Aprendizagem Industrial de Nível Técnico em Edificações oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) dentro do programa Jovem Aprendiz⁵², por perceber nele desde pequeno um interesse por coisas ligadas à construção civil: principalmente os desenhos que fazia desde mais novo, e o envolvimento como ajudante esporádico em alguma atividade do ramo. Nos excertos abaixo Cravo explica a diferença entre seu pai e sua mãe frente à sua situação escolar. A indiferença por parte do pai que acabou provocando no jovem uma autodeterminação em motivar-se ('levo como espelho o meu pai, não estudou e hoje está aí sem um bom emprego (...) é o que me motiva, porque não quero ter o mesmo destino que o dele'), e a interferência da mãe que ia desde querer saber sobre seu estado de ânimo a tomar a atitude de levá-lo para se matricular em um curso profissionalizante.

Ela cobra mais, meu pai não, não ajuda não. Na parte de motivação mesmo, na casa que eu moro com meu pai e minha vó, vem mais de mim. Quando eu estou na casa da minha mãe, quem me motiva mais é ela, assim para eu não deixar de ir para o curso, estudar. Meu pai e minha vó que eu moro, não se importam com isso, não perguntam nada. Agora minha mãe pergunta sobre tudo. Quando estou com ela pergunta como foi meu dia, como foi lá no curso. (Entrevista 1).

Já gostava assim da parte da construção civil desde pequeno, minha mãe dizia, até chegou a comentar comigo. E também assim, fiquei com mais desejo na parte da construção civil quando comecei a fazer o curso, aí foi que eu vi que tinha talento (...) o primeiro curso que fiz de edificações foi através de uma amiga da minha mãe, fui com ela lá e me matriculei. (Entrevista 1).

Cravo relatou que esta foi uma mudança radical na sua rotina diária e não teve a sua aprovação inicial. Afetou seu tempo de descanso, de envolvimento com as coisas que gostava de fazer nas tardes depois que chagava do colégio. Mas depois, como apresenta os excertos a seguir, ele se acostumou à rotina, mobilizado pelos outros dois eventos que marcaram sua mudança de perspectiva. Um, o seu interesse já antigo por construção de casas que expressava por meio dos desenhos, somado ao que aprendera no curso de edificações, o levou a se interessar pela profissão de pedreiro. Aliou-se a um amigo que era profissional nesta área e começou a ajuda-lo em alguns trabalhos. Acabou se especializando, por meio da prática, em revestimento cerâmico e executando pequenos serviços para clientes que este amigo o

⁵² <http://www.al.senai.br/aprendizagemindustrial>.

recomendava e depois alguns que conseguiu por conta própria. Na avaliação de Cravo, fazer o curso ‘interligou a vontade de trabalhar nesta área’ com uma oportunidade prática de formação. Quando conversamos pela segunda vez, Cravo não estava tendo muito tempo para assumir trabalhos como pedreiro, pois prestava um tipo de assistência à arquiteta chefe na empresa que trabalhava. Trabalhava em uma indústria da construção civil, contratado após ter enviado currículo, agora, por sua própria iniciativa⁵³. Não houve nenhum juízo de valor a esse respeito, mas soou interessante no seu relato esse contraste da primeira para a segunda conversa: o auxiliar de pedreiro estava trabalhando agora como auxiliar de arquiteta. Isso lhe abriu perspectivas, pois se via ‘esforçando para chegar onde queria’.

Além disso, e de forma também muito importante, relacionava o curso e o trabalho que iniciava com o desenho, uma das suas formas de lazer preferidas. Lembrava que em todas as oportunidades que tinha se punha a desenhar, estabelecendo objetivos de melhoria da técnica e assumindo desafios de esboçar coisas que ainda não havia feito. Desenhava pessoas, paisagens e coisas ligadas à construção civil como fachadas de edifícios, interiores, plantas baixas, tudo de uma construção imaginária qualquer. Esses desenhos ligados à construção civil que tinham um sentido especial para ele de distração e prazer, contribuíram para que valorizasse cada vez mais o envolvimento com o curso e os compromissos de pedreiro.

Como classifica Vigotski (2009), esta era uma atividade mais vinculada ao que define como criadora. Por meio da imaginação trazia para o papel distintas variações de elementos provenientes de experiências anteriores, de desenhos, plantas reais de distintos edifícios com os quais tinha mantido contato de alguma forma. A realidade era reelaborada pela sua atividade criativa. Os excertos abaixo apresentam parte desta trajetória de Cravo em direção à formação profissionalizante e a prática do trabalho, suas dificuldades de mudar a rotina, e como esta nova realidade foi se integrando ao seu prazer de desenhar.

No começo eu não gostava muito, mas depois, a pessoa vai entendendo melhor o assunto. Até porque, eu estava muito relaxado em casa, aí comecei a sair daqui do colégio, chegava em casa tomava banho e ia para o curso, aí, meio que eu não tinha muito interesse, isso me atrapalhava um pouco. Depois, eu fui me acostumando, quando eu vi já estava indo sem nenhuma dificuldade. (Entrevista 1).

Já trabalhei com um amigo. Aprendi a colocar cerâmica, rebocar, aprendi sozinho⁵⁴. Trabalhava com ele. Ele dizia, oh Cravo, fica aí fazendo. Eu fazia. Quando ele chegava, olhava e dizia o que estava errado e eu ia consertando. Nisso eu aprendi. Até hoje às vezes trabalho, às vezes pego serviço, alguém me chama, vai lá colocar cerâmica. Eu vou. Já coloquei várias. Esse ano já coloquei na casa do meu cunhado. Ele chamou um pedreiro para fazer, o pedreiro deixou ele na mão, eu coloquei na

⁵³ Anteriormente havia trabalhado como estagiário em um escritório de engenharia e arquitetura, conseguido como parte do programa Jovem Aprendiz do SENAI.

⁵⁴ Forma de dizer. Houve a importante mediação do amigo que era profissional.

casa todinha. E coloquei na casa da minha vó, no banheiro. (Entrevista 1, grifos meus).

Estou trabalhando mais com a arquiteta, ela me passa os projetos, pede para fazer algumas modificações, e eu vou fazendo o que ela vai pedindo. (Entrevista 2).

Eu fazia até o curso de edificações. Gosto né, de fazer desenho assim de perspectivas, aí eu peguei tracei uma linha no meio e comecei a fazer, deu um trabalho! Passei a tarde todinha desenhando fazendo ele. Mas ficou bom viu! Mas também gosto de desenhar pessoas. Acho tão bonito desenhar olho, deixar bem parecido, é tão bonito! (Entrevista 3, grifos meus).

Além das distintas produções artísticas que este novo processo proporcionou, passou a ter um olhar diferente para esta formação, desejando-a para seu futuro, o que influenciou também sua relação com a educação escolar, em contrapartida. O desenhar também deixou de ter o sentido somente de distração, significava algo mais, algo que conectava duas realidades antes separadas. Na nossa segunda conversa, dizia do desejo de retornar a desenhar pessoas, rostos, especialmente as expressões do olhar que também lhe atraía muito ‘acho bonito, aí eu tento fazer bem, deixar bem parecido... eu acho tão bonito!”, pois os desenhos ‘técnicos’ haviam invadido todo o seu espaço de lazer ligado a esta arte.

Por estes relatos, apreendi que as coisas que Cravo gostava de fazer, definidas por ele como o lazer, os desenhos, as conversas, as fotografias e a música através do violão, mas principalmente o desenho, era o que mais mobilizavam sua criação e, em parte, convergiram para aquilo que se tornou o seu desejo de profissionalização, que era a construção civil. Esta criação, a princípio quase exclusivamente de forma artística, foi permeando outras áreas de sua vida, outros espaços onde se davam as suas relações. A princípio como táticas de resistência (CERTEAU, 1998) a exemplo do desenhar na escola executado ao mesmo tempo como distração e afirmação de uma identidade dela desconectada. Em seguida, ainda como táticas só que em menor oposição aos espaços por ele frequentados.

No decorrer das conversas, fez questão de me mostrar desenhos – olhares, rostos, fachadas – me explicando em que havia melhorado em termos de técnica, e de me informar a submissão dos mesmos à avaliação de pessoas mais experientes com o intuito de melhorar sua arte. Também explicava como foi se integrando mais à escola, às formações paralelas, vendo uma conexão entre elas e às coisas que gostava de fazer.

São distintos espaços conectados pelo desejo e prazer de realização por parte de Cravo. Espaços com os quais ele se envolvia e ajudava a produzir na sua trajetória como ator social e do tornar-se sujeito. Sujeito em situação e sempre em transformação, a partir de um movimento mediado pelo outro, pelas relações com as demais pessoas e pela atividade, as coisas por ele desenvolvidas. Movimento que se ativa desde o nascimento e segue-se ao fim

da vida, abrindo espaços para criação em meio à repetição do cotidiano e aos movimentos de integração social a partir dos papéis sociais às vezes impostos. Esta possibilidade de criação própria do sujeito vincula-se à lógica da subjetivação (DUBET, 1994; DUBET; MARTUCCELLI, 1998) e possibilita o processamento e superação das predeterminações sociais – a identidade não cola ao papel, não se reduz nem é determinada por ele – e do direcionamento da ação pela premissa estratégica. Esta constante atividade de criação incide sobre o próprio sujeito (nos seus vínculos de pertencimento e de identidade) e sobre seu entorno dentro do espectro da relação do singular com o social.

Em Cravo foi possível perceber este movimento entre esses níveis da ação. Durante todo o período das nossas conversas, a relação que se estabeleceu entre o curso de nível técnico em edificações, com a arte e com a experiência de trabalho remunerado – a princípio autônomo, depois como estagiário, e na sequência como contratado – se converteu em uma rede de espaços para a criação, complexa, envolvendo e integrando os distintos ambientes até então estanques: a casa, representada pela mãe cuja cobrança passou a ser vista por Cravo como incentivo; a escola, que passou a ser valorizada como parte importante do plano de se tornar arquiteto ou engenheiro civil; o trabalho, que lhe forneceu experiência em algo com o que se identificava; e o cotidiano onde Cravo, além de desenvolver suas habilidades artísticas, desenvolvia outras como a de organização do seu tempo e seus planos de futuro, ação que se estendia para além da formação e já alcançava o trabalho remunerado na sua experiência mais recente. Não só a do emprego, mas da prestação autônoma de serviço, fruto das intervenções da mãe e da sua própria iniciativa. Esta sua iniciativa resultou também na matrícula por sua própria conta, em outros dois cursos de formação paralela. Um de assistente administrativo, indicado pela empresa na qual trabalhava, e outro de inglês fruto da sua avaliação de que lhe seria útil.

Estas realidades ficaram mais carregadas de sentido para Cravo, a partir, portanto, de uma tomada de consciência que desencadeou mudanças na forma como compreendia a sua realidade que o ajudavam a fazer conexões significativas, laços entre os elementos externos com os quais já lidava. A experiência desenvolvida nos distintos espaços, acumulada, ganhou um novo sentido potencializando sua participação nos processos criativos de Cravo (VIGOTSKI, 2009).

4.3.3.2 A sua relação com a escola normalizada a partir da utilidade dos conteúdos percebida no cotidiano

Cravo, historicamente, sempre valorizou mais a escola do que os estudos. Isto talvez explique parcialmente o fato de ter sido reprovado em três oportunidades: justamente por estar com os seus interesses mais voltados para outras questões na escola que não eram os estudos. Valorizava a escola especialmente pela oportunidade de fazer amizades e exercitar suas habilidades artísticas, principalmente o desenho e a música: relação fortemente fundamentada numa lógica integradora como afirmado anteriormente. Talvez o mais correto seja afirmar, então, que Cravo valorizava o espaço escolar. Os amigos que possuía afirmava, por exemplo, ser os da escola. Depois foram agregadas a este rol as amizades feitas nos cursos de formação paralela à escola e na capoeira. Estas últimas em menor quantidade. Coincidentemente, os amigos da escola eram também os da rua, pois muitos colegas da sua turma de terceiro ano do ensino médio eram igualmente seus vizinhos. Com eles exercitava outra coisa que gostava muito: conversar na rua, na porta de casa com os amigos.

Quanto às suas habilidades artísticas, a escola era valorizada por Cravo mais como um grande palco do que como uma fonte de inspiração. Às vezes levava o violão para as aulas de educação física, onde havia permissão do professor que o deixava tocar após a execução de algumas atividades físicas programadas. No dia em que estive na quadra poliesportiva do colégio para conversar com uma das jovens, pude perceber isso. Em torno dele se reuniam outros jovens, homens e mulheres, pedindo músicas, ajudando a cantar. Também tocava em algumas ocasiões, mais raras, nos shows de talentos, nas feiras literárias ou feiras de ciências realizadas pela escola. Esta prática persistiu até a sua saída, por ocasião da conclusão do ensino médio. Já os desenhos, sempre que terminava os exercícios ou as aulas se tornavam ‘meio chatas’, via neles uma forma de ‘se distrair, passar o tempo’. O espaço da sala de aula era então subvertido, tornava-se um grande atelier. Cravo me mostrou alguns desenhos que havia feito nestas condições: o espaço interno da sala, solicitações de colegas, etc. Os trechos abaixo apontam algumas das táticas de uso do espaço escolar.

Puxei papo com Cravo que estava com um violão na mão. Certamente havia levado devido ao ensaio que haveria em função da Semana Literária que se aproximava. Conversamos sobre tocar violão, estilos que gostava, se estudava, etc. Pelas respostas e vendo-o tocar, percebi que gosta de música conhecida como MPB clássica: Caetano Veloso, Tom Jobim, etc. Gosta de dissonantes. Aprendeu sozinho, como disse ele. Um autodidata. Hoje pega dicas na internet, com parentes, etc. Disse a ele como eu aprendi: comprando revistinhas nas bancas. (Notas de Campo, 15/09/2016).

Na parte de fazer amizade. Porque conheço o pessoal há muito tempo. A escola vai ajudando cada vez mais, na hora de fazer trabalho a gente faz com outra pessoa diferente, para pegar amizade, com isso a pessoa vai se relacionando melhor com as outras pessoas. (Entrevista 1).

Esse desenho aqui, não lembro qual foi a aula, mas eu sempre treinava desenhar olho para deixar bem realista, aí um dia uma menina levou uma revista para o colégio, eu vi e disse –me dá para eu desenhar. Comecei a fazer. A quinta aula estava meio chata, vou fazer alguma coisa para me distrair, para o tempo passar rápido. (Entrevista 3).

Com o decorrer do tempo, a partir das experiências de reprovação e do início do curso técnico de edificações, paulatinamente, a escola passou a ter outro sentido para Cravo. Na sua avaliação anterior a esses eventos que provocaram uma espécie de tomada de consciência, não conseguia ver nenhuma utilidade nos conhecimentos aprendidos na sala de aula. Quando passou a gostar do curso de edificações mobilizado pelas razões já expostas anteriormente, percebeu que muitos dos conhecimentos exigidos no curso eram também oferecidos pelas aulas. Isso fez com que a escola entrasse também no grupo daquilo que estava ressignificando. Em termos de conteúdo deu destaque aos assuntos ligados à matemática. As fórmulas que eram ensinadas, ou que se exigia que já dominasse no curso, já haviam sido ou estavam sendo ensinadas na escola. Vendo-o narrar, parecia que uma venda lhe caíra dos olhos, e a escola se descortinou como uma fonte não só de amizades e espaço de divulgação das suas artes, mas como provedora de conhecimento, de saber.

O aprender assumiu no discurso de Cravo um lugar de destaque na sua relação com a escola, passando também a mobilizá-lo em direção a ela. Outros elementos atuavam juntos com o desejo de aprender nesta mobilização. De certa forma, concomitantemente, Cravo ressignificou a sua experiência familiar no que diz respeito à escola. O pai – que antes contribuía como uma espécie de heterocondicionamento contrário à escola, pelo seu histórico de ter ido somente até o ensino fundamental e não participar ativamente da vida escolar do seu filho – passa a ser, para Cravo, exemplo a não ser seguido. As cobranças e motivações da mãe, e ainda, o exemplo de ter concluído o ensino médio e querer iniciar um curso superior, passam a ser mais significativas por justamente irem ao encontro dos novos elementos que se agregavam à sua experiência escolar (DUBET; MARTUCCELLI, 1998).

Juntamente com os eventos mencionados no núcleo de sentido anterior – a entrada no curso de edificações, o início da atividade remunerada na área da construção civil e a percepção que essas duas coisas anteriores se vinculavam diretamente ao desenho, a algo que sentia prazer em fazer – a nova interpretação da sua experiência familiar modifica o valor dado à escola por Cravo. Somam-se a esses fatores duas coisas mais pragmáticas. Uma, encontrar jovens que foram seus colegas de turma na educação básica ou no início do ensino médio, já inseridos na faculdade, fazia com que sentisse um pouco de vergonha e aumentasse a vontade de concluir os estudos secundários. Outra, a percepção de que a escola lhe ajudou

no que ele chamava de ‘perder a vergonha de falar com as pessoas’, de se expressar em público, algo que estava fazendo parte da sua experiência laboral naquele momento. Os excertos abaixo trazem um pouco dessa tomada de consciência por parte de Cravo. Diante da pergunta que lhe propus para que aprofundasse a sua história em relação ao relacionamento com a escola, ele me faz uma pausa... ‘o que aconteceu...’ como que pedindo minha paciência para o esperar voltar um pouco no tempo: esta retomada havia ocorrido há mais ou menos dois anos atrás. Como há uma diferença temporal também nas entrevistas, ao sair da escola, olha para as habilidades que o trabalho agora lhe exige e percebe que o suporte que tem para demonstra-las veio da escola, ainda que entenda que necessite desenvolvê-las melhor.

O que aconteceu... acho que parte de ver muitas pessoas que estudavam comigo terminando e eu não, ficando para trás (...) O que me motiva a vir para a escola hoje acho que é a parte mais de aprender. Porque tem coisa aqui, tem coisas que o professor passava que eu não pensava que ia precisar, cálculos, mas como eu fiz o curso de edificações apareceram fórmulas e até cálculos que já vi aqui. Isso me ajudou bastante. Até no curso de engenharia civil vai ter muito cálculo, então essas fórmulas aqui que os professores estão passando percebi agora que não é em vão. Sei onde posso colocá-las, onde posso usá-las. Até mesmo levo como espelho o meu pai. Não estudou, hoje está aí sem um bom emprego. Então é o que me motiva, porque não quero ter o mesmo destino que o dele. (Entrevista 1, grifos meus).

Acho que mais parte de perder a vergonha assim de falar com as pessoas (...) o tipo de trabalho que os professores passavam para falar em público, hoje eu não tenho tanta vergonha de falar com o pessoal lá na empresa, atender o telefone, essas coisas assim que antigamente eu sentia que tinha um pouco de dificuldade, mas hoje eu não tenho tanta dificuldade assim. (Entrevista 2).

Todo este arcabouço de ocorrências fazia com que Cravo afirmasse a escola, os estudos, como aquilo de mais importante que tinha naquele momento da vida, pois via neles uma forte e positiva correspondência com o seu presente. Além disso, o aprender então, dividia com outros elementos mais ligados ao projeto de futuro, o espaço no processo de mobilização de Cravo para a escola, pois identificava uma ‘forte ligação’ com o que fazia fora dela.

Ademais e por outro lado, nesta nova perspectiva, Cravo desenvolveu um olhar crítico direcionado à escola. Esta crítica ia pelo menos em duas direções. Uma com relação ao pouco espaço que a escola dava às suas habilidades artísticas. Em relação ao desenho, por exemplo, o vínculo com a escola se dava por que eram feitos também na sala de aula, não porque se integravam a alguma disciplina ou conteúdo escolar. Mencionou fato isolado de a escola ter utilizado a parte externa do muro lateral como mural e convidado os alunos e alunas para se expressarem por meio de desenhos. Isso havia ocorrido no início do ano de 2016. Também citou as feiras literárias e show de calouros que ocorriam anualmente como espaços que integravam tanto com o ambiente escolar como com seu conteúdo curricular, expressões

artísticas dos estudantes, criativas nesse aspecto. Fora esses eventos, não se lembrava de outra ação da escola que fosse sistemática e propositadamente integrada ou incentivadora das manifestações artísticas dos alunos. No seu caso, a escola nem havia sido importante para que desenvolvesse tais habilidades, nem as integrava aos seus conteúdos: ‘esse desejo de desenhar veio mais da minha parte, do colégio nem tanto (...) eu desenho há muito tempo, desde pequeno. Aprendi sozinho’, disse na nossa terceira conversa.

A outra crítica que Cravo fazia à escola tinha a ver diretamente com aquilo que o fazia valorizá-la mais naquele momento: a aprendizagem e o conteúdo. Ele esperava mais nestes aspectos. Que pelo menos os professores conseguissem aplicar todo conteúdo previsto no programa. Também sentia certa frustração ao ouvir de alguns professores que determinados assuntos deveriam ter sido ministrados nos anos anteriores e que os alunos deveriam fazer algum tipo de autoaprendizagem para poder, nas aulas seguintes, acompanharem o novo conteúdo que seria apresentado.

Às vezes a gente espera mais, né. Espera porque tem assuntos que o professor não passa porque já era para ter sido visto lá atrás, agora a gente tem que se virar. Ele passa –olha só vou mostrar como é que é, como é que é feito, o resto é com você. Tem assuntos que era para ser visto no nono, sexto ano, e a gente não viu (...) isso meio que atrasa também a pessoa. Nos anos anteriores eu percebi. Esse ano nem tanto. Esse ano estou conseguindo mais desenrolar em alguns assuntos. (Entrevista 1).

Contudo, na experiência escolar de Cravo, o conteúdo escolar passa a ocupar um lugar relevante, referenciado em dois outros espaços importantes naquele momento da sua vida: o trabalho e a sua formação profissionalizante.

4.3.3.3 Comentários gerais – Cravo

Ao analisar as narrativas de Cravo pude apreender forte integração entre aquilo que fazia no presente, o seu desejo para o futuro, a sua nova perspectiva em relação à escola e a sua experiência de trabalho. Nos dias da última entrevista, trabalhava como contratado de um escritório de engenharia e arquitetura, o mesmo onde foi estagiário quando ainda não havia concluído o ensino médio. Não obstante, especialmente durante o todo o ano de 2016, se viu bastante apertado em termos de agenda, tendo que abrir mão de momentos de lazer, descanso e de estudos preparatórios para avaliações escolares ou mesmo para o ENEM por causa do trabalho. Também, em alguns momentos nesse mesmo período de preparação para a faculdade, não conseguia se organizar para a elaboração de algumas tarefas escolares. Esta foi uma realidade que se alterou ao longo de 2016, à medida que aprendia a fazer a gestão do seu próprio dia a dia.

Com o fim das aulas do ensino médio, enquanto aguardava confirmação do acesso ou não à faculdade, Cravo aumentou seu envolvimento com o trabalho. Começava de manhã fazendo horário corrido. Saía no meio da tarde. Mesmo com dia cheio, agora somente com as coisas do trabalho por enquanto, seguia praticando o que gostava. As tardes que planejava descansar, dormir, acabavam sendo também tomadas por estas atividades lúdicas. Explicou que estava passando pouco tempo em casa – casa do pai e da avó paterna –, pois, como queria se divertir à tarde, mesmo cansado do trabalho, seguia direto para a casa da mãe, onde não morava, mas tinha à sua disposição os já mencionados computador e internet, e tempo para desenhar.

Eu mal passo o dia em casa [casa do pai], eu vou mais para casa de minha mãe, fico lá assistindo, no computador, só isso (...) eu planejo todo dia dormir à tarde, mas nunca consigo, por conta das coisas [computador, internet, desenho] esqueço de dormir. Chego em casa [casa do pai] cansado [pois] esqueço de dormir. (Entrevista 2).

Estas coisas seguiam sendo parte das suas ações criativas, além de fornecerem a base para outras ações integradas ao seu ambiente de trabalho naquele momento.

4.3.4 Emanuel Sicômoro – ‘quando você faz o que gosta, faz com prazer’

Emanuel Sicômoro, jovem que também definiu apelido para ser identificado neste relato, tinha 17 anos de idade no período da pesquisa. Nesta época, devido à separação dos pais, tinha uma situação semelhante à de Cravo: residia em dois endereços. Às vezes com a sua mãe, em um local mais distante da escola de onde geralmente tinha que utilizar dois ônibus para poder frequentar as aulas, e outras vezes com o seu pai, de onde podia ir a pé. Demonstrava um forte interesse pelo tema da liderança, e este foi um dos pontos de entrada para nossas conversas.

Considerava-se uma pessoa criativa, e a criatividade, para ele, estava presente nas múltiplas atividades do seu dia a dia, dando sentido a elas, quebrando a repetitividade da rotina, como mencionava. No seu inventário dos usos do tempo e criatividade, por exemplo, registrou momentos criativos em distintas situações: no descanso após o almoço em casa, escrevendo coisas aleatórias, fazendo pesquisas escolares, se preparando para ir à escola e durante a aula, em discussões com colegas e professores sobre a matéria do dia. Em um dos casos registrou o seguinte:

Estava escrevendo coisas aleatórias que me vinham à cabeça, à tarde em uma praça perto de casa. Estava só. Por ironia do destino, procurava algum lugar que me fornecesse algum tipo de inspiração para escrever e o achei. Passei mais ou menos 10 minutos escrevendo coisas aleatórias que me vinham à mente. Fiz um belo poema. (Inventário dos usos do tempo e criatividade, Emanuel Sicômoro).

Em consonância com esta ideia geral de criatividade, entendia que não era um dom especial, ou seja, qualquer pessoa poderia ser criativa não necessariamente realizando algo inédito, mas, por exemplo, ter – ou propor às demais pessoas – um novo olhar sobre uma coisa qualquer, já bastante conhecida inclusive, como indicou em uma de nossas conversas registradas nas minhas notas de campo. Em alguns momentos, como apontam os excertos abaixo, pareceu ser a criatividade um estado de espírito, perspectiva que combinava com aquilo que entendia ser umas das coisas importantes: fazer o que gosta.

Porque eu acho que quando você faz o que você gosta, você faz bem feito, faz com prazer. Se é um trabalho, você não trabalha [o trabalho não se torna um peso, um castigo], se é estudar você pode até estudar, mas não estuda por obrigação, você estuda por prazer, porque gosta (entrevista 1).

Emanuel Sicômoro disse que criatividade para ele acontece a qualquer momento, por exemplo, quando uma pessoa qualquer o surpreende tornando algo simples e conhecido novo aos seus olhos. Disse ainda que podia ser criativo e ninguém perto dele perceber isso, que foi criativo (Notas de campo, 14/07/2016).

Mitjans Martínez (2002, p.190-191) fala dessa plurideterminação da criatividade, “um processo complexo, multifacetado e heterogêneo, com diferentes formas e níveis de expressão”, mediado por fatores históricos, econômicos, socioculturais, ideológicos, conjunturais e subjetivos, mas sempre “expressão de sujeitos concretos que, em determinado momento e em determinadas condições, são capazes de produzir algo novo com determinado valor”.

A pessoa inserida em espaços dinâmicos e mutáveis requer uma espécie de atenção criativa. Como não é uma habilidade, mas algo que pode ser aprendido e desenvolvido, importa fortalecer as características que contribuem para a criatividade em cada um. Esta característica de Emanuel Sicômoro de se envolver intensamente com o que gostava funcionava como mobilizadora para a criatividade, o deixando atento nos espaços que transitava. Arruda e Mitjans Martínez (2012) falam da possibilidade de se estabelecer, em ambientes mais controlados, o que chamam de clima criativo, fruto evidentemente do envolvimento e participação dos distintos atores sociais envolvidos ali. As autoras falam em relação ao ambiente escolar. Sternberg (2006) diz o mesmo a respeito das corporações, cujo apoio ambiental é definitivo para que os colaboradores manifestem sua criatividade. Emanuel Sicômoro transitava por distintos espaços, sobre os quais possuía pouco controle, e onde a criatividade pareceu ficar bem a cargo das táticas, sua e de outras pessoas.

Conforme registrei nas minhas notas de campo, Emanuel Sicômoro conseguia enxergar criatividade tanto nas suas ações cotidianas, como nas ações das distintas pessoas com quem convivia diariamente. Aqueles professores que possibilitavam maior interatividade

nas aulas, a diretora quando permitia e estimulava a participação dos alunos nos projetos que tinha para a escola, as faxineiras da escola ao realizarem seu trabalho mesmo com poucos recursos, seus pais quando reciclavam algo, quando as pessoas usavam materiais do cotidiano, do uso comum, para desenvolverem uma ação especial.

Emanuel Sicômoro disse que conseguia perceber imaginação e criatividade nas pessoas, nas coisas mais simples do dia a dia: quando o professor faz algo fora do comum e interage mais com os alunos, por exemplo, quando as faxineiras da escola mesmo com pouco material conseguem deixar o ambiente organizado, quando qualquer pessoa o surpreende tornando algo simples e conhecido novo aos seus olhos. (Notas de Campo, 09/06/2016).

Realizamos quatro encontros nos meses agosto (18/08/2016), outubro (04/10/2016), novembro (01/11/2016) e dezembro (05/12/2016), que tiveram os áudios gravados e transcritos. Ocorreram também outros momentos de conversas rápidas que não foram gravadas, tendo somente as impressões registradas por mim nas anotações de campo, como no caso demonstrado pelo excerto acima. Pareceu gostar muito de conversar e de estar fazendo corretamente aquilo com o que se envolvia. Demonstrou ao longo dos contatos que sente prazer em narrar detalhes de sua vida. Nesse exercício narrativo, descreveu minuciosamente suas experiências, explicando suas escolhas, preocupações e planos. Foi comum na sua fala momentos avaliativos onde se percebia nova tomada de posição e às vezes decisão frente ao tema que narrava, uma mudança de planos a partir daquilo que estava compartilhando comigo. Sobre isto, Delory-Momberger (2016, p. 138, grifos da autora) escreve que falar sobre si poderia ser definido “como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar situações e os acontecimentos da sua vivência”, reconhecer a si mesmo em uma espécie de hermenêutica prática, como se refere a autora, coadunando com Dubet (1994) quando estabelece a criticidade como um dos aspectos definidores da experiência social: a narrativa das experiências não é a espuma da prática, mas, parte constitutiva ao possibilitar um afastamento reflexivo.

Depois das diversas escutas e leituras de suas histórias, pude identificar pelo menos quatro núcleos de significação por onde posso refletir a respeito daquilo que perpassava a sua experiência escolar na relação com a sua atividade criadora no cotidiano: a ideia de uma vida com sentido, de estar em um ambiente e querer fazer a diferença; a escola como espaço de dupla significação que possibilita a criação ao mesmo tempo em que reforça o comportamento padronizado e repetitivo; a mediação da experiência escolar no desenvolvimento de experiências criativas e da constituição de si; e a superação de dificuldades vividas por meio

do estabelecimento de caminhos alternativos para prosseguir em direção daquilo que almeja para si.

4.3.4.1 A ideia de uma vida com sentido: de se estar em um ambiente e querer fazer a diferença

Emanuel Sicômoro demonstrou um intenso desejo por desenvolver alguma ação no seu cotidiano que fosse significativa, e isso o levava tanto a fazer alguma coisa diante de situações ou problemas que percebia, como a envolver as pessoas próximas a ele nos seus planos. Demonstrou um forte desejo de ver a escola mudar. Não consegui saber se esse desejo de ver e promover mudanças se manifestava nos demais ambientes que convivia, mas em relação à escola pareceu que essa vontade se vinculava à noção de que ali ele se achava capaz disso e que também era considerado assim pelos seus pares e por membros da direção da escola, transparecendo uma forte perspectiva de pertencimento ao espaço escolar.

Esse pertencimento pode ser entendido como relacionado a uma ação mais ligada ao duplo movimento designado pelo processo de socialização, já mencionado anteriormente na terceira seção: dota a sociedade de indivíduos e sujeitos, ao mesmo tempo, integrados e “suscetíveis de produzir uma ação autônoma” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 241). Dessa forma, superando, por um lado, a perspectiva da representação do homem comunitário, subsumido na coletividade, agindo como que por natureza e espontaneidade, e por outro lado, fortalecendo a ideia de liberdade para ação, enquanto resultado de um processo de conscientização e apropriação (FREIRE, 1996).

Eu sempre fui à escola com a vontade de tornar a escola diferente de alguma forma, porque a gente vai, passa pelos lugares querendo deixar a nossa marca, e na escola não foi diferente. Na escola eu procurava saber quais eram as necessidades. Lembro que eu conversava muito com a diretora: porque a cantina não funciona dessa forma? Porque as pessoas não fazem fila para entrar na cantina? Porque há confusão na hora da merenda? Porque a horta está desativada? Porque há descaso com os banheiros? Porque os meninos quebram as coisas dos banheiros? Porque que as carteiras, as cadeiras quebradas ficam abandonadas? Porque a escola não dá um fim útil para as carteiras e as cadeiras? Porque geralmente as carteiras e as cadeiras quebradas vão para o lixo? Eu lembro que de 6 em 6 meses tinha uma montanha de cadeiras fora da escola para o caminhão levar para o lixo, sendo que a escola poderia dar um fim útil para essas cadeiras (entrevista 4).

As suas muitas perguntas, como destaca o trecho acima, indicavam que sua atenção estava voltada para a realidade escolar de maneira ampla, envolvendo a existência e funcionamento dos espaços escolares, o uso dos mesmos e a preservação dos equipamentos existentes na escola. Emanuel Sicômoro não gostava de se ver parado. Como explicou, gostava de pensar que estava fazendo alguma coisa, não se entregando à monotonia, de

sempre estar ativo, participando de tudo, principalmente das coisas relacionadas à escola, não se sucumbindo a um tipo de ócio improdutivo. E, nesse sentido, as atividades desenvolvidas dentro da escola e relativas a ela fora do seu espaço físico, eram às quais se dedicava mais, até mesmo devido à sua rotina daquele momento: estudava pelas manhãs e trabalhava (estágio) à tarde. No período da pesquisa, já era aluno desta escola há mais de nove anos e, durante esse tempo, sempre procurou tanto se envolver em algum projeto em andamento, como propor aos colegas e à direção atividades a serem desenvolvidas.

Eu estudo nesta escola a mais ou menos 10 anos, 9 anos [...] durante todo o tempo que eu estudei na escola, eu sempre procurei participar de algum projeto, falar com a diretora o que é que os alunos poderiam fazer, falar com os alunos que eles poderiam ajudar também alguma coisa, e durante todo este tempo eu recebi, às vezes, auxílio e às vezes não, tanto em relação à direção da escola quanto aos alunos (entrevista 1).

Essa atitude mais propositiva e de liderança em relação à realização de alguma atividade diferente dentro do espaço físico escolar o fez lidar com as distintas reações das pessoas. Como frisou, não era sempre que conseguia a participação delas: direção da escola, professores, e mesmo os seus pares na execução dos projetos. Procurava envolver todos à sua volta nos seus intentos para realizar mudanças que entendia necessárias na escola. Na sua compreensão seria um trabalho de longo prazo, pois envolveria o que ele chamava de conscientização, o que significava, além da demora, um grau considerável de dificuldade, visto perceber nos distintos grupos certo jogo de transferência de responsabilidade. O excerto abaixo traz um caso concreto descrito por Emanuel Sicômoro onde estão presentes estas suas percepções do que seria necessário para as pessoas se envolverem mais, e os argumentos utilizados por elas justificando o não envolvimento.

Não é um trabalho manual, [mas] um trabalho de conscientização que tinha que ser feito e de longo prazo (...) tentamos fazer isso durante um projeto da escola. Mas somente o projeto não ia bastar para fazer as pessoas se interessarem e cuidarem da horta. Eu via que a direção da escola tentava de alguma forma dar um fim útil aquele espaço da escola, só que não conseguia e dizia que era por falta de verba. Os alunos tentavam dar um fim útil àquele espaço da escola e não conseguiam. Diziam que era por falta de colaboração dos outros alunos. Cada um tinha uma situação que impedia. Geralmente os interesses eram bem diferentes (entrevista 4, grifos meus).

Desde os doze, treze anos de idade Emanuel Sicômoro disse trabalhar. Fazia estágio, como ele mesmo se referia. Lembrava mais da experiência de trabalho remunerado a partir dos 14 anos de idade, quando ingressou no PRONATEC e conseguiu estágios como menor aprendiz. Nos dias das três primeiras entrevistas estava estagiando em uma empresa. Já no período relativo à nossa última conversa gravada, tinha deixado o estágio⁵⁵ e estava trabalhando com o pai, que havia aberto um pequeno restaurante na região do bairro de

⁵⁵ Por estar perdendo o vínculo formal com uma escola de ensino médio e deixando de ser menor de idade.

Jacarecica. A motivação para o trabalho se dividia entre ter recursos financeiros para suprir algumas necessidades, atender à sua vontade de não gostar de ficar parado, de sempre estar ativo como mencionava, e, especificamente neste último período de conversa, ajudar seu pai.

Comecei a trabalhar recentemente. Mas não é trabalhar, é mais estagiar. Eu tive algumas experiências de trabalho, essa eu acho que é a terceira. Trabalho desde, assim, eu nunca tive minha carteira assinada, mas eu já dei aulas de reforço nos meus doze, treze anos, eu não lembro. Nos quatorze eu estagiei também pelo curso que a gente fez aqui na escola, PRONATEC, e hoje eu estou estagiando também pelo PRONATEC (entrevista 1).

Mas eu vou porque ele [o pai] precisa de ajuda e eu acho que é uma boa ocupação também. Toda sexta feira eu vou e também vou algumas vezes na semana quando eu posso, ou quando ele precisa, e ajudo. A minha tia também está trabalhando com ele, então, tem muito trabalho a ser feito (entrevista 4).

A minha motivação para trabalhar é a necessidade financeira. E como eu disse que eu gosto sempre de estar ativo, quanto mais cedo eu puder me inserir nessas atividades, tanto de trabalho, quanto de projetos na escola, melhor para mim, porque eu sinto que estou fazendo alguma coisa (entrevista 1).

Neste aspecto, no de estar sempre fazendo alguma coisa, o trabalho e as atividades que propunha na escola, chamadas de projetos por ele, ocupavam o mesmo espaço de valor. Na maior parte do ano letivo de 2016, sua rotina diária estava bem dividida entre escola e a atividade laboral remunerada desenvolvida no estágio. De manhã ia para a escola e à tarde para o trabalho que havia iniciado recentemente. Ocupar-se assim – em ação constante – tinha para Emanuel Sicômoro o sentido de estar produzindo algo, sendo útil de alguma forma, como se disso dependesse a sua afirmação como pessoa. A escola estava presente por possibilitar o trabalho, o estágio, e por ser ela mesma fonte de demandas que o impelia na mobilização de distintos recursos e habilidades pelos quais manifestava sua criatividade.

Emanuel Sicômoro, assim como Cravo, procurava imprimir em seu cotidiano um ritmo intenso, ações vinculadas a propósitos, específicos para cada uma delas e também àquele geral de fugir da monotonia, que, de certa forma, o ajudavam a superar a rotina pela atividade, possibilitando a pergunta, a busca por um sentido para as coisas, para a ação das pessoas no espaço escolar, por exemplo, aspectos que compreendem as objetivações genéricas para si (HELLER, 1994).

4.3.4.2 A escola como espaço de dupla significação: possibilita a criação ao mesmo tempo que reforça o comportamento padronizado e repetitivo

Emanuel Sicômoro demonstrou viver com a escola uma relação intensa e dinâmica. Ao mesmo tempo em que declarava seu amor e admiração por ela – ‘o lugar que tem mais aprendizado é a escola’ – a enxergava como antiquada, repetitiva e com poucos incentivos

formais à criação, chegando até a percebê-la como um local para não se estar – ‘às vezes parece não ser o melhor lugar para se estar’. Não via a escola como inimiga ou impeditiva da criação, mas como quase inerte em relação a esse propósito por estar focada, na sua forma institucional de ser, em cumprir com seu programa educativo. Analisando seu discurso, pareceu a mim que a escola era percebida por ele de duas formas com relação à criatividade: não havia intencionalidade programática, mas se constituía em um espaço propício para a criação a partir da iniciativa do próprio jovem-aluno.

Dubet e Martuccelli (1998) abordam esta relação dúbia que os jovens vão desenvolvendo com a escola, a partir do momento em que “o trabalho escolar já não funciona por si mesmo” (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p. 190, tradução nossa), já não sendo suficiente somente respeitar o professor e as normas do ambiente transmitidas em forma de mensagens, slogans, como escrevem. Torna-se necessário um envolvimento do estudante no sentido de compreender que a nova realidade escolar – diferente dos anos da educação infantil – exige tomada de decisão no processo de interação escolar. Nesse movimento, surgem os conflitos, as críticas em relação à escola e sua forma de ser no que diz respeito ao que se quer e se espera dela, próprio de um processo de subjetivação.

o espaço que eles dão pra gente inovar são os projetos, e projetos são feitos de seis em seis meses, então, o resto é tudo programado, já tá no plano da escola, atividades, num abre muito espaço pra você usar da sua criatividade. Não incentiva para que você exercite a sua criatividade. Eu num diria que eles impedem você de ser criativo, eu diria que é mais uma ignorância, uma ignorância não, uma falta de oportunidade ou até de motivação, porque se a gente está lá por necessidade, digamos assim, de dar continuidade ao nosso estudo, eu diria que os professores também se sentem desmotivados, não sei, talvez por não serem valorizados da forma que queriam. (Entrevista 4, grifos meus).

Por um lado, a venerava como o espaço do aprendizado para a vida – ‘o lugar que tem mais aprendizado é a escola’ –, e, por outro, a criticava por ‘prender seu pensamento só ao que é tradicional’, por não inovar, pois percebia haver um desencontro entre a forma da escola ser e as necessidades de direcionamentos e apoios que um jovem precisava em relação ao seu futuro. Para Emanuel Sicômoro, a escola não conseguia fazer conexão, ser uma ponte entre o futuro especificamente desejado por ele no que diz respeito à sua profissão e o presente, as coisas que procurava ensinar por meio das aulas diárias. Afirmava que tanto ele quanto os seus colegas se sentiam perdidos em relação ao que iam fazer depois que concluírem o ensino médio. Não via na escola um espaço para pensar em novas possibilidades, pois, quando isso acontecia, na prática, a escola limitava, tolhia quando justamente propunha algo diferente, como se quisesse manter os jovens presos aos pensamentos relacionados ao que Emanuel Sicômoro chamava de jeito tradicional. Falava isso em relação às profissões que pensava para

si, queria algo diferente das que eram usadas pela escola como propaganda/exemplo de um futuro promissor: as profissões como engenharia, medicina, direito, ‘cursos que estão na cultura das pessoas’, ou seja, já fazem parte do imaginário sedimentado a respeito das carreiras de sucesso.

Você pensa nas profissões que estão surgindo agora: a escola não explica, não dá um auxílio para você entender essas novas profissões. Por exemplo, se você quer ser um *designer*, se você quer ser qualquer profissão que é nova no mercado, a escola não prepara você para o aprendizado dessas novidades. O que ela oferece é tudo muito tradicional. Se você pensar em cursos, a escola sempre usa como exemplo cursos de engenharia, medicina, direito, cursos que estão [arraigados] na cultura das pessoas. A escola não se abre aos novos cursos, ela não lhe dá auxílio. No meu caso que penso em cursos novos, *designer*, moda, eu não consigo fazer esta associação entre o que eu quero e a escola (entrevista 1).

Esta afirmação de Emanuel Sicômoro sobre as profissões que via a escola – direção e professores – valorizar mais em detrimento de outras, vai ao encontro do que Dubet (2005) trata ao analisar que, apesar da democratização do acesso à escola na França, na verdade classifica como massificação do acesso que proporciona relativa democratização, a origem social das pessoas ainda pesa no desenho original do percurso escolar. Para o autor a situação dos universitários não é nem igualitária nem democrática, já que no interior do percurso escolar os cursos vão sendo distribuídos em função da procedência social das pessoas: os de curta duração e técnicos aos pobres, aos da classe média as letras, o direito e as ciências econômicas e aplicadas, e aos ricos as grandes escolas incluindo medicina⁵⁶. Atualmente há que se considerar as reflexões de Bourdieu (1983) a esse respeito, sobre a desvalorização dos títulos causado pela inflação dos mesmos no mercado de trabalho e pelo valor simbólico atribuído ao título pela escola que o emite e pelo poder aquisitivo ou da tradição familiar de quem o detém, e as de Dubet (2003) a respeito da orientação do percurso escolar dos estudantes a partir das dificuldades, de aprendizagem e outros aspectos da sua experiência escolar, que vão sendo processados ao longo dos seus anos de escolarização.

Emanuel Sicômoro manifestou na sua narrativa o sentimento de ir à escola por obrigação. Sentimento ancorado, por um lado a esta percepção sobre as profissões mais valorizadas, e por outro, na sua prática diária de ter que estudar assuntos que não lhe despertava o interesse, e, não somente estudar, mas dar conta deles, ou seja, apreender algum conteúdo básico, mas suficiente, para ‘passar de ano’. Acrescentava ao conteúdo que, mesmo

⁵⁶ No Brasil, dentre outros, pode ser visto Coelho (1999), que, ao abordar a questão das diferenças sociais e a educação, define o que chama de profissões imperiais (engenharia, medicina, direito), tanto por terem sido as primeiras criadas no período imperial no Brasil, como por historicamente desde sua origem fazerem parte daquilo que, em tese, só seria possível a membros de certa classe socioeconômica, visto o custo para se formar nestas profissões era e continua sendo alto. Esta parece ainda ser uma marca na sociedade brasileira, especialmente em Alagoas, como observa Santana (2015).

não gostando tinha que dar conta, o fato de os professores não apresentarem inovações, mudanças nas formas de ensinar. Para ele, a escola padronizava o conteúdo e a forma de ensinar, raramente atentando para as diferenças no processo de aprendizagem de cada um, e isso, para esse jovem, era uma das principais causas dos atrasos, das defasagens dos alunos. Outra questão percebida por Emanuel Sicômoro era que com esta forma de organização, a escola parecia estar mais propícia para as pessoas que já estavam adaptadas a ela, ‘que já são boas’, utilizando suas palavras.

[Fazer por obrigação] só algumas coisas, só em relação às matérias mesmo. É porque é muito repetitivo, assim, tem professores que inovam trazem atividades diferentes, mas o plano de aula geralmente é o mesmo durante todo o ano: é explicação, exercício, explicação, exercício, explicação, exercício, explicação, exercício. Só isso! E é por isso que eu sempre gosto de estar fazendo alguma coisa na escola assim em relação a projetos, essas coisas, algo que eu sinto que a escola é carente (entrevista 1).

Eu aprendo, você aprende daquela forma, ou você fica de lado. A escola já tem o esquema da aprendizagem, se então você não acompanha aquele esquema de aprendizagem, você fica para trás. Eu acho que o modelo que eles usam para ensinar é muito antiquado, é muito antigo, é uma coisa que não se inova, não melhora, e quando melhora é para as pessoas que já são boas, não é para as pessoas que querem aprender (entrevista 1).

Dubet (2003, p.36) fala de “mecanismos, mais sutis ainda, relativos às decisões que beneficiam sempre os alunos mais favorecidos, cujo desempenho é, por antecipação, considerado melhor já que eles se beneficiariam de um suporte familiar mais eficaz”. Mesmo abordando especificamente o quesito condição socioeconômica da família do estudante, podemos tomar emprestado esse princípio de que, internamente por meio dos seus processos, a escola pode reforçar a diferença entre os estudantes na medida em que os mais adaptados integram, ou introjetam, mais eficazmente⁵⁷ seu modo de ser e acabam se saindo melhor nesta relação. Emanuel Sicômoro tinha esta percepção de que algumas coisas propostas pela escola, as melhorias no seu jeito de ser, ensinar, beneficiavam aqueles que já eram bons.

No outro extremo, Emanuel Sicômoro percebia a escola como aquele espaço, no sentido de Certeau (1998), que o fez exercitar ‘bastante’ a sua criatividade, apesar de que, para ele, isso ocorreu ‘mais indiretamente’ dada a sua concepção de que não fazia parte da natureza escolar incentivar a criatividade dos alunos. Para ele, não estava na natureza da escola. Na sua compreensão, o momento em que se procurava fomentar ações criativas era dentro de algum projeto, e os projetos somente ocorriam semestralmente, e isso era considerado muito pouco tempo. E, nesse contexto, o envolvimento nos poucos e curtos

⁵⁷ Por distintos fatores sociais, econômicos, familiares e subjetivos.

projetos era posto como uma forma de subverter o curso normal da instituição escolar concebido por ele, construindo o seu sentido do estar na escola.

Mas como então ocorreu esse incentivo indireto? Para Emanuel Sicômoro o tempo no ambiente escolar, as possibilidades abertas pelas convivências intensas com as pessoas, a rede de amizades que se formava e ampliava quantitativa e qualitativamente o forçava, no sentido de lhe propor desafios, a encontrar soluções criativas para distintas situações cotidianas. A sua experiência escolar se enriquecia com estas distintas entradas. Formava parte da sua rede de espaços para a criação. Vigotski (2009) liga a atividade criadora ao acúmulo de experiência, experiência essa sensível às transformações provocadas pelo trabalho, pela cultura e subjetividade. Para este autor, “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa (...) quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Durante os distintos momentos de conversa, Emanuel Sicômoro lembrou concretamente de algumas das situações que, avaliando retrospectivamente, como que em um debate consigo mesmo, via a experiência escolar como fundamental para o desenvolvimento e exercício da sua criatividade. Algumas demandadas diretamente pelos seus pares e professores, como, por exemplo o desenho de um vestido de festa para uma colega de classe, a produção de texto em forma de poesia cuja inspiração adveio dentro de atividades escolares que o levaram a se saturar de determinadas informações que culminaram tanto na construção de poemas, como na mudança de perspectiva a respeito de assuntos como prostituição, *impeachment*, manifestações populares, etc.: os poemas surgiram como uma celebração a esse novo olhar, o que me fez vincular ao que Heller (1994) considera como aquilo que por excelência representam as objetivações genéricas para si: as artes, a filosofia, a moral e a ciência.

Esta poesia eu fiz quando li, assisti um documentário sobre prostituição para uma tarefa da escola (...). Eu vi que a prostituição é um universo totalmente diferente do que eu imaginava, costumamos olhar para essas situações muito superficialmente, não paramos para pensar (...) buscar entender porque a pessoa está vivendo esse momento, então foi bom ter assistido isso, e escrever foi dar interpretação do meu novo olhar sobre o assunto. Esta outra poesia também está relacionada com a escola diretamente, pois era um assunto que discutíamos na aula de história: as passeatas relacionadas ao *impeachment* da presidente Dilma. Era um momento de rebelião e de justiça de certa forma, porque a meu ver as passeatas são um exercício de liberdade, de democracia, mas ao mesmo tempo para mim não surte efeito, é mais simbólico, é mais um exercício de demonstrar sua indignação. Como a poesia mesmo, é simbólico (entrevista 4).

Foi a tentativa de uma roupa para nossa formatura para uma das minhas colegas. Apesar de não ter dado tempo dela fazer, acho que foi um exercício de criatividade muito complicado, atender as necessidades do que uma pessoa queria, também com um pouquinho de suas características ou do que você acha que é ser coerente (...)

Isso também diz respeito à escola, isso também diz respeito à escola, porque além de ter sido assim idealizado na escola, a gente passava muito tempo na escola, não tinha tempo de se encontrar fora, (...) o desenho também eu desenvolvi na escola porque o tempo livre eu ficava desenhando, conversando com meus amigos, eles pediam pra eu desenhar, então a escola exercitou bastante a minha criatividade (...) foi mais indiretamente (entrevista 4).

Essas produções artísticas foram informadas por Emanuel Sicômoro em um encontro que ele sugeriu marcar para conversarmos exclusivamente sobre elas. Havia sido mencionado em momentos anteriores e, como o tema da liderança que ocupou toda a segunda conversa de forma casual, este também surgiu dentro da própria dinâmica da pesquisa, com a diferença que houve agendamento prévio.

4.3.4.3 A mediação da experiência escolar no desenvolvimento de experiências criativas e da própria constituição de si

Parece óbvio abordar a experiência escolar como mediadora dos processos de subjetivação vivenciados pelos alunos, pelos jovens: eles passam considerável parte do seu tempo diário e de vida na escola, considerando a idade e a quantidade de tempo em anos que já passaram neste ambiente, como já abordado na introdução desta tese. Entretanto, proponho pensar a respeito do quanto isso é ou não tácito no que diz respeito à relação sujeito e ambiente social, nesse caso, Emanuel Sicômoro e escola.

Na perspectiva desta tese, como já afirmado em seções anteriores, o sujeito se constitui por meio de processos sempre sociais e sempre mediados (DUBET, 2007, 2011b). Como aborda também Vigotski (1991), a percepção imediata presente nos momentos iniciais de desenvolvimento da criança vai se transformando e estabelecendo de modo definitivo pela mediação do outro e dos signos. Ou seja, um processo que interrelaciona singularidade e universalidade, partindo do entendimento “que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas)” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302).

Tomando estas afirmações como base para a análise, a escola adquiriu um sentido pragmaticamente positivo para Emanuel Sicômoro. Não obstante suas críticas, a ideia de que deveria tê-la aproveitado mais especialmente nos últimos três anos, referindo-se ao ensino médio, adquiriu forte sentido para ele especialmente por perceber que, bem ou mal, constituía porta de entrada para o ensino superior, que era algo que desejava e também fazia parte da compreensão geral do seu grupo de amigos da escola.

Além disso, esta relativa valorização da escola estava fundamentada em dois aspectos importantes para esse jovem. Um deles era que a entendia como o único lugar onde as pessoas realmente podiam errar e ter esse erro consertado a partir das orientações que recebe dos professores, pois na rua (a vida fora da escola) não era assim, ‘na rua só se pode errar uma vez’. Ou seja, a escola, o seu aparato, era percebida por ele como um sistema de apoio, amparo ao jovem possibilitando a ele no movimento de errar e tentar de novo, melhorar. Sobre isso, testemunhou a ampliação da sua habilidade de discernimento, que traduziu na capacidade de dizer não, colocado por ele como algo importante e próprio de se aprender na escola. Sua análise retrospectiva, própria de uma organização crítica e avaliativa da narração (DUBET, 1994), o fez perceber os equívocos de decisões tomadas anteriormente que tanto lhe trouxeram problemas desnecessários, como restringiram suas ações dentro da atividade de tornar a escola positivamente diferente.

Olho para trás, vejo as minhas decisões e penso que a escola também é um bom lugar para você aprender a dizer não, principalmente quando você não tem uma inclinação para isso. Eu passei por muitas situações na escola que se eu tivesse dito simplesmente um não teria evitado, não tinha me metido em tanta confusão. Por outro lado, poderia até ter tido mais trabalho, mais ação dentro da escola. Isso porque eu sempre fui à escola com a vontade de tornar a escola diferente de alguma forma (entrevista 4).

O outro aspecto importante era que essa mediação da escola, nas narrativas de Emanuel Sicômoro, se transfigurava também nas ações concretas de determinados professores que o impulsionavam em direção a mudanças que, na sua visão, ampliavam o desenvolvimento do seu potencial como aluno e como jovem. Além de compor a sua experiência escolar, como outras vivências, esta parece ter adquirido ao longo do tempo importância significativa na sua atividade criadora, a ponto de atribuir a ela parte das suas transformações mais profundas como pessoa. Esta é uma questão chave a respeito da categoria juventude conforme assumida nesta tese. Ser aluno/estudante é uma questão importante na configuração da condição juvenil dos jovens que estão na escola, mas não pode ser posta como categoria genérica homogeneizadora desta condição para este grupo sob a pena de dificultar ou mesmo impossibilitar a compreensão de quem é este jovem e de como é a relação dele com a escola (DAYRELL, 2002; REIS, 2012b). Emanuel Sicômoro tinha interesses e necessidades que transcendiam a escola e para os quais não via a instituição escolar muito presente, a exemplo de qual carreira profissional seguir. Mas, ao mesmo tempo, vivenciava na relação com alguns professores esta experiência de ser percebido de maneira mais integral, não somente como aluno do terceiro ano daquela unidade educacional.

Pensando na minha formação como líder, eu acho que a escola tem sido a ferramenta mais importante para que eu mudasse minha conduta até como pessoa. Falo do

ambiente escolar, a conversa com as pessoas, por que a escola em si, a obrigação de vir à escola não mudou muita coisa na minha vida até agora. Agora o convívio, contato com pessoas diferentes, com os professores, com a autoridade maior que é a diretora, mudou muita coisa na minha vida. Eu percebi que é diferente quando o professor enxerga em você outra coisa além de aluno, quando ele consegue enxergar em você as suas habilidades. Ele lembra de você, que você tem habilidades. Os melhores professores que eu tive na minha vida, a quem também eu atribuo essa mudança, foram os que enxergaram um potencial em mim que nem eu enxergava. Para mim esses professores são exemplo de um bom professor: que transcende a relação de aluno-professor, que se interessa pelo que acontece com o aluno fora da vida da escola, se ele tem convívio com os familiares, como é que ele interage com os amigos, se está tudo bem, demonstrando uma preocupação (entrevista 2, grifos meus).

Percebo, pelo excerto acima, aspectos desse atravessamento paradoxal e complexo da escola na vida deste jovem. A instituição escolar, traduzida na expressão ‘a obrigação de vir à escola’, é menos efetiva para transformá-lo do que a mesma instituição escolar representada pelo contato com os professores e membros da direção, indicando uma forte lógica integradora. É nesse contexto, de perceber nesta escola do ‘convívio, contato com pessoas diferentes’, um potencial de transformação na vida do jovem, que Emanuel Sicômoro parece concluir que seu tempo na escola poderia ter sido por ele melhor aproveitado e, em contrapartida, a escola poderia ter lhe oferecido mais tempo, formalmente falando, dentro do conceito de escola de tempo integral, modalidade na qual a unidade estadual frequentada ainda não estava integrada.

Em relação às experiências criativas, a experiência escolar – especialmente a relação com os professores e membros da direção escolar, e o conteúdo escolar – apareceu imbricada como mediadora especialmente em dois casos diretamente atribuídos por Emanuel Sicômoro nas suas narrativas. Um deles são as poesias, já tratadas no bloco anterior onde se abordou a escola como espaço que possibilitava este tipo de manifestação criativa. Aqui, apreende-se uma relação mais profunda entre a escola, tanto o ambiente como o próprio conteúdo programático, e a poesia, esta arte cultivada por Emanuel Sicômoro de forma tão séria como demonstrou nas conversas que tivemos. Surgem como fruto do jogo de palavras, do treino da ortografia e da produção de texto, do gosto que vai tomando pelas letras à medida que acessa e estabelece uma relação construtiva com determinado conteúdo. Não são fruto do conteúdo escolar, mas se conectam a ele.

As poesias eu publico num site para autores amadores: recanto das letras. O que mais me motiva a escrever poesias é o fato de entender que é uma boa forma de exercitar a criatividade ao ter que achar soluções para cada verso (...) porque você tem que achar, digamos assim, soluções na escrita, soluções inovadoras na escrita (...) é também uma boa forma de treinar ortografia. Além disso, eu vejo como um jogo, um jogo de tentar dar sentido às palavras, ou não dar sentido. Uma vez eu li que poesia é um olhar diferente das situações, então eu uso essa, digamos, filosofia (entrevista 4).

Charlot (2001) escreve a respeito de como tudo que o ambiente escolar propõe ao jovem vai sendo por ele significado, tomando em conta sua necessidade de aprender que lhe é intrínseca, antropológicamente falando. Se por um lado a escola e tudo que lhe está intrinsecamente ligado subsidiava este jovem de técnicas e argumentos para o desenvolvimento da poesia, esta, por sua vez, parecia funcionar para Emanuel Sicômoro como mediadora importante que ia dando sentido ao aprender português, literatura, história e outras disciplinas.

O outro caso que Emanuel Sicômoro atribuiu ao relacionamento com colegas, professores e membros da direção escolar, enfim, ao estar na escola, foi a própria conceituação e despertamento da sua curiosidade a respeito da liderança. Este assunto rendeu a realização de um encontro para exclusivamente conversarmos sobre o tema⁵⁸. As observações de como as pessoas se relacionavam na escola, os alunos entre eles nos grupos de trabalho e na sala de aula, os professores e os alunos, a direção escolar com alunos e professores, fez com que desenvolvesse seu interesse pelo assunto. Tinha na diretora da escola o seu melhor exemplo de liderança, no sentido de mais premente, próximo e mais facilmente verificável. Inquietavam-no perguntas como: quando, onde, como é que essa pessoa aprendeu a ser líder? Nesta reflexão, percebia que queria algo diferente do que via especialmente no modelo que construiu referente à diretora.

E era só ela passar pelo corredor a gente vai indo correndo cada um para sua sala (...) as coisas que ela fala parece que ficam meio que obrigatórias para os alunos, aí eu percebi que a liderança dela funcionava, só que não era daquela maneira que eu queria agir como líder, eu queria por um jeito mais, mais calmo, mais ameno (entrevista 2).

E eu acho que o lugar que tem mais aprendizado é a escola, e sempre em algum momento da sua vida você vai precisar ser líder: a liderança situacional. Por isso, eu me sinto grato por tudo, pelas oportunidades que eu tive de desenvolver as minhas habilidades como pessoa, como líder (...) eu sempre fui líder de turma (...) eu acho que, um lugar em toda minha vida que eu mais fui líder foi na escola, aqui nesse espaço, eu acho muito importante que tenha havido esse espaço aqui na escola (entrevista 2).

Como apresenta o excerto acima, Emanuel Sicômoro via a experiência desenvolvida a partir da escola diretamente como ‘responsável’ por lhe apresentar o tema da liderança. Não somente por apresentar, mas também por treiná-lo através das diversas oportunidades de exercê-la, tanto nos espaços formais – representante de turma, liderança de equipes – como nas demais situações que foram se desenvolvendo ao longo da sua caminhada escolar, por

⁵⁸ Emanuel Sicômoro, como também outros jovens com quem conversei, me fez perguntas sobre minha formação acadêmica. Disse que havia feito uma pós-graduação sobre liderança de organizações não governamentais, o que despertou nele o interesse de conversarmos sobre o assunto.

exemplo, a participação na equipe de alunos do terceiro ano responsável por organizar a festa comemorativa pela conclusão do ensino médio.

4.3.4.4 A superação de dificuldades vividas: o estabelecimento de caminhos alternativos para prosseguir em direção daquilo que almeja para si

Na sua narrativa, ao pormenorizar seu cotidiano dentro e fora da escola, compartilhando comigo pedaços da sua vida e da sua experiência escolar, Emanuel Sicômoro reconstruiu, num esforço constante de compreensão, diversas situações em que suas frustrações e dificuldades com o desenrolar de muitas ações foram sendo conduzidas por ele. O fato de entender que a escola contribuía no esforço de ‘acompanhar o mundo que está sempre criando coisas novas, e onde tudo está interligado seja novo, seja velho’, o ajudava a lidar com estes resultados e perspectivas diferentes a respeito destas ações dentro do ambiente escolar. A educação formal, processo importante para o aprendizado de parte do conhecimento humano acumulado bem como da lógica de como é produzido, seria uma das formas acompanhar estas mudanças (SACCOMANI, 2016), e a busca por caminhos alternativos nesse percurso funcionava para ele como uma espécie de laboratório onde exercia sua capacidade criativa.

As questões que compartilhava e apreendidas por mim como vinculadas a este núcleo de significação, adquiriram contornos paradoxais na minha análise. Era a escola frequentada por obrigação, mas vista como fundamental na sua preparação para lidar com ‘o mundo lá fora’; a repetitividade da rotina pedagógica escolar provocava certa desmotivação, mas ao mesmo tempo forçava sua criatividade; a rejeição da escola pela obrigatoriedade de estar ali diariamente, frente à quase adoração desta mesma escola em função da rede de sociabilidade que de fato o mobilizava para estar cotidianamente na sala de aula; era o desencontro entre família e escola, escola e família, transformados, cada um, em espaços alternativos em relação ao outro. Situações incongruentes que caminhavam juntas na história escolar de Emanuel Sicômoro, fruto do seu trabalho de procurar entender determinada situação adversa, tentando utilizá-la também a seu favor.

Pude apreender este movimento quando Emanuel Sicômoro narrava e explicava algumas situações relacionadas com a escola e o seu futuro, e outras relacionadas com a escola e a sua família. Quanto à escola e o seu futuro, este jovem vivia um paradoxo interessante. Frente ao abordado no segundo núcleo de significação (a escola como espaço de dupla significação: possibilita a criação ao mesmo tempo em que reforça o comportamento padronizado e repetitivo), da percepção de uma escola desconectada daquilo que os estudantes

queriam para si, no sentido de oferecer a eles apoio para seguirem somente alguns tipos profissões, nas conversas iniciais, Emanuel Sicômoro descreveu em seu discurso um raciocínio bastante lógico e pragmático vinculado a uma lógica de ação mais estratégica (DUBET, 1994) quanto à sua formação, se resignando em relação aos seus sonhos na narrativa oferecida na primeira entrevista.

Originalmente pensava em obter alguma formação superior ligada à área da moda, mas entendia que não teria o apoio necessário da escola nem da família. Após as ponderações, decidiu investir – em termos de preparação – na carreira de fonoaudiologia, por ter encontrado nela algumas afinidades e, principalmente, por ser ela uma profissão enquadrada naquele jeito que entendia ser o da escola ensinar. Não considerava essa mudança como uma frustração ou desistência dos sonhos, mas como um movimento de adaptação para utilizar as possibilidades que tinha à mão.

Eu achei na fonoaudiologia alguma coisa que eu goste. Eu tive que procurar, não foi uma coisa de cara. A escola está me ajudando justamente por ser um curso tradicional, está na maneira da escola ensinar. Eu vou precisar fazer o vestibular, tirar uma nota boa no vestibular, e assim eu consigo meu curso. Então você sempre vai ter que fazer alguma coisa que você não gosta. No meu caso, seguir esse padrão é fazer uma coisa que eu não gosto. Mas se eu não seguir o padrão vou fazer outra coisa que eu não gosto, eu vou ter que trabalhar, deixar os estudos de lado para poder futuramente conseguir os meus estudos, concluir os meus estudos (entrevista 1, grifos meus).

No desenvolver dos nossos diálogos nos encontros seguintes mais para o final do ano letivo já próximo às férias escolares de 2016, Emanuel Sicômoro adotou um caráter mais avaliativo na sua narrativa em relação à sua formação acadêmica. Sempre quis estudar moda, afirmava ele, e, já que passaria cinco ou mais anos estudando, que fosse algo que lhe desse prazer. Conforme registrei nas minhas anotações de campo de dezembro 2016:

Emanuel Sicômoro sinalizou que estava na dúvida se realmente faria a mudança de curso na opção do ENEM. Originalmente queria estudar moda, mas havia se convencido em mudar para fonoaudiologia por ser algo que agradaria mais a família, além de figurar dentro daquilo que esperava da escola em termos de apoio. Bom, vamos aguardar o desfecho do ENEM. Tomara que eu consiga conversar com ele depois para fechar de vez esta questão: será que ele desistirá de estudar moda? (Anotações de campo, 01/12/2016).

Na nossa conversa seguinte esta mudança, que na verdade significava um retorno ao seu projeto inicial de formação superior, se confirmava nas suas próprias palavras. Tal alteração continuava significando, conforme apreendi, um ajuste nos seus movimentos, um sinal na direção do que queria de fato sem deixar de ser uma proposta alternativa, já que em Maceió não havia na época oferta de formação superior em moda, pelo menos nas universidades públicas. O retorno à ideia de investir nesta esta formação, então, exigiu de Emanuel Sicômoro uma manobra utilizando a escola como ferramenta a seu favor.

Apesar das dificuldades que mencionei e da mudança de curso que pretendia fazer indo estudar fonoaudiologia, eu ainda estou muito focado em estudar moda. É porque foram anos e anos envolvidos em decidir o que eu ia fazer profissionalmente, o que eu escolheria para passar quatro ou cinco anos estudando, aí eu disse: se for para passar mais quatro ou cinco anos estudando, que seja uma coisa que eu goste, e que tenha prazer de estar estudando (entrevista 4).

Como eu gosto muita de estética, gosto das artes, eu optei por *designer*, mas eu pretendo conseguir, de alguma forma, conduzir este curso para o que almejo, que é moda. Por isso eu já me matriculei no curso técnico de moda, para ir tendo uma noção durante a graduação aqui na UFAL. O curso de *designer* tende mais para estética relacionada à decoração, é um curso mais ligado à arquitetura do que realmente ligado à moda. Não tem nenhuma disciplina optativa ligada à moda, eu pesquisei. Vou tentar fazer os dois cursos ao mesmo tempo: o técnico de moda e o superior de *designer*. Pretendo associar os dois cursos de alguma forma (entrevista 4).

Havia alternativas a serem ponderadas. A mudança ou a escolha de um curso para iniciar a formação superior não significava uma decisão final e nem a infelicidade por não estar seguindo uma escolha inicial, talvez, mais carregada de afeto. Estes exemplos eram compartilhados por Emanuel Sicômoro até mesmo como forma de justificar suas escolhas, suas idas e vindas.

Eu tenho um colega que não conseguiu passar no vestibular para enfermagem, e optou por fazer engenharia petrolífera. Vai fazer aqui na UFAL. É diferente do que queria, mas ele visava a questão financeira, então ele disse que ia ser uma boa oportunidade. Geralmente a pessoa escolhe outro curso por necessidade ou porque não conseguiu o que almejava, mas acaba até se identificando, tem essa possibilidade também, de você acabar se identificando e encontrando um novo rumo para sua vida (entrevista 4).

No que diz respeito à relação entre escola e família-casa, na tríade que se formava, Emanuel Sicômoro sempre via a escola como um espaço com semelhanças e diferenças de sua casa. Em ambos os espaços espaiava, descansava, mas também estudava. Demonstrava oposição e complementariedade entre os ambientes entendendo que um fazia com que descansasse do outro. A sua presença e participação em cada um deles se dava na perspectiva buscar construir certa reciprocidade entre estas localidades. Um dos conflitos era em relação ao estudar, e atribuía a esta ação um sentido bem próprio. Era prazeroso quando se vinculava a buscar aprender algo a respeito daquilo que gostava. Nesse aspecto, estudar adquiria um sentido peculiar de aprendizado e de descanso, relaxamento, incluído prazerosamente em sua rotina diária. E isso era feito em casa. Quando chegava do estágio, depois de resolver algumas tarefas domésticas sob sua responsabilidade, procurava ler e assistir para aprender e refletir a respeito do que gostava e dava prazer. Neste caso, estudar era encarado como ‘leitura’⁵⁹ e se assemelhava a uma atividade pela confluência entre motivo e ação (LEONTIEV, 1978,

⁵⁹ Este era um conceito que para ele se opunha a estudo: ler é estudar por prazer, era o estudo em si. Estudar era aprender conteúdos em função das provas escolares.

CHARLOT, 2009). Isto sim era verdadeiramente estudar, pois lia tudo que lhe interessava. Este aspecto, adversativamente, lhe trazia certas dificuldades no encargo de se preparar em casa especificamente para alguma tarefa escolar como testes de avaliação, pois, ao não sentir prazer em ler-estudar os conteúdos dos quais não gostava estabelecia para si mesmo complicações, barreiras de aprendizagem.

Em casa geralmente eu costumo ler, eu não digo que eu estudo, eu digo que eu leio, leio sobre tudo que me interessa. Na escola eu já não considero estudar, considero mais em casa estudar do que na escola, porque na escola eu não estudo só o que eu gosto, estudo matérias que não me dou tão bem, que não tenho afinidade, eu faço mais por obrigação (...) eu tenho dificuldade de estudar em casa, justamente pela questão de não gostar de alguns conteúdos e não ver motivo para estudar esses conteúdos. Porque quando você tem dificuldade você foca muito naquilo que você não tem dificuldade, então quando eu estudo, eu estudo o que eu gosto, o que eu me dou bem na escola (entrevista 1).

Diante desta sua dificuldade de estudar determinados conteúdos escolares, tentou iniciar um grupo de estudos procurando suprir esta necessidade de preparar para as avaliações e vestibulares tradicionais que alguém fosse fazer, mas principalmente para o ENEM. Durante o período das entrevistas, este era o projeto mais recente no qual tinha se envolvido, na verdade, proposto à direção da escola e aos colegas. Classificou a experiência como decepcionante. O papel da escola – direção – era providenciar um espaço físico adequado para a realização das reuniões. O papel dos alunos – é claro – comparecerem para estudar, trocar conhecimento, apoiarem-se mutuamente. Em um curto espaço de tempo, mais ou menos um mês, essas duas premissas não se sustentaram. Tanto os colegas não se interessaram mais em participar do grupo de estudos, como a escola lançou mão do espaço inicialmente cedido para funcionamento do grupo, quando precisou dele para outra coisa, na concepção de Emanuel Sicômoro, menos importante.

Eu falei com a direção da escola perguntando se eles poderiam ceder o espaço, pois nosso maior problema era o espaço para o grupo de estudos se reunir. A direção da escola disse que poderiam ceder a biblioteca. Nós iniciamos o grupo de estudos, ativamos ele mais ou menos durante um mês. Nesse mês das vinte pessoas que se inscreveram se quatro vieram foi muito. Depois desse mês as pessoas que vieram inicialmente já não queriam vir mais, ou não viam com tanta frequência. Além disso, o período que a gente estudou antecedeu aos jogos internos, e quando a escola precisou de um espaço para preparar esses jogos internos da escola, eles simplesmente descartaram o grupo de estudos que estava ocorrendo na biblioteca (entrevista 1).

Ao iniciar as reuniões do grupo de estudos, a direção da escola fez uma troca. Solicitou a sala da biblioteca para servir de ponto de apoio aos jogos internos, e cedeu ao grupo outra sala, ‘uma salinha do pátio’. Na percepção de Emanuel Sicômoro esse foi um sinal de que a escola não estava priorizando a iniciativa que tiveram de se reunir para estudar.

E isso desanimou totalmente, porque não prezaram um projeto para escola que iria ajudar a escola durante um longo prazo, prezaram uma coisa de curto momento que

podia ser mais planejada e servir tanto para o grupo de estudos quanto para os jogos (entrevista 1).

Encerradas as atividades nas dependências da escola, até aquele período das entrevistas, o grupo de estudos seguia funcionando com as poucas pessoas interessadas, mas se reunindo nas casas e sem uma agenda preestabelecida. Não dando certo a criação do grupo de estudos dentro do espaço escolar, deu sequência ao modelo de estudos em grupo ou em duplas agora nas casas. Esse desfecho apontava para uma alternativa frente à sua dificuldade de estudar os conteúdos escolares com os quais não tinha afinidade. Procurava, então, ao longo do ano escolar amenizar o conflito entre casa-escola intercambiando coisas que gostava em cada um dos ambientes. Da casa para a escola, procurava levar o ambiente de boa convivência familiar e o prazer de estudar. Estabelecia boas relações com colegas, professores e direção da escola, fazia amizade, e tentou iniciar o grupo de estudos. Da escola para a casa, o uso de algum conteúdo nas coisas que gostava de fazer, como o caso já mencionado da poesia, e o esforço para estudar o que não gostava.

Eu tenho uma relação muito boa com o corpo docente da escola, e também com os outros funcionários. Eu passei oito ou foram nove anos na escola. Eu precisava encontrar na escola alguma semelhança com a minha casa, para que eu tivesse vontade de ficar lá, realmente encontrar algo que me motivasse a ir. A escola é muito diferente de casa, mas, ao mesmo tempo, eu precisava que fosse o lugar onde eu também teria o aconchego de casa, mas também que fosse diferente de casa. Parece uma contradição, mas na verdade é um complemento. Eu procurei fazer amizades. Lembrando que na vida a gente faz o que gosta, e também faz o que não gosta. No discurso que eu fiz na colação de grau, eu falei que muitas vezes havia uma confusão entre o que era escola e o que era minha casa. Eu acho que isso foi bom de alguma forma porque eu precisava ter o amparo de casa na escola e ir para esses dois lugares para esquecer um pouquinho um do outro. Eu consegui que isso ocorresse. (Entrevista 4, grifos meus).

Outro conflito se dava em relação às cobranças advindas do pai e da mãe, cujo tempo de escolarização de cada um era diferente entre si. A mãe havia concluído o ensino médio, o pai seguiu somente até o fundamental. Da parte dela, Emanuel Sicômoro ouvia orientações da importância de estudar e cobranças para que de fato estudasse, e ela se fazia mais presente no seu cotidiano escolar. Da parte do pai, o fato de estar na escola já era suficiente. Apesar de não ver muita interação entre sua família e a escola, as cobranças ocorriam. Nesta equação, a escola entrava como local também para espairar, paradoxalmente um bom ambiente para se estar. Por mais que fosse tudo repetitivo era diferente de casa, e, indo para a escola e procurando se dar bem nos estudos, ao mesmo tempo que cumpria a recomendação e atendida a cobrança dos pais em relação à necessidade de se dedicar aos estudos, se livrava delas.

Se eu estava na escola, eu estava fazendo alguma coisa certa, era só isso, não tinha visão de futuro, nada mais (...) eu digo assim em relação aos meus pais, eles sempre cobraram que eu viesse à escola, mas, no fundo, eu sempre queria vir a escola para não ouvir cobrança de casa, mais ou menos isso (entrevista 1).

4.3.4.5 Comentários gerais – Emanuel Sicômoro

Parece que Emanuel Sicômoro mais desenvolveu uma experiência escolar que o impulsionava para uma atividade criadora na vida cotidiana, do que o contrário. A respeito do exercício de construção como alunos e como sujeitos da sua experiência escolar, Dubet (2011a) aborda as dificuldades que se apresentam ao jovem dada a complexidade do processo configurado pelas tensões provocadas a partir da pouca coerência e compatibilidade presente entre os diversos registros da ação e as motivações que vão se formando. Essas incoerências e incompatibilidades podem ser apreendidas nos registros de Emanuel Sicômoro. Na sua narrativa a escola se relaciona com as ideias de projeto, futuro, estudo, liderança, mas também com os sentimentos de dificuldade, preocupação e obrigação. Estudar apresentou-se como uma atividade envolvida em tensões fruto da dedicação que Emanuel Sicômoro lhe conferia ao exercê-la direcionada ao que gostava, aos assuntos que lhe chamavam a atenção e despertavam curiosidade, não importando se era em casa ou na escola, nem o peso em que se transformavam quando envolvia lidar com disciplinas que não tinha afinidade.

Os relatos de Emanuel Sicômoro, pelo que apreendo, apresentam-se como uma história que assume simultaneamente elementos das sucintas classificações propostas por Dubet (2011a) no que diz respeito ao tipo de relação que os alunos constroem com a escola. Enquadra-se no grupo dos alunos menos favorecidos economicamente, com uma forte postura crítica à escola, avaliando-a como essencialmente reprodutiva e com uma forma de ser própria para aqueles alunos que, de alguma forma, se enquadram em seus parâmetros tradicionais. Não obstante, não desenvolve uma experiência contra a escola nem se apresenta como passivo; apático ao que ocorre em seu entorno escolar – colegas, professores, ambiente físico –, pelo contrário, apesar da escola ou do que pensa dela, constrói uma experiência a favor de si mesmo, sendo o ambiente escolar, os professores, membros da direção, os colegas de classe, importantes elementos nessa complexa equação da formação de si envolvendo seus processos de criação.

Suas autoavaliações, provocadas no desenvolver da sua narrativa, aproximam estes momentos da reflexão feita por Charlot (2009) a respeito do estar na escola como uma atividade e não somente como parte importante do processo de cognição no qual a sociedade, em transição, mas ainda sob fortes pilares da modernidade, se envolve. O ambiente escolar pareceu configurar-se como um objetivo fundamental na sua caminhada em direção ao que apreende que mobiliza a sua atividade criativa.

4.3.5 Margarida – ‘ser criativa é uma coisa normal’

Margarida, que também não definiu apelido para ser identificada nesta pesquisa, juntamente com Emanuel Sicômoro, estava no grupo das mais novas de todos os jovens que participaram das entrevistas. Tinha 17 anos de idade e um jeito aparentemente introspectivo, mas que se revelou firme e falante quando começamos a conversar. Morava em um bairro próximo ao da escola: Cruz das Almas. O trajeto entre as duas localidades era feito a pé por um caminho alternativo utilizado por outros colegas e muitas outras pessoas.

A aproximação dela da pesquisa ocorreu de forma interessante e única em relação aos demais. Após a reunião que realizei com a turma A do terceiro ano matutino do ensino médio do ano letivo 2017, uma das alunas que se interessou em ser entrevistada também se prontificou para listar as demais pessoas interessadas em participar e posteriormente me repassar os nomes. Margarida estava entre estes nomes. Após alguns contatos nos intervalos, agendei com ela a primeira conversa, nos reunimos na sala onde funcionava o laboratório de ciências, que no momento estava desativado, e quando tentei começar a conversa ela disparou a pergunta: ‘agora, me explica uma coisa, eu entendi até certo ponto. É pra quê isso mesmo?’ Nas minhas notas de campo, anotei após a entrevista:

Margarida não havia solicitado a participação na pesquisa, mas lembro do TCLE assinado. De qualquer forma vou verificar. A jovem que ficou responsável por fazer a lista de interessados colocou o nome dela no grupo de *whatsapp* sem que ela soubesse. Mas como ficou curiosa, não pediu para sair e não me perguntou antes. Aguardou para fazer isso na entrevista. Achei interessante, desafiador. Ela parece um misto de timidez com altivez (Notas de campo, 10/07/2017).

Após as minhas explicações, informou não ter estado na aula o dia que eu conversei com a turma nem na reunião inicial realizada com todos. Mas as colegas, sabendo um pouco do seu jeito e dos seus gostos, colocaram seu nome na lista dos interessados, lhe explicaram e repassaram uma das cópias do Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido (TCLE) que havia deixado com a jovem que se prontificou em me ajudar e a avisaram que eu iria entrar em contato. Mesmo não tendo sido ela mesma a se voluntariar, ficou curiosa e foi ao encontro agendado para conferir de fato do que se tratava para então decidir se continuaria ou não com a entrevista. A diferença dos demais, como explica no excerto a seguir, é ter sido relacionada por terceiros e ter aceitado participar da primeira conversa mesmo sem muita informação:

Colocaram meu nome por conta própria. Quando cheguei no outro dia aí falaram assim, aí eu ... tá. Não estava com dúvida, porque no início me explicaram que era alguma coisa em relação a isso, mas não o quê, entendeu? Porque eu tinha faltado à aula, aí colocaram meu nome. Me explicaram por cima, não sei o que é direito, mas sei mais ou menos (Entrevista 1).

Esta sua decisão de inicialmente aceitar não significou concordância cega com o que iria ocorrer. As suas primeiras palavras foram para solicitar esclarecimentos e, confirmando suas expectativas, concordou em dar sequência à nossa conversa.

Conversei com Margarida duas vezes. A primeira foi em 10/07/2017 e a segunda em 21/07/2017. Após diversas escutas e leituras das suas narrativas, pude identificar pelo menos dois núcleos de significação pelos quais posso refletir a respeito da sua experiência escolar na relação com a sua atividade criadora no cotidiano: a consciente conexão entre a expressão criativa e as coisas que gostava de fazer, e o aprender como algo importante que ocorre em distintos espaços, sendo o ambiente escolar um desses importantes vetores.

4.3.5.1 A consciente conexão entre a expressão criativa e as coisas que gostava de fazer

Dentre o que mais gostava de fazer, Margarida listou cinco coisas, sem hierarquia entre elas: ler, escrever, tocar violão, ficar só e estudar matérias da escola. Estavam integradas à sua rotina diária, ‘acordo de manhã, venho para a escola, chego quase uma hora em casa, daí eu vou estudar, vou tocar um pouco, vou escrever, é tranquilo’, dizia.

Além do que se referia diretamente às disciplinas escolares, de cuja leitura também gostava, tinha interesse por romances. Havia lido recentemente *O Melhor de Mim*⁶⁰ e estava lendo naqueles dias *Crepúsculo*⁶¹. Em relação a este último, de uma série de quatro livros, só possuía o primeiro que ganhou do irmão. Os demais estavam muito caros. Ela não tinha condições de comprar e achava difícil que seu irmão ou seus pais o fizesse. Preferiu assistir os filmes. Gostar de ler era bom para sua diversão e para sua formação, já que ajudava estudar com mais facilidade, além de se encaixar muito bem com outra de suas preferências que era escrever ‘algumas poesias, crônicas’, como dizia.

Pelos seus relatos, pareceu que escrever poesias e crônicas estava mais integrado ao seu cotidiano do que, por exemplo, a leitura, por requerer esta não somente uma suspensão crítica, mas também separação de um momento específico para sua realização, além de todo o planejamento necessário: escolha, aquisição do livro por compra ou empréstimo. Nesse aspecto, a arte de escrever se revelou para mim como algo que terminava de forma a romper com o cotidiano, mas se iniciava nele. No excerto abaixo Margarida descreve que, após uma situação ocorrida dentro do ônibus no trajeto da escola para o centro da cidade, onde iria resolver algumas coisas particulares, ocorre algo que mexeu muito com ela e, mesmo depois

⁶⁰ SPARKS, Nicholas. **O melhor de mim**: o primeiro amor deixa marcas para a vida inteira. Trad. Fabiano Morais. São Paulo: Arqueiro, 2012.

⁶¹ MEYER, Stephenie. **Crepúsculo**. Trad. Ryta Vinagre. São Paulo: Intrínseca, 2008.

de algumas horas, ao chegar em casa mais tarde foi logo escrever sobre o que chamou de ato de preconceito e discriminação. Na verdade, o texto que se consumou no seu quarto em casa, começou já no ônibus, analisando a situação e já pensando nas palavras a escrever.

Escrevo às vezes, num pedaço de alguma coisa o que eu sei que vai se encaixar para fazer um poema, ou uma crônica, ou escrevo alguma coisa que aconteceu na rua, que eu sei que dá pra eu fazer, tipo, um texto, eu escrevo só essas coisas, essas bobagens (...) deixa eu ver, teve outro dia que eu escrevi, ah, uma pessoa, eu achei, tipo, foi muito errado, a mulher pulou a catraca, isso é uma coisa normal né? Ela pulou a catraca, e o grampinho do cabelo dela caiu, eu estava sentada na frente e vi, peguei e eu fui entregar a ela. O pessoal que estava atrás quando viu eu entregando achou uma coisa absurda porque era uma mulher suja e tinha pulado a catraca do ônibus, aí eu disse: moça, caiu, caiu. Eu percebi no olhar deles que achavam uma coisa nojenta. E eu que vi que era muito preconceito da parte deles. Aí eu cheguei em casa e fui escrevendo o que eu achava. Escrevi que achava que era um fator de preconceito (Entrevista 1).

O prazer de ler e de escrever fazia com que Margarida se relacionasse bem, também de forma prazerosa, com os estudos. Não fazia separação entre essas duas coisas e a escola, ou entre elas e estudar. Uma coisa fertilizava a outra. As crônicas, as poesias, por exemplo, estavam bem integradas às aulas de português, a disciplina escolar que mais gostava. Naquele ano, 2017, havia participado de um campeonato estadual de poemas promovido pela Secretaria de Estado da Educação entre as escolas públicas da rede estadual alagoana. O poema que escreveu ficou classificado em primeiro lugar na escola que estudava e em quarto lugar entre as cinquenta escolas participantes do estado de Alagoas⁶². A premiação ocorreu no fim daquela semana que conversamos pela primeira vez de forma agendada.

Esta apropriação do cotidiano por parte desta jovem resultava em algo novo. Ao passo que aprendia a lidar com as contradições, situações inesperadas do dia a dia que a confrontavam no que diz respeito aos seus valores – era preconceito rejeitar a sua atitude para com aquela senhora que ajudou no ônibus, bem como rejeitar a própria pessoa pelo fato de estar com o corpo sujo – e se fazia, de alguma forma, adulta – “é adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade” (HELLER, 1992, p. 18) –, também o transformava em matéria prima para suas reflexões sobre a vida, reafirmação de valores e elaboração de poesias, numa espécie de catarse como define Vigotski (1999b) em relação à arte: momento em que se supera a singularidade a própria cotidianidade em direção a uma objetivação genérica para-si, que, dada a heterogeneidade própria do cotidiano, se misturava aquelas práticas mais relacionadas à reprodução como forma de possibilitar a vida no dia a dia (HELLER, 1994).

⁶² Confirmei o fato com a referida professora de português, mas não consegui registros na internet a respeito do evento.

Margarida também gostava de tocar violão e ficar só. O violão – estilo popular e estágio principiante – apareceu no seu relato mais ligado ao lazer, a uma espécie de auxílio, um momento de transição entre os espaços que transitava, principalmente entre a escola e a casa. Tocava mais em casa e quando saía com os amigos para a praia. Quanto ao tempo sozinha, utilizava também para interromper a correria do dia a dia, para evitar o estresse: ‘às vezes a gente fica na correria, aí fica estressada, então esse tempo eu quero só pra mim, pra eu refletir sobre mim, o que eu fiz de errado, o que posso melhorar, é um momento de paz, um momento de paz’, afirmou. Procurava fazer isso todos os dias. Com maior frequência no horário da manhã quando acordava, ou à noite quando ia dormir. Além desta autorreflexão, o tempo sozinha servia para pensar, ter ideias, fazer planos, escrever, juntar em uma crônica ou poema os pequenos trechos que havia escrito em pedaços de papel ao longo dos dias anteriores, e tocar violão.

Pareceu mesmo um momento planejado de suspensão do cotidiano, e isto ia interligando seus momentos dedicados às coisas que gostava. Ler e escrever integrados com a escola e os estudos, ficar só integrado com a organização de ideias, a escrita e o violão, e todas estas coisas com a manifestação da sua criatividade.

Para Margarida, a sua criatividade se manifestava de forma simples e corriqueira, nestas coisas que fazia, as quais ‘todo mundo podia fazer’. Seu discurso transparecia um pequeno dilema: as pessoas achavam-na criativa, mas ela mesma dizia que não, ao mesmo tempo em que percebia sua criatividade no que gostava de fazer, especialmente o escrever e ficar só. Pareceu que a sua questão era se enxergar diferente das demais pessoas, esta não era uma ideia que lhe atraía. De certa forma, decorria do fato de não ver a criatividade como um dom destinado a pessoas específicas, mas ao alcance do esforço e do interesse de qualquer um, e isso ela fazia: se esforçava e se interessava.

Minha criatividade: escrever, escrever, tirar fotos quando eu posso e ficar só, porque quando eu fico só às vezes vem uma ideia de alguma coisa, a ideia fica no pensamento eu consigo organizar, e termino fazendo (...) Minha professora fala que eu escrevo algumas coisas bastante, fala que é boa e tal, que eu deveria me aprofundar mais, meus amigos gostam porque eu gosto de desenhar, eles falam que eu sou tranquila e tal, e sempre gosto de reuni-los pra, enfim, eu gosto tipo de ajudar as pessoas, aí eles falam que isso é bom e tal, é só isso, eu não sei, eles ficam falando que eu desenho bem, que es escrevo bem, essas coisas, mas eu não me considero não, acho uma coisa normal, todo mundo pode fazer (...) É qualquer pessoa pode tocar, pode escrever, só basta querer, então acho uma coisa normal (...) aí ficam falando tipo, “ah você consegue, você é criativa, você é uma pessoa inteligente”, mas eu não sou, sou uma pessoa normal, mas que se interessa (Entrevista 2).

Esta dedicação podia ser testemunhada, por exemplo, pela sua participação nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). De manhã estava na

escola para as aulas normais do seu ano letivo, e à tarde retornava a fim de se preparar para a OBMEP, era uma ocupação temporária, pois havia passado para a segunda fase. E esta história servia como testemunho do seu esforço por um detalhe curioso: Margarida dizia não entender muito a matemática: ‘é uma matéria que eu nunca, não é que eu nunca gostei, é uma matéria que eu não entendo direito, e português sempre foi um privilégio pra mim, sempre foi’, daí a ideia de que, com esforço qualquer um poderia fazer coisas que as outras pessoas considerassem inteligentes e criativas.

Esta ideia – o esforço para ser criativo – está presente nas concepções sobre criatividade de Sternberg (2012), por exemplo. Entendendo criatividade como um hábito, afirma que as pessoas são criativas na maioria dos casos, não devido a alguma característica inata particular, mas por uma atitude para com a vida, sendo que a própria oportunidade de praticar, o encorajamento para que se pratique e a recompensa por ter praticado promovem a criatividade. Também na concepção de Mitjans Martínez (1997) e Vigotski (2009) quando imputam o trabalho ao fazer criativo. Ou seja, há uma relação entre o sujeito e as coisas e/ou situações, envolvendo imaginação, desejos, necessidades, cujo resultado desemboca em transformações de distintas ordens, reafirmando o trabalho como atividade criadora *per se*. Os produtos criativos de Margarida nasciam, pois, destas relações que travava cotidiana e despreziosamente, agindo dentro dos parâmetros que ela mesma classificava como normais, me fazendo lembrar de Certeau (1998) na sua investigação do cotidiano: sai da análise do produto ou da própria preocupação com a estrutura da ação, para pensar a partir do uso, do consumidor, resultando no que define de criação anônima.

4.3.5.2 O aprender como algo importante que ocorre em distintos espaços, sendo o ambiente escolar um desses importantes vetores

Margarida não tinha trabalho remunerado na época em que conversamos. Até aquele momento não havia tido nenhuma experiência nesse sentido, ‘eu só estudo’, dizia. Como morava sozinha em casa com os pais – seus dois irmãos mais velhos já haviam casado e moravam em suas próprias casas – ajudava a mãe nas tarefas ligadas ao negócio que desenvolvia: fazia salgados e peças de crochê sob encomenda: ‘hoje eu ajudo a minha mãe em casa. Ela faz crochê, essas coisas, salgados, então eu ajudo ela na preparação’. Esta dedicação exclusiva aos estudos – em termos de que não se preocupava com o sustento da casa ou com a obtenção de fundos para suas próprias despesas inclusive as escolares, a exemplo de outros jovens da pesquisa – era fortemente apoiada pelos pais e irmãos que também viam nos estudos algo fundamental para ela. Como demonstra o excerto abaixo, o apoio era traduzido

em tornar o ambiente da casa favorável pela disponibilização de recursos para pesquisa, estudo, leitura e era comum, por exemplo, ganhar livros de presente dos irmãos.

Minha casa é um ambiente que favorece, eu tenho tudo que eu quiser, tipo, tudo que eu quiser, eu estou falando em relação a pesquisar, tenho materiais, o que eu quiser estudar eu tenho, tenho tudo, não me falta nada. É bem favorável. Eles apoiam, minha mãe pega muito no meu pé para estudar. E o que eles mais querem até agora, porque que eu estou no terceiro ano, é que eu passe no ENEM (Entrevista 1).

Além desse ambiente de casa, tido por ela como favorável, Margarida nutria uma relação prazerosa com a escola. Entendia que o aprendizado ocorria em várias situações, momentos e espaços: ‘é a escola, é a vida, é um gesto de uma pessoa, tudo isso faz com que a gente saiba mais, aprenda mais’, mas para ela a escola era a base desse aprendizado que dependia muito do interesse e esforço pessoal. Este prazer em relação a estudar na escola era transfigurado na relação de afinidade que tinha com uma das professoras de português. Esta admiração e afeto não atrapalhavam, por exemplo, sua relação com outras disciplinas escolares com as quais não se relacionava tão afetivamente, como era o caso da matemática. Parecia servir como impulso para estar na escola. O seu ciclo de estudo demonstrava isso: ‘eu estudo na sala, por mais que eu sei da matéria eu tenho dúvidas, eu tento tirar em casa, não consigo às vezes eu trago para o professor me ensinar pessoalmente’. Começava e terminava na sala de aula com o professor, passando pelo esforço despendido em casa.

A escola acho que é a base, a base. Mas a gente pode aprender em outro lugar, em casa, basta o interesse de cada um, mas a gente pode aprender. Se a gente começa a pesquisar, se interessar, a ler, ler, ler muito, se a gente começar a notar, tem muitas pessoas que não estão dentro da escola, mas que sabem mais que a gente (Entrevista 1).

Eu acho que é porque todos os dias a gente aprende na escola, e eu acho que uma das motivações que eu tenho para vir a escola, todas as matérias, é a aula de português da professora _____. Amo muito a aula dela. Vou falar dela. Ela explica muito bem, o assunto apesar de não ser fácil, mas para quem presta atenção é bom. E como a gente quer ir para faculdade tem que começar mais baixo, e ir alcançando os objetivos. Já que a gente quando chega no nono acha que é muito, muita carga, quando chega lá no terceiro acha que é mais ainda, mas quando a gente chega a gente fala “venci”, cheguei até aqui não vou desistir. Eu acho que eu venho para a escola para tentar aprender mais, sugar mais do professor (Entrevista 2).

A ausência na escola somente ocorria em caso de enfermidade, se estivesse ‘bastante doente’, afirmava. Era um espaço importante e prioritário para se estar. Isto ela dizia tanto de uma forma genérica, como diretamente relacionado àquela unidade escolar que estudava. Estava ali há três anos, proveniente de outra escola da rede pública estadual. Na comparação entre as duas unidades via na atual uma grande e positiva diferença. Esta percepção ia ao encontro do desejo de ingressar na faculdade, sua meta de curto prazo. Gostaria de estudar fisioterapia ou nutrição na UFAL.

Vir para escola é uma coisa que eu faço com prazer, principalmente quando eu chego nessa escola. Essa escola abriu portas, muitas portas. O aprendizado dela eu acho que não tem outro igual. Apesar de ser do estado, mas não tem. E às vezes eles sugam tanto da gente acabamos achando ruim, mas quando olhamos “ah era besteira” (Entrevista 1).

A ideia de trabalho era vaga, mas também fazia parte do seu plano de futuro. Tentou fazer o ensino médio no IFAL para obter uma formação técnica de nível médio, pensando no mercado de trabalho: ‘é uma formação, você já sai formado’, justificou. Fazer eletrônica no IFAL era um desejo antigo, mas como não conseguiu, havia mudado de foco direcionando quase exclusivamente sua atenção para o ENEM, contudo, se aparecesse algum concurso público com vagas para o seu perfil, iria considerar a possibilidade de fazer.

Não via na escola somente as questões ligadas ao aprendizado dos conteúdos programáticos, também era espaço para amizades. Margarida considerava ter boas amizades, que inclusive foram feitas na escola ‘amigos antigos, dos anos passados’ e na rua onde morava. Na sua avaliação, na escola era possível encontrar maus relacionamentos, mas a maioria era de boas amizades, ‘favoráveis’ como costumava dizer. Ou seja, que de alguma forma lhe ajudavam a prosseguir sua caminhada. Com os amigos conversava, compartilhava seus escritos, saía – ‘não é muito porque eu não gosto’ – para ver o sol se pôr na praia: ‘a gente gosta de ver o sol se pondo’. As amizades, além de boas, compunham o quadro a respeito da escola dando a ela um motivo a mais para estar ali, e contribuía, além disso, para que estudasse mais considerando os incentivos, a admiração pelas suas produções literárias e artísticas, como registrados nos excertos acima: ‘meus amigos (...) ficam falando que eu desenho bem, que escrevo bem, essas coisas (...) ficam falando tipo, ah você consegue, você é criativa, você é uma pessoa inteligente’.

Veem-se distintas lógicas sendo articuladas por Margarida na sua relação com a escola (DUBET, 1994; DUBET; MARTUCCELLI, 1998). A sua experiência escolar aparece atravessada não somente pelo conteúdo escolar, mas pelas amizades que leva para a escola e que traz dela. Os amigos ‘antigos dos anos passados’ a ajudavam a seguir estudando, focada nos objetivos de formação, mas também liam seus escritos, curtiam o pôr do sol e outras coisas que ocorriam no dia a dia, mas que na verdade quebravam a rotina, suspendendo o tempo e criando um momento de reflexão (DUBET, 1994; HELLER, 1994).

Mesmo dentro destes dois grandes blocos, por assim dizer – amizades e conteúdos escolares – não havia somente uma direção, estavam presentes algumas tensões. Por exemplo, entre estudar focada no ENEM e tentar entrar no IFAL para se preparar melhor visando o trabalho remunerado, o que levaria a outro ponto de tensão, desta vez com a família que

preferia a sua dedicação exclusiva aos estudos procurando imprimir na vida de Margarida um processo de transição para a vida adulta o mais linear possível.

4.3.5.3 Comentários gerais – Margarida

Duas coisas são importantes abordar a respeito desta jovem na relação entre a sua experiência escolar e a criatividade. A primeira sobre sua imersão em processos criativos a partir dos afazeres que gostava. Ler, escrever e estudar matérias da escola eram frutos diretos da sua relação escolar, se constituíram em atividades originadas dentro da sala de aula, claro, mediadas pela professora de português, pessoa a respeito de quem nutria admiração e afeto, sentimentos que a mobilizavam para estar na escola. Entretanto, não se restringiam ao espaço físico escolar, nem aos afazeres a ela relacionados. Excluindo o estudar matérias escolares, que *per se* se estabelecia tendo a escola como início e fim, as demais práticas a conduziam para distintos espaços sociais, do mais corriqueiro – as reuniões e saídas com os amigos, seus momentos de solidão em casa – aos mais formais e eventuais como os concursos literários que se inscrevia. Tais trânsitos e inserções, juntamente com as amizades, confirmavam na sua experiência escolar a dinamicidade da lógica de subjetivação conforme abordada por Dubet e Martuccelli (1998). Mesmo o contato com esta jovem e o seu relato parecendo, à primeira vista, que mais se integrava àquilo que a escola como instituição propunha, Margarida se construía como sujeito a partir deste material que se lhe apresentava.

A segunda é que, para Margarida, a sua definição de criatividade abarcava tanto ter um produto no final, no caso dela uma foto, um poema, uma ideia, ou manifestar um envolvimento profundo com o que estiver fazendo. ‘Criatividade, é quando a gente pega algo e faz daquilo nosso sentimento daquela hora, eu acho que isso pode ser uma coisa criativa’. O sujeito implicado.

Havia uma simplicidade na conversa de Margarida para falar a respeito daquilo que para ela era criatividade, algo integrado ao seu cotidiano, mas que para as demais pessoas era algo extraordinário. Apesar disso, tinha clareza a respeito do que poderia ser ou não criatividade, pensando sob o ponto de vista do produto resultante. Quando pensava nas coisas que sua mãe fazia, por exemplo, avaliava como criativo as produções relativas ao crochê, mas não aquelas relativas aos salgados. A diferença para ela era que, no caso das peças de crochê a ideia vinha da própria mãe, as cores, o desenho, a forma. Margarida ajudava a desenhar e colocar no papel. No caso dos salgados a mãe repetia algo que aprendeu com terceiros: ‘ela aprendeu com outra pessoa, com as outras pessoas’, ponderava.

Ao definir criatividade como “o processo de produção de algo novo (ao menos para quem o produz) que satisfaz as exigências de uma determinada situação social” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p.54, grifo da autora), a autora tanto assinala a crítica à perspectiva que procura relacionar a criatividade a um produto, ao resultado final do processo, como apresenta sua concepção mais voltada para a pessoa criativa, ou seja, buscando entender “o processo mediante o qual se chega a esse determinado resultado, em que o psicológico tem um importante papel”. Não há uma linearidade no processo criativo ligando de forma *sine qua non* o estilo, o jeito de ser de uma pessoa aos resultados criativos, mas as pessoas criam no processo sócio-histórico de sua existência que é contraditório, performático e dialético.

4.3.6 Rosa – ‘não quero ser uma pessoa que paga as contas e pronto. Quero ter algo a mais’

Rosa, que também não definiu apelido para ser identificada nesta pesquisa, tinha 18 anos na época em que conversamos. Morava com a mãe, o padrasto e o irmão mais velho (22 anos de idade) no Benedito Bentes, bairro de Maceió relativamente distante (aproximadamente 12 quilômetros) da escola onde estudava, localizada no bairro São Jorge. Havia ainda uma irmã também mais velha que ela (20 anos de idade), morando na cidade de Nova Resende, sul do estado de Minas Gerais. Rosa me informou que provavelmente ela retornaria para Maceió até o fim do ano de 2017, se os planos traçados dessem certo. Este também era o seu desejo, pois sentia falta da irmã.

Estava desde o início do ensino médio nesta escola. Entre os anos de 2012 a 2014, também morou na cidade de Nova Resende/MG, juntamente com a mãe, a irmã e o irmão, onde estudou os últimos dois anos do ensino fundamental. Este tempo morando fora de Maceió misturou a aventura de conhecer uma nova realidade com a decepção causada pela grande dificuldade financeira que a família experimentou ali. O irmão não conseguiu o emprego esperado e a mãe praticamente perdeu todo o investimento que fez: tinha um pequeno salão de beleza em Maceió, vendeu para investir em um negócio semelhante na nova cidade, que não deu certo. Então, retornaram para Maceió há cerca de três anos. Somente a irmã permaneceu no sul de Minas Gerais por ter conseguido dar sequência ao empreendimento que começou.

Deu tudo errado, foi. A gente teve que recomeçar, voltamos, recomeçamos, aí agora a gente está, tem três anos, quase três anos que voltamos, agora a gente está estabilizando, mas meu irmão perdeu o emprego por corte de gastos. Minha irmã ficou em Nova Resende (...) ela foi trabalhar, só que ela está, acho que ela volta ainda esse mês, ela falou que está pretendendo voltar, já trabalhou por um bom

tempo lá, está com dinheiro suficiente para fazer um curso bom, para investir um pouco aqui. (Entrevista 2).

O período em Minas Gerais foi de muita dificuldade financeira. O momento que vivia naqueles dias em Maceió também estava sendo como esclarece o excerto acima. Todos – a mãe, o irmão e ela – estavam tendo que trabalhar muito para retomar a estabilidade perdida quando resolveram mudar de cidade. O irmão havia trocado de emprego e recebia salário menor que o anterior, a mãe fazia serviços temporários e ela também trabalhava mais do que queria e mais do que suportava fisicamente, como seus relatos acabaram demonstrando.

Aquilo que ela considerava criativo estava diluído na sua correria diária entre suas obrigatórias ocupações matinais, vespertinas e noturnas. Conseguia identificar na sua trajetória de vida quando ocorreu aquilo que a ajudou ‘a dar um impulso para criar coisas novas’, como se referia. Quando tinha treze anos, e morava em Arapiraca, cidade da região agreste de Alagoas, participou de um grupo teatral e isto a ajudou romper com ‘a vergonha daquilo que poderia fazer’, romper com a vergonha e a timidez de ser criativa. Este, segundo ela, foi o momento em que se percebeu criativa, algo que poderia desenvolver cada vez mais em sua vida.

Com a ideia de criatividade como um processo que se constrói nas interações do sujeito com o contexto social, Mourão e Mitjans Martínez (2006) discutem a relação que o conceito e especialmente o autoconceito de criatividade tem com as possibilidades de as pessoas manifestarem e desenvolverem sua criatividade. Identificam em suas pesquisas vínculos entre a ansiedade, o medo de errar, de sofrer críticas e ser ridicularizado e o bloqueio ou timidez para a ação criativa. Para as autoras, estas coisas de alguma forma podem se integrar ao “sentido subjetivo da criatividade de modo contraditório à necessidade de criar” (MOURÃO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 267), o que vai causando conflitos na pessoa. Advertem, no entanto, que não é uma relação linear, como uma ação de reflexo, mas de recursividade, numa ideia de *práxis*, logo “há, portanto, uma relação de regulação e não de determinação linear do sentido sobre a ação” (p. 269). Rosa olhava para trás, em sua análise retrospectiva a partir daquele momento no qual nos encontrávamos, e via aquele ponto distante no tempo quando a timidez bloqueava suas manifestações criativas diante das pessoas impedindo-a de opinar, propor alternativas aos outros, em seus grupos de relacionamentos. A iniciação no teatro não foi fruto de uma decisão intencional para vencer a timidez e desbloquear a criatividade. Entrou no grupo teatral por que gostava muito da arte, no entanto,

isso a fez enfrentar suas dificuldades e a participação no grupo de teatro por quase dois anos⁶³ foi libertadora neste sentido. A superação da timidez pode ter sido uma consequência inesperada desta experiência.

Conversamos por duas vezes de forma agendada e com o áudio gravado: 11/07/2017 e 19/09/2017. Em alguns momentos, especialmente na segunda conversa, deixou transparecer aflição relacionada ao ENEM, à quantidade de conteúdos ainda por estudar, e ao seu estado de saúde que dava demonstrações de fragilidade.

Depois das diversas escutas e leituras de suas narrativas, pude identificar pelo menos dois núcleos de significação por onde posso refletir a respeito daquilo que perpassava a sua experiência escolar na relação com a sua atividade criadora no cotidiano: o sonho, identificado nas expressões ‘ir além’ e ‘melhorar de vida’, como imagem de futuro, sob o qual pensava organizar a vida; e o trabalho como urgência – a dificuldade agora do presente – contrapondo ao futuro desejado.

4.3.6.1 O sonho, identificado nas expressões ‘ir além’ e ‘melhorar de vida’, como imagem de futuro, sob o qual pensava organizar a vida

Rosa afirmou no seu relato que a vida de qualquer pessoa deveria sempre ser movida por sonhos. Definia ser uma espécie de regressão a pessoa olhar para si mesmo e não sonhar com algo mais. Estas ponderações presentes no seu discurso eram fruto de avaliações já feitas anteriormente a partir da sua experiência recente de mudança malsucedida de cidade, que provocou dificuldades financeiras para a família. Pareceu que estava me informando destas suas convicções resultantes de uma análise *pós facto*, me explicando e colocando seus argumentos. Enxergava a si mesma como uma pessoa sonhadora, e, entre os membros de sua família se via como aquela que mais pensava no futuro, no sentido de definir alvos. O fato de avaliar a postura dos seus parentes próximos, e entender que não sonhavam, lhe serviu de incentivo para ser diferente e assim querer inspirar estas e outras pessoas da família. Creditava à mãe, irmão e pai – pelo exemplo tácito positivo e incentivos – e à família mais ampliada – pelo exemplo negativo de se conformarem com a situação em que viviam – o fato de ter esta postura sonhadora em relação ao futuro. Sua experiência e reflexão sobre a atitude da mãe e de outros familiares mobilizavam nela o sonho, entendido como desejo de superação. Os

⁶³ Provavelmente ocorreu um equívoco de memória temporal no seu relato. Considerando que estava em Maceió desde 2015, passou 2014 e 2013 em Nova Resende/MG, antes disso estava em Arapiraca e tendo participado por quase dois anos do grupo de teatro, não pôde ter iniciado esta participação aos treze, como informou, e sim antes disso, provavelmente aos onze anos de idade.

estudos, o estar na escola, era visto por ela como uma oportunidade, uma ferramenta para ajudar na consecução do sonho.

Eu tive muito, eu tenho muito incentivo da minha mãe (...) eu não morei com meu pai, foi sempre com a minha mãe, então assim, eu via muito a dificuldade que ela tinha em crescer na vida, entendeu, ela passou, teve que trabalhar fora, e me deixar um tempo, eu via que aquilo além de ser muito ruim pra mim, era pior, bem pior pra ela, ter que deixar uma filha, então assim, eu sempre tive a meta de, não, eu vou crescer, e eu vou melhorar (...) apesar de não morar com meu pai nós temos contato, é, o meu irmão também, sempre me dá, o meu irmão às vezes assim ele deixou de fazer coisas pra ele pra pagar um curso pra mim. (Entrevista 2).

A família dá aquela força pra você, mas você vê na escola uma, sei lá, uma, é uma oportunidade (...) geralmente, a minha família ela não tem muitos sonhos, sabe, na minha família não tem, tem pessoas cursando universidade agora, depois de uma certa idade, mas não tem ninguém formado na minha família, então isso sempre foi um incentivo pra mim querer ser um ponto diferente, sabe, ali, pra dar até uma motivação pra outras pessoas. (Entrevista 2).

No excerto da entrevista destacado abaixo, entendi que Rosa procurava esclarecer que os sonhos aos quais se referia estavam ligados à melhoria de vida do ponto de vista principalmente financeiro, a traçar objetivos relacionados ao sucesso profissional e lográ-los com êxito, cujos benefícios deveriam se estender também aos que estavam próximos, à família. Queria formar-se em nutrição ou odontologia, mas não simplesmente ter o diploma, sonhava em ser uma profissional reconhecida pela sua alta capacidade de trabalho e pela qualidade dos seus serviços. Também sonhava em ajudar a família.

Tantos planos. Eu não quero ser uma pessoa que trabalha, paga as contas, e pronto, eu quero ter algo a mais (...) quero ter um emprego bom, eu quero focar nos meus estudos porque eu quero ser uma profissional boa, eu não quero simplesmente fazer alguma coisa, eu estava decidindo ainda sobre a faculdade, entre nutrição e odontologia, e eu não quero apenas me formar e ser uma profissional, eu quero ser uma profissional boa, reconhecida, entendeu, então eu tenho que me aprofundar, eu tenho que estudar muito. Eu não quero ser aquela pessoa que tem o suficiente para viver e fica confortável, não, eu quero algo a mais, eu quero poder ajudar a família ou até mesmo investir algo mais em mim, eu não quero ser estável, sabe, eu quero algo além. (Entrevista 2).

Em torno destas ideias de formação para melhoria de vida do ponto de vista socioeconômico, Rosa procurou organizar suas ações nos últimos três anos, período que coincidia com os anos do ensino médio. Na escola tirava boas notas nas avaliações de conteúdo, levava a sério o estar ali para estudar, mobilizada pelo que vislumbrava para o seu futuro. Tinha a escola como a base, já que o conhecimento adquirido através das aulas seria fundamental para os seus planos futuros, focados no que chamava de ‘melhorar’.

Apesar do esforço que estava sendo estudar e trabalhar naqueles três últimos anos, naquele momento não via como sacrifício ir diariamente para a escola. Nutria a ideia de um vínculo positivo entre ela com o porvir. Neste sentido a enxergava como possível abridora de portas, como uma ponte que a conectava com a vida futura, para o que contribuía com a

bagagem que fornecia. Esta era uma bagagem de conhecimentos, conteúdos, mas também de experiências, boas e ruins, ligadas, por exemplo, à convivência, à capacidade de organização e gestão do tempo. Por isso, entendia que em alguns anos mais para frente, olharia para trás e concluiria que o esforço tinha valido à pena, já que teria ‘tranquilidade’ nesse seu futuro sonhado, para onde pensava estar se dirigindo.

Para Rosa, portanto, a escola se aliava, então, ao sentido de recompensa adiada, como observam também em suas pesquisas Dayrell e Jesus (2016), para alcançar o que hoje é a ideia de um futuro melhor. Como escrevem os autores, “o aspecto positivo da escola parece residir em suas promessas de um futuro melhor, que possibilite um trabalho melhor, mas, sobretudo, uma renda melhor” (p. 415).

Este esforço estava ligado ao entendimento de que a felicidade prevista neste futuro passava pelo seu presente vivido como o espaço que tinha para a mudança, tendo como suporte os estudos e o trabalho. Ela buscava, na sua agenda diária cheia pelas atividades da escola e pelo trabalho remunerado, oportunidades de exercer sua criatividade, organizando-se em relação ao futuro desejado. Procurava ela mesma, por exemplo, construir apostilas para facilitar a preparação para as avaliações, inclusive o ENEM, encontrar espaços cada vez mais raros entre os afazeres para poder estudar, e vencer algumas barreiras pessoais no caso de optar mesmo pela formação em odontologia. Rosa tinha medo de sangue, a deixava nervosa, mas já havia entrado em contato com pessoas que passaram pela mesma situação e conseguiram superar a fobia. Estes contatos e outros procedimentos preparatórios cumpriam uma espécie de plano que traçou para estar apta assim que necessitasse lidar com o desafio.

O que me motiva a vir na escola é o futuro. Não é achar que a felicidade está no futuro, a gente tem que estar bem agora porque a gente não sabe o dia de amanhã, mas eu quero melhorar, não estou dizendo que está ruim agora, mas porque não melhorar? (...) eu acho que vale a pena estudar até tarde da noite, e sofrer um pouco com o sono, acordar cedo, vale tudo a pena, porque no futuro eu vou ter uma tranquilidade, olhar para atrás e dizer, nossa tudo aquilo valeu a pena. (Entrevista 2).

Eu estou fazendo apostilas, ando com material na mochila para dar uma estudada, às vezes até quando eu trabalho até 10, 10 e meia ainda dou uma estudadinha à noite, porque no outro dia tem trabalho, tem exercício. (Entrevista 2).

Optei por odontologia, só que vou ter que fazer um tratamento, porque tive um trauma de infância e sangue me deixa muito nervosa, então, como eu quero muito eu vou tratar isso (...) já conversei com pessoas que tinham, uma colega (...) tinha pavor a vômito, e ela tinha que superar aquilo. Vou desistir disso porque tem uma coisa que me impede de chegar lá? (Entrevista 2).

Nos trechos acima Rosa compartilha seu desejo ativo de preparar o seu futuro agindo no presente. Estava tendo mais sucesso na elaboração de planos para serem executados posteriormente. A timidez relatada anteriormente foi vencida quase por acaso, ao contrário da

fobia de sangue, situação para qual havia traçado um plano detalhado. Neste aspecto, da disposição, da mobilização para a criatividade, avaliava a escola, no que diz respeito ao seu programa, à sua forma de atuar junto aos alunos, como pouco ativa. Na sua experiência concreta de ensino médio e naquela unidade educacional na qual estudava, avaliava que somente uma vez por ano, na época da feira literária, a escola se abria à criatividade e convidava os estudantes a serem criativos. No dia a dia era uma prática monótona, que não atrapalhava, mas também não propunha nada de desafiador principalmente aos jovens.

A escola poderia ser um lugar para despertar coisas novas na gente, mas geralmente é meio que um projeto. O projeto é uma coisa boa, diferente, criativa, mas se fecha nisso (...) imagina se a gente tivesse oficinas aqui (...) se a gente simplesmente um dia quando a gente chegasse: vamos ter uma aula no pátio, aberta (...) é que tem 'n' formas para eles transmitirem esse conhecimento deles, mas eles passam de uma forma igual e monótona, tipo sempre aquilo, escreve no quadro. (Entrevista 1).

A experiência recente com o envolvimento em um projeto pedagógico desenvolvido na escola foi frustrante para Rosa. Ela e seus colegas não se sentiram devidamente orientados pela professora responsável, o tempo de preparação não foi devidamente aproveitado justamente por este motivo, e como consequência, houve muito improviso na hora de executar a apresentação final. Em meio a isso, como se não bastasse, algumas amizades com colegas de sala foram arranhadas.

Entendi, portanto, que para Rosa a escola era vivenciada como espaço para a aprendizagem e desenvolvimento – aquisição de conhecimentos, conteúdo e experiências de vida – submetida ao desejo de melhorar de vida socioeconomicamente. As palavras chave com as quais definia a escola eram ferramenta, abridora de portas, bagagem de conteúdo e de experiências ligadas à convivência com as pessoas e à capacidade de organização. Havia um forte apelo a uma relação mais estratégica com a escola, procurando nesse período acumular o máximo de capital como forma de se preparar para o futuro mercado de trabalho (DUBET, 1994).

Também não tinha o ambiente escolar como fonte de amizades, que eram mais abundantes fora da escola. Dois pontos foram colocados por ela como justificativas desta sua forma de lidar com o tema, confirmando para mim esta lógica mais estratégica de lidar com o assunto. Um deles era que, na sua concepção, quando se está ‘enturmada’ na sala de aula perde-se o foco daquilo que se busca para o futuro, ainda mais quando percebia que a maioria dos seus colegas de sala não tinha um plano para a vida após o ensino médio. Desta análise advinha sua tese de que não ter sonho – leia-se, não querer melhorar financeiramente de vida – era o mesmo que regredir. Outro ponto era que naquele ano não estava experimentando muita solidariedade por parte de algumas amizades que havia construído até então, por isso

preferia não investir mais nestes relacionamentos, procurava apenas não ter inimizades, reforçando sua tese anteriormente explicada de que investir em amizades na escola poderia ser um ponto de dispersão e atrapalhar seus planos.

A sua experiência escolar estava perpassada, naquele momento, pelo forte foco estratégico, impactado pelas recentes frustrações com as amizades. O conteúdo escolar, se sair bem em relação a ele, era parte da sua forma de se preparar para o futuro. Sua criatividade nos distintos espaços que transitava era mobilizada para fazer com que tudo concorresse em benefício da construção desse seu sonho de melhorar de vida.

4.3.6.2 O trabalho como urgência – a dificuldade agora do presente – contrapondo ao futuro desejado

Rosa, como já superficialmente mencionado nos comentários anteriores, estudava pela manhã e à tarde trabalhava como atendente em uma loja com filiais no bairro onde residia, o Benedito Bentes, e no bairro da Ponta Grossa. A distância entre as lojas era de mais ou menos 20 quilômetros, o que representa um percurso considerável para ser vencido utilizando transporte coletivo por meio de ônibus. Nos dias folga trabalhava cuidando do filho de uma pessoa da família, também no bairro da Ponta Grossa. Isso lhe proporcionava uma rotina intensa e pesada tanto para sua idade, como para sua condição de jovem ainda em preparação escolar para o ingresso no ensino superior.

Definiu assim a sua rotina diária: acordava muito cedo, antes das seis horas da manhã para dar tempo de se preparar para a escola. Quando havia tempo, antes de sair procurava estudar algum conteúdo do dia. Ia para a escola, assistia às aulas e retornava para casa sempre após as 11h20 min. Chegava em casa para o almoço em torno das 13 horas, almoçava e se dirigia ao trabalho, regressando à noite para casa. Quando trabalhava na loja localizada no Benedito Bentes, conseguia retornar antes das nove da noite. O dia ficava mais cansativo quando atendia na filial da loja localizada no bairro da Ponta Grossa. Nestes dias só conseguia chegar em casa por volta das 23 horas. As duas folgas semanais deste emprego na loja, já preenchia com outra tarefa também remunerada, o que significava na prática uma semana sem folga, sem descanso em nenhum dos sete dias.

A instabilidade financeira na qual a família adentrou após todos os acontecimentos que envolveram a mudança para a cidade de Nova Resende/MG e o retorno para Maceió em 2015, especialmente a venda de ativos por parte da mãe e as rescisões de contratos de trabalho por parte da mãe e do irmão, era o que mobilizava Rosa a trabalhar com a intensidade relatada naquele momento. Esta era a avaliação que fazia: ‘eu preferi assim’. Sentia-se incomodada em

não poder contribuir para melhorar a situação financeira da família, mesmo sua mãe lhe dizendo que não havia necessidade que assumisse duas ocupações remuneradas.

Nossa, geralmente eu já chego cansada na escola, por isso que eu tento não dormir tarde, por isso que acabou rede social (...) tento sempre dar um jeitinho de comer antes de sair, porque ficar com fome durante a manhã me causa dor de cabeça (...) acordar o mais cedo que eu puder para organizar, para não sair atrasada, por causa do transporte, eu já chego aqui em cima da hora, porque eu moro longe o trânsito na via expressa é danado. (Entrevista 2).

Meu irmão está ganhando menos, minha mãe também, então para ajudar a manter a estabilidade lá em casa eu preferi assim, minha mãe não queria que eu ficasse em dois, preferi porque eu estava me sentindo incomodada, de não poder ajudar. Ela está percebendo que não estou legal, mas estou tentando descansar o máximo possível. (Entrevista 2).

O trabalho, que no futuro a libertaria, tornaria sua vida mais tranquila e com possibilidade de ter uma vida financeiramente melhor e poder ajudar a família, estava no presente tornando-a mais sobrecarregada e comprometendo as chances de acessar o ensino superior, que era parte do plano para alcançar aquilo que sonhava. Chamou-me a atenção o fato de, naquele momento, estas experiências de trabalho estarem, pelo menos *a priori*, desconectadas de boa parte do resto, das outras coisas da sua vida: a escola, o futuro, a condição juvenil, a saúde e o lazer.

À escola, por exemplo, não estava conectado nem mesmo de forma operacional, já que o emprego não fora obtido por meio de um dos programas vigentes na época como o estágio estudantil ou o PRONATEC. Ou seja, não houve intermediação da escola. Também não percebia conexão em relação aos interesses, ao conteúdo aprendido, pelo contrário, neste aspecto escola e trabalho eram concorrentes na busca pelo tempo de Rosa. Era como se servisse a dois senhores exigentes e, num dado momento, desagradava a um ou a outro: ou subvertia o trabalho utilizando parte do seu devido tempo para estudar, ou deixava de fazer alguma tarefa escolar ou mesmo de ir à escola como consequência de ter se ocupado demasiadamente do trabalho.

Essa desconexão com a escola refletia também em relação ao seu futuro. Queria estudar odontologia e estava trabalhando no comércio. Entretanto, não estava entre suas metas para com o trabalho obter recursos para custear seus estudos, por exemplo. O trabalho estava ligado sim à sobrevivência!

Aquilo que Dayrell (2002, 2007) aborda em relação ao trabalho remunerado como um procedimento tático dos jovens para a obtenção de recursos para viver a juventude no sentido de financiar o seu lazer, seus interesse, a aquisição de bens e o consumo daquilo que simboliza o ser jovem numa dada situação sócio-histórica, naquele momento passava ao largo

da vida de Rosa, pois, como já afirmado, a obtenção de recursos financeiros para suprir as necessidades básicas de alimentação, higiene e segurança era o que se punha à frente, entre ela e a atividade laboral.

No dia anterior à segunda entrevista Rosa tinha sido levada a uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), onde passou toda a parte da manhã, por estar com uma forte enxaqueca, resultante das noites mal dormidas, maus hábitos alimentares, como por exemplo, fazer as principais refeições apressadamente e fora dos horários recomendados e sem ingestão de alimentos nutritivos, somados à pouca ingestão de água por ela mencionada. Além da enxaqueca havia anteriormente manifestado, por meio de exames laboratoriais aos quais se submeteu, deficiência de algumas vitaminas como a vitamina C, o que estava provocando sangramento gengival. No dia em que conversamos, já estava em tratamento médico e tinha se medicado, descansado e regularizado a alimentação, pelo menos provisoriamente. Alertada pelo pai, com quem mantinha contatos mais esporádicos, estava pensando em tirar uns dias de folga para descansar. Gostava de viajar para o sítio dos parentes paternos, que se localizava nas imediações do município alagoano de Santana do Mundaú. Mas isto ainda era plano. Apesar da data definida para se concretizar, havia um grau de incerteza pelo fato de ainda ter que conseguir liberação dos trabalhos, como demonstrado em um dos trechos abaixo.

Como está tudo muito corrido, acabou que não vinha me alimentando bem, não vinha lanchando nas horas certas, sempre comia muito apressada, acabou que fiquei com fraqueza, com sangramento na gengiva, falta de vitamina e tudo mais. Mas agora estou melhorando. Não tenho tempo para ficar doente não, não tenho tempo para ficar doente. (Entrevista 2).

Nossa, gosto muito de viajar, num sítio, numa fazenda, descansar um pouco (...) não faço tem um bom tempo. Eu tava conversando com a minha mãe, não estou tendo folga alguma, eu trabalho até no fim de semana. Então, vou acumular alguma folga que eu tiver, nos dois dias que eu trabalho eu vou pedir para uma pessoa repor, e vou passar agora no final de semana, no dia 30, vou tentar viajar pra um sítio com meu pai. Porque, eu estava conversando com ele, e ele me achou muito deprimida, notou que estava muito preocupada e acho que até eufórica, então ele falou que vai me levar para passar um final de semana no sítio, descansar um pouco. (Entrevista 2).

Nos excertos acima vislumbra-se essa desconexão do trabalho remunerado com a sua saúde, já que poderia ser considerado como o pivô do seu estado momentâneo de fragilidade física, e com o seu lazer. Vinculava-se parcialmente à sua família, já que a mobilização para o trabalho vinha da pragmática falta de dinheiro para a sobrevivência familiar. A sua mãe e o seu irmão, ao mesmo tempo em que a apoiavam na busca da realização dos sonhos, não podiam prescindir de sua ajuda financeira. Este apoio era para que permanecesse na escola, buscasse o acesso ao curso superior. De certa forma, o sonho de ter esta tranquilidade

financeira no futuro aparecia como uma resposta à situação atual que penosamente vivenciava.

O trabalho remunerado em si não foi descrito por Rosa como uma experiência que a mobilizava de forma estrita para a criatividade. Ele se encaixava nas suas táticas de obter recursos financeiros para ajudar a família a atingir *status* um pouco mais digno, e exigia dela capacidade de organização do seu dia a dia para que sobrasse espaço para a preparação em relação ao ENEM, e isso ocorria subvertendo esse espaço de trabalho, utilizando as ferramentas – apostilas – que preparava para os estudos. Ou seja, o trabalho remunerado estava envolvido no seu exercício geral e cotidiano de criatividade definida por ela como capacidade para a organização e a gestão do tempo, compondo sua rede de espaços para a criação. Naquele momento pareceu que lidava com ele quase como um religioso lida com o evento da provação: algo que está ali, participando de sua vida de forma a lhe ajudar a exercer algumas virtudes achadas em falta, no caso de Rosa, a paciência, a calma, a capacidade de organizar-se, de não se perder.

4.3.6.3 Comentários gerais – Rosa

O futuro foi uma palavra e uma ideia bastante presente no discurso de Rosa. Pareceu, sob esta palavra, organizar a sua relação com a escola, definir a intensidade das amizades dentro e fora do espaço escolar, avaliar a família, o seu estado de ânimo, seu esforço na direção do alcance dos seus sonhos, e a sua saúde, posto que ‘não tinha tempo para adoecer’.

Nesta equação o ENEM se firmava, naquele momento, como seu objetivo de curto prazo. O esforço de organização mencionado era direcionado para este objetivo. Prometeu a si mesma – a partir dos últimos eventos de enfermidade pelos quais passou – utilizar todo tempo de folga que conseguisse (folga em relação às tarefas já previamente assumidas na escola e com os patrões) para o estudo, o descanso e se alimentar melhor a fim de não adoecer. Só desta forma conseguiria absorver de maneira mais eficaz o conteúdo escolar, ‘pois seria uma manhã perdida se não tivesse adquirido nada em cada manhã’ que frequentava a escola, avaliava com seu senso prático.

A escola entrava também nesta equação como parte do meio para seguir adiante com a construção do futuro que almejava. Era a partir disso que adquiria importância, apesar de ficar relegada a um segundo plano se fosse analisada friamente a sua agenda diária. Como não podia gerir por si mesma nenhum desses dois espaços – nem a escola, nem o trabalho – procurava utilizá-los (CERTEAU, 1998) aplicando em ambos cenários suas táticas que lhe

permitted fazer com que alguns aspectos dos mesmos lhe servissem em benefício do que necessitava no presente e do que queria para o futuro.

Lidava com distintas lógicas de ação, especialmente a representada pela sua relação pragmática com o trabalho e com a escola. Apesar da perspectiva positiva que ela mesma dava à sua situação, encontrava-se em um momento de relativa subjugação a esses dois papéis: de aluna e de operária, o que fazia com que seu esforço de criação fosse direcionado no sentido de se dar minimamente bem na execução de cada um.

4.3.7 Violeta: ‘você pode aprender, pode aprimorar, treinar, mas se você não treinou criatividade, você perde, mas pode recuperar’

Violeta, nome fictício definido por mim, tinha dezoito anos de idade, a um mês de completar 19, quando conversamos pela última vez por ocasião da pesquisa. Morava no mesmo bairro da escola onde estudava, em uma casa com a sua mãe, o padrasto e seus dois irmãos, os dois mais velhos do que ela. O irmão mais velho também estudou na mesma escola e já havia recém-concluído a formação superior em Hotelaria pelo IFAL. O irmão ‘do meio’, como ela o designava, também estava estudando o ensino médio nesta mesma escola, só que no período da tarde.

Considerava-se uma pessoa criativa, apesar de dizer que nunca havia trabalhado a sua criatividade. Referia-se dessa forma por entender que a criatividade tinha nascido com ela, veio desde a ‘barriga da mãe’, como se expressou. Este era o seu entendimento a respeito da sua própria situação, para dizer que todas as pessoas nascem com a capacidade de serem criativas. No entanto, não a concebia como um dom, mas algo que se podia aprender, treinar e estimular, processos pelos quais as pessoas desenvolviam soluções para as distintas situações que passavam no dia a dia. Lembrou-se de situações da infância quando nas brincadeiras, pelo fato de a mãe não poder comprar brinquedos industrializados, criava os seus próprios. Nos dias atuais conseguia definir aquilo que estimulava sua criatividade: quando via as pessoas desenvolvendo trabalhos manuais, lia algum texto, ou via programas de televisão ou vídeos, sentia sua criatividade despertada. Por outro lado, entendia que a timidez podia bloqueá-la.

Não importa quem você seja, todos são criativos! No meu caso eu acho que veio comigo, mas eu acho que é uma coisa que você pode aprender, pode aprimorar, treinar, mas se você não treinou a criatividade, você perde, mas algum momento se você quiser pode recuperar, ela sempre está ali. (Entrevista 1).

A criatividade em Violeta possuía uma relação direta com a afetividade, mais especificamente com as emoções ligadas à tristeza e à alegria. Nas duas situações, conseguia expressar sua criatividade, mas os momentos de tristeza, de acordo com o que compartilhou,

deixavam-na restrita a expressões em forma de produções textuais. Geralmente escrevia um depoimento, uma poesia, ou, há tempos atrás quando ainda utilizava diário, fazia um registro triste, melancólico nesse seu caderno íntimo. A alegria, ao contrário, produzia efeitos mais amplos nos seus processos criativos. Além de também se expressar através da produção de textos, se abria a experiências criativas em outras áreas da sua vida no seu dia a dia, e a criatividade passava a fazer ‘parte do seu dia’, especialmente nas situações envolvendo a escola e o trabalho.

Vigotski (2009), na sua abordagem sobre a imaginação e a realidade, trata do caráter emocional desta relação. Para este autor, qualquer sentimento ou emoção pode se encarnar em imagens conhecidas que correspondam, ou seja, o sentimento influencia a imaginação, e, ao contrário, pode ocorrer o que chama de “lei da realidade emocional da imaginação (...) [posto que] todas as formas de imaginação criativa contém em si elementos afetivos” (p. 28), ou seja, correspondendo ou não à realidade, os nossos sentimentos, afetados pelo que imaginamos, são verdadeiros. Este movimento se mostrava ativo e intenso em Violeta a partir dos seus momentos reais de tristeza e alegria, provocando sua imaginação criativa.

Encontramo-nos diversas vezes nos intervalos da escola e conversamos por duas ocasiões de forma agendada. Nos dois momentos Violeta demonstrou surpreendente interesse em participar da pesquisa, compartilhando comigo suas opiniões e histórias a respeito daquilo que eu propunha que conversássemos. No mesmo dia conversei com outras duas jovens, e havia feito a seguinte observação nas minhas notas de campo a respeito desses encontros:

Fiquei surpreendido com a vontade das três em participar da entrevista. Demonstraram muito interesse, seriedade, atribuíram importância ao momento. Isso me impressionou positivamente. Talvez, por já estar esperando uma reação mais de desinteresse, ao ver o oposto, me empolguei. Ao final, como sempre tenho feito desde o ano passado, perguntei se queriam me fazer alguma pergunta. Violeta me fez praticamente todas as perguntas que fiz a ela. Achei cruel (rsrs), mas interessante. Também não esperava por isso. Confesso que foi um exercício *sui generis* buscar na memória alguns eventos para narrar a Violeta. Foi engraçado ouvir dela a mesma recomendação que eu havia feito no início da conversa: não tem comentário/resposta certa ou errada. Nas experiências anteriores, as pessoas entrevistadas me perguntavam informações pessoais e a respeito do porquê estar realizando tal pesquisa, e onde isso iria me levar. Com Violeta foi diferente. (Notas de campo, 11/07/2017).

Nos dois encontros agendados, o primeiro em 11 de julho/2017 e o segundo em 22 de setembro/2017, Violeta foi aquela pessoa bastante falante e que se antecipava aos assuntos. A partir da primeira questão posta por mim, ela narrou com fluidez abordando temas que seriam colocados posteriormente sobre a mesa. Esta característica da conversa, além do caráter fluido, facilitou as minhas participações, motivando-a a contar as suas histórias. Essas duas

conversas tiveram o áudio gravado e transcrito e são a base para estas considerações a respeito da relação entre as suas ações criativas e a experiência escolar.

Após a transcrição, foram ouvidas e lidas por no mínimo três vezes. Com este exercício pude identificar pelo menos dois núcleos de significação pelos quais reflito sobre aquilo que perpassava a sua experiência escolar na relação com a sua atividade criadora no cotidiano: a escola, constituindo-se em um local onde queria estar, de aprendizado, que estimulava a criação pelas experiências proporcionadas, mas paradoxalmente não era criativa no seu programa de ensino; e o trabalho como local onde também queria estar, que despertava a criação e se conectava às suas demandas e perspectivas escolares.

4.3.7.1 A escola: local onde queria estar, de aprendizado, e que estimulava a criação pelas experiências proporcionadas, mas não criativa no seu programa de ensino

A escola se constituiu espaço importante para Violeta ao longo dos últimos anos. Na definição geral dada por ela mesma, preferia estar na escola ou em qualquer outro local, mais do que em casa, onde se sentia bloqueada. Na escola, as amizades nasciam, se desenvolviam, mas também morriam, em alguns casos. Em outros, renasciam, se fortaleciam novamente e permaneciam.

Para Violeta o espaço escolar estava no seu dia a dia. Além de passar todas as manhãs (de segunda a sexta) na sala de aula, acompanhava-na nos demais espaços, especialmente no trabalho, não somente nas atividades escolares, mas também na atenção voltada para elas. Ao explicar como o seu tempo estava dividido no dia a dia, descreveu três grandes eixos que foram a escola, o trabalho e o lazer. O tempo ocupado pela escola fora do horário formal de aula competia, em tese, com o seu lazer. Na sua descrição inicial cabia-lhe a metade do tempo, a outra seria ocupada justamente pelos momentos de diversão e descanso. Contudo, ao ir ponderando quão entranhada no seu cotidiano estava a escola e suas preocupações afins, avaliava e concluía hiperbolicamente que, na verdade, lhe ocupava as 24 horas do dia.

Mas eu acho que a metade, porque se eu não estou estudando no meu livro, no caderno, fazendo atividade, eu estou fazendo pesquisa para apresentar trabalho. Antes de sair de casa, ou no fim de semana quando eu saio, eu sempre me preocupo em ter estudado, ter feito um resumo sobre um trabalho que eu vou apresentar depois, então eu acho que fora da sala de aula, é uma boa parte do tempo mesmo. Não é a menor parte do tempo, mas também não acho que seja a maior parte do tempo. É a metadezinha, porque a outra é para mim, para o meu lazer (...) na verdade, quer dizer, a escola normalmente está no meu dia a dia: no trabalho eu estudo, chego em casa falo alguma coisa sobre a escola, faço trabalho sobre a escola, então é tipo escola 24 horas. (Entrevista 2).

Violeta estudou nesta unidade escolar o sexto ano, no sétimo foi para outra instituição em outro estado, retornando no ano seguinte para fazer o nono ano, permanecendo até aquele

momento para conclusão do ensino médio. Explicou que sempre gostou de estar ali, e quando não vinha sentia ‘um vazio’. No excerto abaixo explica não se lembrar de ter perdido alguma vez este interesse, esta motivação de ir à escola. Motivação esta que se relacionava tanto com o prazer de estar naquele espaço, pelo local em si e pela oposição à casa, a oportunidade de encontrar pessoalmente as amigas, como a necessidade de aprender os conteúdos das disciplinas, vinculando este aprendizado ao seu crescimento em termos de aumento de conhecimento, e também à habilidade para lidar com as situações do dia a dia, especialmente as adversas no que diz respeito ao relacionamento com as pessoas.

O que me motiva a vir para a escola é a mesma coisa que sempre me motivou desde o início. Eu não tive aquela motivação familiar, minha mãe nunca precisou vir para a escola [me trazer], eu sempre gostei na verdade. Quando eu não venho, sinto um vazio, sinto que eu estou perdendo uma coisa muito importante, eu quero crescer, eu não gosto de faltar aula porque sinto que vou ficar atrasada, vou perder, vou ficar para trás em relação aos meus amigos, eles estão aprendendo e eu não, vou ter alguma dificuldade na hora da prova. Mesmo se eu pudesse não vir para escola eu viria, eu acho que eu nunca cogitei esta possibilidade de não vir. (Entrevista 2).

Na avaliação de Violeta, a família era algo importante, mas o trabalho e principalmente a escola, vinham primeiro. Na relação família-escola percebia certo grau de neutralidade por parte da família. Não havia oposição, mas também nenhum incentivo a não ser aqueles sob a forma de ameaças genéricas de castigo físico que às vezes recebia quando mais nova. No estímulo praticado pela mãe não estavam presentes os vínculos entre a escola e o futuro, a profissão, mas a obrigação de estudar por estudar, dar conta de um papel que cabia a ela de garantir que os filhos cumprissem os anos escolares básicos pelo menos. Violeta relatou que hoje entendia que a mãe passou – e ainda passava – muitas dificuldades para sustentar sozinha a família: ela e mais dois irmãos. Não foi alguém presente no acompanhamento do seu desenvolvimento escolar, apenas ameaçando castiga-la fisicamente caso não ‘passasse de ano’. Os irmãos sempre foram fisicamente castigados para irem à escola, mas Violeta não. Não por proteção da mãe, pelo contrário, mas pelo fato de ir para escola ser o que ela mais gostava/gosta de fazer. Ou seja, não foi sacrifício cumprir as ordens da mãe.

O fato de estar com 19 anos de idade e ainda no terceiro ano do ensino médio, o que denotava pequena defasagem ano escolar - idade, se dava a uma particularidade da sua história familiar. A sua mãe foi colocando os filhos na escola de maneira espaçada, mesmo já tendo alcançado a idade própria. Primeiro o irmão mais velho. Ela ficava trancada em casa com o seu irmão do meio, enquanto o mais velho ia para a escola. Por muito insistir e argumentar com a mãe, ‘muito conflito’, foi matriculada junto o seu segundo irmão, mas com quase dois anos de atraso.

Pode parecer clichê, mas a escola é o que considero mais importante para mim hoje. Porque se eu não estou aqui eu não me sinto bem, porque eu estou deixando de aprender. Sim! Tem a minha família também, eu tinha esquecido, mas acho que é porque ... a minha família é importante, mesmo não tendo uma aproximação tão grande. É importante? É, mas acho que a escola é mais. (Entrevista 2).

Em torno da escola estavam algumas das coisas que gostava de fazer no seu tempo livre que também funcionavam como espaços para criação. Uma delas era as amizades. Tinha uma rede de contatos ampla, envolvendo pessoas da família, da escola e do trabalho, mas as amizades, explicava ela, eram poucas. Na sua avaliação concluiu ter somente três amigas, que também eram colegas de classe, com quem procurava dividir o seu dia a dia. As encontrava na escola, conversava com elas por meio de aplicativos eletrônicos, e nessas conversas, a escola sempre estava envolvida. Estar com as amigas já era um exercício de criatividade, considerando a sua agenda diária bastante ocupada nos dias úteis da semana, o que afetava também os fins de semana, por transferir para o sábado e o domingo algumas obrigações com tarefas escolares.

No inventário dos usos do tempo e criatividade que me entregou, escolheu registrar a respeito de um momento de diversão que havia conseguido organizar juntamente com as amigas. Foi uma espécie de ‘noite do pijama’ na casa de uma das amigas. A criatividade, segundo ela, esteve presente na própria ideia de realizar o evento, e no processo de organização que envolveu o planejamento dos detalhes, convencimento dos pais/mães das envolvidas, especialmente da dona da casa, e levantamento de recursos para o financiamento das despesas. O excerto abaixo deste inventário traz alguns detalhes:

Das 10 horas da manhã de um sábado (18/11/2017) até as 14 horas do domingo (19/11/2017) fiz algo que sempre quis fazer quando criança: uma festa de pijama com as pessoas que me fazem bem. O melhor foi participar de todas as etapas. Fizemos nossas próprias roupas, arrecadamos dinheiro com a venda de chaveiros. Corremos atrás de jogos de luzes, bolas com gás hélio, muita comida, coxinhas, pasteis, bolo, chocolate, sorvete, etc. Foi uma festa com direito a tudo (menos álcool). Curtimos a noite toda, sem falar durante o dia quando ainda estávamos comprando as coisas. Na hora de dormir, colocamos os colchões na sala e dormimos todas juntas (Inventário dos usos do tempo e criatividade, Violeta).

Estes momentos com as amigas eram considerados por Violeta períodos de descanso e que estimulavam a sua criatividade, no caso específico, para pensar no evento e encontrar soluções, caminhos para as questões propostas pelo plano elaborado. Na sua concepção, criatividade está diretamente ligada também à capacidade de organização, das coisas – do evento com as amigas, por exemplo – e organização também do tempo, remontando ao malabarismo que às vezes fazia para encaixar no seu dia ou semana, as obrigações e as diversões. De certa forma, confirmava a ideia de que a expressão criativa não resulta de uma determinada habilidade, mas, como já descrito, expressa uma capacidade humana,

plurideterminada, mediatizada por “fatores históricos, econômicos, socioculturais, ideológicos, conjunturais e subjetivos” uma “expressão de sujeitos concretos que, em determinado momento e em determinadas condições, são capazes de produzir algo novo com determinado valor” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, p.191).

Ler era outra coisa que gostava de fazer no seu tempo livre, e girava também em torno da escola, estimulando a sua criatividade. Sua leitura preferida era romance. A relação disto com a escola se deu já a partir da sua iniciação como leitora. O primeiro livro lido veio justamente por intermédio das aulas de português desde o sétimo ano, por meio de um programa de leitura instituído pela professora. Começou com um livro obrigatório por ano, para ler e apresentar seu conteúdo em sala de aula, e atualmente eram quatro livros obrigatórios neste programa de leitura, fora outros que acabava lendo também. Violeta não chegou a compartilhar nenhum episódio criativo que considerava ter nascido diretamente a partir das suas leituras, mas entendia a leitura como algo importante no seu processo de mobilização para a criação.

Vigotski (2009) aborda o que chama de experiência apoiada na imaginação, ou seja, a partir da aproximação de realidades distintas por meio da leitura, por exemplo, a pessoa cria distintas combinações dessa experiência. Os elementos do romance, da obra literária mais apreciada por Violeta, são em si, irreais, criação do autor, são combinados, se misturam a elementos reais da própria experiência dela, anterior ou concomitante à leitura, e isso pode desencadear processos criativos. Para este autor,

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Não obstante toda esta gama de conexões que se desenvolveu entre o seu cotidiano e a sua vida escolar, em outra perspectiva, numa abordagem também explicativa, a escola era considerada por Violeta como uma instituição que possuía certa monotonia na sua forma de trabalhar os conteúdos, fato que para ela demonstrava pouca ou mesmo ausência criatividade por parte dos professores e demais profissionais, e não estimulava a criatividade nos alunos.

Violeta pareceu separar no seu relato a experiência escolar como algo mais amplo, da instituição representada pela ação dos professores, pelo currículo, as condições de trabalho dadas aos professores, e pelo jeito de ser daquela ou das escolas em geral. Resumiu esta percepção quase que em forma de desabafo, considerando que esta constatação lhe custava caro, emocionalmente falando, já que nutria outras relações de afeto com aquele ambiente: ‘a

gente só faz o quê? Livro e quadro, livro e quadro. A gente quer assistir uma coisa diferente, vamos estudar história, mas assistir um filme e estudar história’?

Neste sentido não vinculou aspectos internos da escola à criatividade: nem o conteúdo nem a forma dos professores trabalharem. O espaço, as experiências ali vividas, sim, considerava importantes por mobilizar sua criatividade a partir das amizades, leituras, e para a organização do seu tempo, e da sua existência, pois se opunha à casa, sendo experimentada, neste aspecto, como uma espécie de refúgio.

4.3.7.2 O trabalho como local onde também queria estar, que despertava a criação e se conectava às suas demandas e perspectivas escolares

O trabalho também se constituiu local importante para Violeta ao longo dos últimos dois anos. Era um espaço de convivência mais recente, comparado com a casa e a escola. Além do fornecimento do benefício financeiro, vinha se fortalecendo como espaço de autoafirmação e assumindo papel protagonista, inclusive, na sua caminhada escolar futura. Também se fortaleceu enquanto local onde preferia estar em detrimento da sua casa.

Por causa do trabalho, sua rotina era intensa e bastante ajustada em termos de horário. Saía da escola por volta de meio dia e tinha que estar no local de trabalho o mais rápido possível, já que, em tese, seu horário começava ao meio dia, encerrando às 18 horas. Havia uma tolerância negociada com a chefe imediata. Por isso, nem sempre almoçava em casa. Era um estágio, com remuneração abaixo do salário mínimo⁶⁴, mas muito valorizado por ela, tanto pela questão financeira, mesmo sendo pouca, como pelo que representava em termos de aprendizagem e principalmente de liberdade e conexões com sua rede de espaços para criação.

Na sua narrativa compartilhou a liberdade que tinha em sugerir e programar alternativas para situações problemas dentro do seu campo de atuação no ambiente de trabalho. Por ser estagiária do ensino médio, era um serviço ‘simples’, como ela mesma definia, burocrático, mas, mesmo assim, lhe possibilitava desafios para tornar a execução das tarefas mais rápida, eficiente e eficaz.

Gosto do que eu faço no meu trabalho, mas a necessidade financeira é bem óbvia também. Eu procurei trabalho por muito tempo, tenho dezoito anos e consegui no começo do ano, depois de correr atrás de muitos, então, eu valorizo mesmo sendo pouco, sendo de estagiária eu valorizo o que eu tenho. Eu aprendi muito também. É certo dizer que o dinheiro ele ajuda dentro de casa e tal, mas também pela experiência, por eu poder aprender uma coisa nova. Às vezes eu sempre me pergunto, é tão simples o que eu faço, mas depois penso que meses atrás eu não sabia o que era isso, eu não sabia o que era isso, então, eu aprendo muito (...)

⁶⁴ Não revelou o valor.

Podemos perceber essa criatividade sendo útil no trabalho, principalmente, com o passar do tempo vamos desenvolvendo técnicas para fazer a produção ir mais rápido (Entrevista 1).

Esta dedicação reconhecida pela chefia aliada ao fato de ter momentos no trabalho em que não havia nenhuma atividade pendente, especialmente de segunda a quinta feira, possibilitava a Violeta estudar conteúdos escolares no seu ambiente de trabalho, obtendo, inclusive, a permissão para utilizar o computador e a *internet* corporativos para acesso a páginas eletrônicas de pesquisa escolar. Na sua narrativa faz uma reflexão progressiva sobre a relação do trabalho com a escola. Ponderou o cansaço e a preguiça que sente às vezes em relação às tarefas escolares, o desempenho que caiu em algumas situações e conclui que o trabalho não atrapalhava seu desempenho escolar, mas afetava seu tempo livre, de descanso. Talvez como uma forma de justificar para si mesma a importância e a necessidade de estar trabalhando, mesmo lhe exigindo sacrifícios naquele momento, confirmando aquilo que observam Dayrell e Jesus (2016, p. 414) no que diz respeito à concomitância do trabalho e do estudo, classificando como resistentes “aqueles que permanecem na escola a despeito de todas as adversidades”, por considerarem fortemente a “necessidade de sobrevivência, ajuda à família, independência e autonomia”. Este era o caso de Violeta, que também estava sendo impulsionado por certo grau de conflito que revelou estar passando em casa.

São distintos os fatores que vão incidindo sobre as trajetórias escolares dos jovens, em meio ao seu percurso como indivíduo (DAYRELL; JESUS, 2016). São os elementos da estrutura social na qual se insere e, pelo seu peso e existência prévia, apontam determinadas opções de um trajeto mais ou menos fixo, e o que cada um vai construindo para si a partir das interações nos grupos sociais mais próximos, como a família, amigos, escola, etc. Em meio às lógicas de integração e ações calculadas em função do atendimento de uma necessidade pragmática, os processos de subjetivação vão municiando os atores sociais para, como sujeitos, avaliarem criticamente as situações procurando vislumbrar e estabelecer alternativas para além da submissão a um jogo definido sem a sua participação efetiva (DUBET, 1994).

No caso de Violeta, neste movimento de avaliação crítica, percebia os benefícios que conseguia enxergar com maior peso no seu gradiente avaliativo. De certa forma, era capaz de ver ganhos escolares no ambiente de trabalho. Isto fazia com que não os colocasse em choque a ponto de ter que fazer alguma opção radical por um ou por outro, ou a ponto de ter que abdicar qualitativamente da escola, lhe dedicando menor atenção ou desprezando-a. Como resultado, expandia os espaços participantes da sua experiência escolar.

Eu já cheguei a estudar por mais de duas horas no trabalho, porque não tinha nada mesmo para fazer, já tinha botado tudo em ordem, e tem um simulado online, você

tem quatro horas para fazer ele, então eu consegui fazer, mas eu acho que eu fiz ele em três horas, lá no trabalho mesmo, então, eu acho que o trabalho não atrapalha tanto o meu desempenho na escola, eu só não tenho tanto tempo livre como eu tinha antes. Eu me sinto um pouco cansada, não pelo trabalho, mas por não estar em casa descansando, sabe, ter que me deslocar até lá, depois até em casa. Dormir tarde, passar a tarde sentada, seis horas. (Entrevista 2).

O descanso, além das atividades externas no fim de semana com as amigas, acontecia ao assistir episódios de *animes* – desenhos animados japoneses – diariamente, utilizando o aparelho celular, após chegar do trabalho, por pelo menos 20 minutos, duração de um episódio, conforme narrou. Esses momentos funcionavam como táticas de distensão, retirando um pouco o peso do cansaço por causa do trabalho e estabelecendo um espaço para uma atividade crítica se empenhando em um esforço criativo, como escreve Dubet (1994). Em alguma medida, se assemelham também às táticas de uso conforme propostas por Certeau (1998), no sentido de que, diante dos percursos e afazeres que possibilitam ou oferecem poucas margens de manobra, a pessoa não se assujeita, mas resiste; menos como forma de oposição e mais como uso a seu favor de determinadas circunstâncias.

A visão e a prática de estudo dentro do ambiente de trabalho o conectava mais fortemente com a escola. Esta atitude unia os dois espaços a seu favor, ambos em oposição à casa. Conexão pragmática, no sentido de ter a liberdade de levar coisas da escola para o trabalho e lá, destinar tempo para se ocupar das tarefas escolares. Esta conexão também se estendeu para o campo do seu plano de formação acadêmica. O estágio que fazia era em uma instância do poder judiciário e isto estava contribuindo, até aquele momento, para decidir estudar direito na UFAL. Esta era a sua opção para o ENEM, que na época da entrevista estava bem próximo.

4.3.7.3 Comentários gerais – Violeta

Para Violeta, a escola e o trabalho eram similares. Ambos lhe eram úteis como válvulas de escape em relação à sua casa. Também funcionavam como parte da sua rede de espaços para a criação, fortalecendo sua autoafirmação como sujeito criativo, e interferindo juntos no seu processo de formação como pessoa. O papel de educação no que diz respeito ao aprendizado de conteúdos, inclusive em relação à sua formação universitária, estava dirigido à escola, que se conectava ao trabalho que lhe servia de ambiente para estudar, dar continuidade ao aprendizado escolar, bem como de ambiente de inspiração para o exercício profissional.

Apesar da descrição a respeito do seu intenso ritmo, que exigia certo malabarismo para conseguir cumprir os seus horários – manhã na escola, à tarde no trabalho, à noite em casa para concluir tarefas escolares, descansar e dar conta de responsabilidades no campo

domiciliar – Violeta não somente buscava tempo na sua agenda para descansar, como tentava fazer isso em casa, já que nos demais espaços por onde transitava isso não seria possível. Este papel foi atribuído por ela nas suas narrativas, às conversas com as amigas e ao assistir certo tipo de desenho animado. Esta última talvez tenha sido a única prática das descritas por ela como parte do seu cotidiano que não se conectava diretamente com a escola ou com o trabalho. Quase uma tática de fuga.

O seu cotidiano familiar possuía forte capacidade de direcionar suas emoções. Suas colegas próximas, incluindo uma de suas amigas, com quem conversei em alguns intervalos e fiz registros nas notas de campo, comentaram a esse respeito que em momentos de tensão familiar, sua produção textual se intensificava e assumia de fato um caráter melancólico.

Na minha conversa com Azaleia na quadra hoje, além de conversarmos sobre o livro que lia, e trivialidades do dia a dia na escola, comentei que estava tentando agendar a entrevista com Violeta. Azaleia comentou que ela estava com algumas dificuldades em casa e, quando isso acontece ela fica mais fechada, calada e se extravasa escrevendo ‘coisas de besteira, tipo poesia, uma coisa melancólica ... eu tenho várias dessas’, disse (acho que foram essas palavras). Como Azaleia namorava o irmão de Violeta, a conhecia um pouco. (Notas de Campo, 21/09/2017).

Nas nossas conversas ficou claro que, de qualquer forma, sua criatividade era mobilizada, como maior ou menor intensidade, maior ou menor fluidez. Esta sua capacidade e prática de compartilhar suas produções – alegres e tristes – com as amigas fazia parte das suas táticas, tácitas ou não, de resistência.

5 CRIAÇÃO E CRIATIVIDADE: APONTAMENTOS A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS JOVENS

Nesta seção, continuando a responder aos objetivos específicos definidos para esta tese, apresento a segunda dimensão de análise das entrevistas feitas aos jovens onde procuro tecer considerações sobre as temáticas identificadas e que perpassam o conjunto dos núcleos de significações nomeados, construídos e apresentados na seção anterior. Empenhando-me em responder aos objetivos específicos 2 e 3, busquei compreender, nas suas narrativas, a maneira como concebem a criatividade e os processos que acionam maiores ou menores possibilidades de expressões criativas, bem como caracterizar as desconexões ou conexões formadas por eles entre a criatividade que desenvolvem e expressam no cotidiano, os espaços onde ela ocorre e a experiência escolar.

Desenvolvo aqui um processo semelhante ao que Aguiar e Ozella (2006, 2013) definem como análise internúcleos, procurando envolver a narrativa de todos os sujeitos da pesquisa (MURTA, 2004). Entendo ser plausível e factível tal esforço por procurar tomar as narrativas em seu conjunto. Mesmo provenientes de sujeitos distintos, estão produzidas em função de um mesmo objeto e através de um mesmo procedimento. Assim sendo, ao considerar tanto as semelhanças como as idiossincrasias que as perpassam, me foi possível inferir sobre a realidade na qual se inserem, no que diz respeito às questões da criatividade, cotidiano e experiência escolar e a própria situação juvenil vivenciada pelos meus interlocutores.

São elementos que se conectam e possibilitam formar um panorama que está relacionado também com o sentido atribuído à escola em função do tempo que passam ali, que é relativamente grande – em termos de horas/dia, dias/mês – na comparação com outros espaços nos quais se envolvem. Ressalto que, mesmo sendo um quantitativo de tempo importante, não os definem univocamente, e sim ajuda a compor o quadro identificatório que cada jovem vai construindo ao longo deste significativo período. A mobilização para a criação e a criatividade está presente como elemento desse panorama.

Este lugar da escola no cotidiano destes jovens, portanto, os processos que acionam maiores ou menores possibilidades de expressões criativas, bem como as conexões e desconexões entre a criatividade e a experiência escolar, estão apontados a seguir a partir de três aspectos que se integram: 1) elementos do conceito de criatividade que apontam a importância da experiência escolar no processo geral do seu desenvolvimento, mas não a partir diretamente do que a escola se propõe a ensinar; 2) as figuras, imagens que os jovens

formam da experiência escolar a partir de suas vivências e de como a escola corresponde às suas expectativas em relação à criatividade; e 3) as redes de espaços para criação, formadas com a participação da escola, mas com protagonismo de outros espaços e outros interesses.

5.1 Criatividade: Elementos do Conceito e a Importância da Experiência Escolar no Processo Geral do seu Desenvolvimento

Os jovens participantes da pesquisa se consideravam criativos. Esta visão não estava relacionada ao fato de serem jovens, nem somente ao de conseguirem realizar algumas coisas específicas, ligadas à arte ou exclusivamente vinculadas a algo palpável, um produto no sentido estrito, eventual, a ser apresentado a alguém, mas a também conseguir resolver problemas das mais distintas ordens – pessoais, do trabalho, da escola, das outras pessoas –, a requalificar o já existente propondo novas ideias ou um novo olhar sobre a mesma realidade.

Três princípios marcaram a concepção de criatividade presente nas narrativas dos jovens. Um foi o deste ser criativo estar conectado ao agir com ousadia, num sentido mais parecido com desembaraço e coragem. Algo como perceber uma situação fora daquilo que entende ser o correto, o normal, e tomar uma atitude. Nesse sentido, na experiência dos jovens essa criatividade pareceu poder ser atrapalhada por questões ligadas à afetividade, a alguns estados emocionais que provocaram o medo de errar, a ‘falta’ de imaginação, o medo das críticas de terceiros, a preguiça, a demora em tomar decisões. Tais situações empíricas não devem ser vistas como indícios para alimentar hipóteses de que a criatividade se restrinja a algumas áreas, pessoas, ou a alguns estados emocionais pré-definidos, positivos ou negativos. Mas como reafirmação de que, sendo parte integrante do sujeito, do seu processo de desenvolvimento e envolvimento com o mundo, “as características subjetivas que participam da expressão criativa do sujeito se constituem e se desenvolvem no decorrer de sua história de vida em função das relações que este estabelece em seus diferentes contextos sociais de ações e relações” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, p. 191).

Outro princípio teve como ponto marcante a noção de novidade, de apresentar – inventar – algo novo, mesmo que seja a partir do já existente, que já tenha sido muitas vezes visto, da convivência do dia a dia. Esta novidade também se vinculava ao aproveitar no sentido de não desperdiçar, reciclar, transformar aquilo que era ruim – ou já utilizado – em algo especial. Este aspecto do conceito continha a noção de que a coisa pode não ser criativa em si, ou seja, para quem a fez ou para os que com ela convivem, mas podia se tornar criativa, colocando em evidência o dinamismo das situações e da ação das pessoas sobre estas situações.

A esse propósito, esta ação criativa integrada ao viver diário que produz uma novidade, é importante a reflexão sobre a criatividade e a inovação como sinônimas. Ostrower (2001) faz uma diferenciação entre estas duas concepções. Para a autora, criar se diferencia de inovar e inventar essencialmente porque essas duas últimas não se preocupam necessariamente com a personalidade nem com a historicidade humana, mas em satisfazer necessidades mais operacionais e estabelecer uma busca do novo pelo novo, da substituição pela substituição. Isto corresponderia a uma perspectiva mercadológica da criatividade, anulando o seu caráter reflexivo, dialético, em que o criador é, de alguma forma, transformado, bem como aquele “que recebe a criação e a recria para si” (p. 135). De certa forma, acaba por querer retirar da vida a capacidade de reinventar-se, a percepção da irrepetibilidade do viver expressa no fato de se emocionar, por exemplo, ao ouvir por incontáveis vezes a mesma canção.

O terceiro princípio a respeito da criatividade que aparece ao se analisar os relatos dos jovens e identificando seus exemplos concretos e cotidianos, é a necessidade do esforço para criar em oposição à concepção de que seria ela um dom ou resultante de características inatas, portanto, restrita a algumas pessoas. Pelo contrário, surgiu como algo que se aprende e desenvolve, se intensifica ou diminui. Neste aspecto, é uma prerrogativa do humano (SACCOMANI, 2016; VIGOTSKI, 2009), e por isso está em relação direta com a própria dinâmica sócio-histórica do desenvolvimento, vinculando-se à ideia de trabalho – atividade, esforço, movimento – que transforma a realidade e ao próprio ser humano.

Mesmo Violeta, para quem a criatividade era entendida como inata e latente, a ideia de aprendizado e treino estava presente em sua concepção, afirmando que a criatividade poderia ficar adormecida até ser novamente despertada por este esforço. Esforço concreto, intelectual, para questionar e produzir ideias, e físico, para executar as tarefas definidas, o que poderia representar em alguma medida o olhar sob nova perspectiva uma coisa qualquer, a expressão artística que sintetizava momentos vivenciados no dia a dia escolar e na vida de uma forma geral, a tomada de consciência que modificava postura diante de alguma realidade, a abstração de uma dada condição já absorvida e automatizada pelo cotidiano possibilitando a crítica, a apropriação dos exemplos e modelos de terceiros colocando em cima disso suas próprias ideias e também retirando deles ideias, desafios concretos para o dia a dia.

Tais princípios podem ser relacionados com o que escreve Mitjans Martínez (1997, p. 54, grifo da autora), propondo a definição para criatividade assumida aqui e já mencionada na terceira seção: “o processo de produção de algo novo (ao menos para quem o produz) que satisfaz as exigências de uma determinada situação social”, posto que é parte do sujeito e se

desenvolve com ele. Na experiência dos jovens, a criatividade não aparece colocada à margem disso, mas surge posta em um curso do qual participam o cognitivo e o afetivo, ou seja, o que sabiam e ia sendo dominado em termos de saber fazer como resultado de um conhecimento específico ou da combinação de diversos outros conhecimentos, era vinculado a um forte envolvimento, como escreve ainda a autora, a “um alto nível de motivação, amor ou entusiasmo vinculado com a atividade que realiza” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1991, p. 29). Elementos que, por serem constitutivos do sujeito, não poderiam ser aqui considerados como coisas que estariam lá antecipadamente, mas algo a ser, a qualquer momento, mobilizados pelo sujeito.

Esta característica exposta pelas narrativas pode ser vinculada a um dos aspectos da perspectiva de subjetivação em Dubet (1994, p. 131): aparece de forma indireta, em meio às ações cotidianas e ao mesmo tempo superando-as levando os sujeitos a agirem para além dos seus papéis e interesses, uma “representação da criatividade humana sobre a qual se apoia o indivíduo que quer construir a sua própria vida e julgá-la”.

Os jovens deram distintos exemplos, não sob uma inquirição direta, mas inseridos nas pequenas histórias contadas a respeito do cotidiano e da experiência escolar, de alguns procedimentos peculiares que se relacionam direta ou genericamente com estes princípios. Alguns, pequenos e quase insignificantes no sentido da complexidade da tecnologia aplicada, por eles recorridos para usarem a seu favor alguma situação distinta: a elaboração de apostilas específicas para estudar conteúdos escolares no ambiente e no horário de trabalho (Azaleia, Rosa, Violeta), assistir seriados como forma de distração e de não se sentir parado ou envolvido em uma ação insignificante e não desafiadora (Bell Marques, Violeta).

Outros, mais elaborados que da mesma forma indicavam uma atitude de inquietação diante do viver (OSTROWER, 1981). Neste rol podem ser colocadas as menções feitas por todos os jovens à organização e gestão do tempo que se tornava um desafio para a situação de cada um especialmente os cinco que além de estudantes também eram empregados; a capacidade de propor perguntas para analisar uma determinada realidade aliada à proposição de planos de ação (Emanuel Sicômoro, Rosa, Azaleia); ações de resistência explícita a certas determinações sociais presentes na forma da escola se relacionar com os alunos (Emanuel Sicômoro, Azaleia); os eventos cotidianos, na rua e na escola, que foram suspensos e transformados em poesias e crônicas (Margarida, Emanuel Sicômoro, Violeta); e a busca de algo positivo em situações adversas para superá-las (Rosa, Azaleia, Cravo, Emanuel Sicômoro, Violeta).

A apatia, sinalizada por Ostrower (2001) como sendo o oposto da ousadia, da novidade e do esforço para a ação criativa que pode ser vista integrada ao próprio viver humano, não se viu em nenhum destes jovens, muito pelo contrário. A trama urdida por meio da atividade, era de proposições criativas deles ao mundo, claro, mundo esse restrito à realidade concreta de cada um, dentro do seu ambiente por mais conturbado que parecesse, em um cotidiano que podia ser classificado como sendo continuamente criativo, na medida que os desafiava. Vivendo e tornando-se sujeitos nos espaços instituídos por outros, estes jovens demonstraram nas histórias propor maneiras de adaptação, ainda que mínimas, destes espaços aos seus propósitos, se assemelhando a tal destreza tática aludida por Certeau (1998).

Táticas que subverteram o cotidiano, refazendo “até o campo da desventura” (CERTEAU, 1998, p. 79) como ficou marcante na narrativa da jovem Rosa. Para este autor, escrevendo sobre culturas populares no Brasil, a ordem estabelecida, representada pelas hierarquias do poder, as normas legais, os modos e procedimentos oficiais ligados ao comportamento, à moral religiosa oficial – em um sentido mais restrito – e social – sentido mais amplo – é desfeita. Apesar da pobreza socioeconômica, de certa forma imposta pelas relações sociais que se estabeleceram historicamente, as pessoas comuns, os pobres lavradores, afirmavam diante dos poderosos as verdades que estes queriam ouvir, mas em outro espaço afirmavam suas verdades de fato, observando e exaltando os “golpes desferidos pelo céu contra os adversários” (p. 77). Ou seja, a desventura, a tristeza que marcava de certa forma a existência dentro de uma realidade de opressão, era subvertida pela esperança que desenvolviam a partir dos seus valores.

Com a jovem Rosa ocorria algo semelhante. Em meio à pressão do tempo imprimida pela obrigatoriedade que impunha a si mesma para o trabalho, mas que também era fruto de contingenciamento daquele momento histórico familiar, e pelas atividades escolares sobre sua vida que inclusive a fazia adoecer, se posicionava ativamente propondo a si mesma e aos demais, sonhos. Sonhos carregados, até onde lhe era permitido pela materialidade das suas circunstâncias, de ações concretas e planos. Sonhos que nasciam e se firmavam na sua insistência e teimosia. Uma espécie de lógica do avesso, do informal, dos “procedimentos – multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos – que escapam à disciplina sem ficarem mesmo assim fora do campo onde se exerce” (CERTEAU, 1998, p. 175) as ações que representam a integração dos sujeitos aos espaços socialmente disciplinados.

Retornando as características das atividades descritas pelos jovens como criativas, àqueles três princípios abordados no início deste item, eles estavam mais vinculados, portanto, à ideia de superação do cotidiano (HELLER, 1994), ao grupo das atividades

combinatórias, como definiu Vigotski (2009). Aquelas ações que quebram a rotina instituindo o inusitado, confirmando a possibilidade empírica da criatividade em meio ao fazer diário, que ajudam a dar sequência à vida, a se opor, resistir e, quem sabe, transformar.

Esta apresentação empírica da criatividade no cotidiano a partir de cotidianos concretos relatados pelos sete jovens, portanto, vai ao encontro daquilo que observaram em suas pesquisas estes autores aqui referenciados. Quando Vigotski (2009) conclui pela relação dinâmica, dialética entre imaginação e criação rompe com qualquer barreira que possa estabelecer um *a priori* para que a criatividade se manifeste. Ainda que mortificada e entristecida pelo exílio, a prisão, a preguiça e a procrastinação como se referiu o jovem Bell Marques, não haveria como impedir a imaginação de funcionar, fosse a partir da intervenção na realidade concreta ou de alguma fantasia acessada por meio de histórias contadas, lidas ou assistidas nos programas televisivos ou vídeos divulgados em canais disponíveis na *internet*.

Por sua vez, Heller (1994), analisa as características da vida cotidiana, ou seja, tudo aquilo que possibilita a reprodução do indivíduo e a sua manutenção⁶⁵ neste âmbito, relacionadas à apropriação das linguagens, costumes, utensílios e dos produtos de uma dada sociedade ou grupo. Deste conjunto derivam normas mais ou menos obrigatórias para todos, condicionantes, mas não determinantes, posto que os indivíduos podem ter reações distintas frente a esta estrutura e também porque sua apropriação e prática “produzem também a possibilidade de ações e comportamentos mentais de tipo totalmente distinto, no sentido de que elas, mesmo no seio da vida cotidiana, liberam as mais variadas formas de pensamento criativo e inventivo e de práxis criativa” (HELLER, 1994, p. 251). Isto sugere que estas características e seu processo formam a base que propicia sua própria superação, estabelecendo, portanto, o não cotidiano a partir do consciente vínculo do particular com o social, do indivíduo com aquilo que a autora define como a genericidade humana (o ser genérico do homem). A arte e as reflexões filosóficas são para Heller (1994), por excelência, provocadoras desse rompimento do cotidiano e desencadeando processos de criação que poderão ser, na sequência, incorporados ao cotidiano de alguém como um modelo de sucesso. Tanto as manifestações artísticas como as perguntas filosóficas questionando a realidade estiveram presentes no fazer cotidiano destes jovens.

É nesse contexto que se coloca a ampliação dos conhecimentos e repertórios culturais (REIS, 2006) – novos repertórios que se sucedem a velhos repertórios (PAIS, 2016) –, como

⁶⁵ “As características comuns das objetivações genéricas em si formam a base da atividade na vida cotidiana e o arcabouço de sua estrutura. De fato, a apropriação de objetivações genéricas em si constitui o mínimo necessário para manter (*tener en pié*) a vida do indivíduo em um ambiente social particular”. (HELLER, 1994, p. 251, tradução nossa).

resultado do desenvolvimento de suas distintas experiências, formando bases que vão se acumulando e assim proporcionando suporte para irem além das situações vivenciadas, que às vezes incomodavam, aprisionavam ou mesmo os animavam a superá-las, como os desafios colocados às jovens Azaleia e Violeta pelos seus respectivos supervisores diretos nos locais de trabalho.

Por um lado, esta ampliação vem ocorrendo na vida destes jovens a partir das suas próprias trajetórias juvenis. Jornada de crescimento físico, etário e emocional, que vai se caracterizando pela diversidade, pelo menos em termos dos eventos demarcadores na contemporaneidade do percurso para a vida adulta, em comparação ao que sucedia tendo como modelo algumas sociedades ocidentais do início do século passado. Autores como Dayrell (2007) e Pais (2016) observam que, de uma passagem mais linear da infância/juventude para a fase adulta a partir de marcadores mais ou menos fixos (estudos, trabalho, atingimento da maioridade legal, saída da casa dos pais, casamento, filhos, etc.), este trajeto emancipatório torna-se irregular e a concomitância desses e outros marcadores não trazem consigo o significado de se estar adulto. Dentre os jovens entrevistados, alguns já experimentavam a maioridade, a independência financeira básica, uma vida amorosa mais intensa, mas permaneciam no espaço entendido como sendo da juventude.

Por conseguinte, o envolvimento nestas distintas situações e espaços nos quais estavam desenvolvendo suas experiências, possibilitava também uma diversidade de vivências. Três espaços marcavam com maior intensidade suas trajetórias: a casa, o espaço escolar e o trabalho. Espaços que se traspassavam e exerciam múltiplas interferências uns nos outros, proporcionando, a cada jovem, conhecimentos e repertórios culturais úteis para digerirem e superarem criativamente distintas situações.

O espaço escolar, por exemplo, se configurou em uma base de experiências no que diz respeito aos relacionamentos, pois, dada a diversidade de pessoas com as quais lidavam se viam mais habilitados a manejar situações de conflito em outros ambientes. Também era ‘onde se podiam cometer erros e ter a oportunidade de consertar’, em oposição ao ‘mundo lá fora’ que não admitia falhas, onde se aprendia a falar em público, expor ideias e expor-se ao contraditório. Neste aspecto se assemelhava ao trabalho, que por sua vez, também compartilhava com a escola o fato de possibilitar acesso a outros espaços formais como concursos públicos, outras possibilidades de emprego e renda e outros ambientes de formação. Era de onde também provinham os recursos financeiros para a diversão e para o sustento. A casa, para alguns, local também de conflito nos relacionamentos e por isso espaço

para se colocar em prática aprendizados, mas também ambiente de descanso, reflexão e busca de orientações.

Outros espaços surgiram as narrativas, como menor intensidade, mas que forneciam elementos para a constituição dos conhecimentos e repertórios daqueles jovens. A igreja, por exemplo, com forte presença na vida de Bell Marques, a rua, pouco mencionada, mas presente na oferta de momentos de lazer e conversa com amigos especialmente para Cravo. Eram diversos os espaços nos quais os jovens se moviam e aprendiam, e que foram sendo misturados uns aos outros na trajetória que se configurava de fato por estas conexões: era a escola, pelo PRONATEC, ajudando a encontrar trabalho, as amizades que saíam da escola para rua e da rua para a escola, o trabalho que ajudava a manter a casa, e a casa de alguma forma, negativa ou positiva na avaliação do jovem, o mobilizando para a escola e para o trabalho.

Tal implicação não depende exclusivamente de uma ação coordenada por algum desses espaços, mas é feita pelo próprio jovem nos seus processos de normalização do cotidiano (HELLER, 1994). Espaços que vão adquirindo importância à medida que também se identificam com as escolhas feitas em relação ao presente e ao futuro, mas que podem esmaecer a depender do rumo que se tome. Emanuel Sicômoro, entre uma entrevista e outra, retirou da forma da escola a prerrogativa sobre sua decisão a respeito do curso superior a fazer; Bell Marques na última conversa já não parecia tão animado com as funções de liderança na igreja, devido às últimas frustrações nas tentativas de abrir a célula, transferindo atenção para a expectativa do curso superior que provavelmente iniciaria; Rosa, que ainda se ressentia dos efeitos da mudança radical que tentara fazer juntamente com a família, compartilhou, na última conversa, estar relegando o estudo a uma situação secundária na sua agenda, apesar de entendê-lo como a porta de entrada para a faculdade. Espaços ressignificados, revalorizados, reposicionados a partir da experiência que ia aos poucos aumentando os repertórios desses jovens e compondo sua rede para a criação.

Por outro lado, a ampliação do repertório também pode ser associada à própria escolarização considerada como um processo sistemático de ensino-aprendizagem. Um processo – é claro – não fundado na concepção bancária, como Freire (2005) definia o empreendimento pedagógico baseado no repasse e na assimilação de informações, na ideia de aluno como depósito onde ali se despejava um conjunto qualquer de conhecimento. Mas que, ademais de conscientizadora e problematizadora, também ofereça o conhecimento, o conteúdo, pois, como escreve Saccomani (2016, p. 41), “a apropriação do legado cultural objetivamente existente, em suas expressões mais desenvolvidas, exige o trabalho educativo

sistematizado”, ajudando a produzir algo que “é extremamente criativo, pois, quando o ensino é bem-sucedido, cria-se no aluno algo novo, algo que até então era desconhecido” (p. 80), não necessariamente para a humanidade, mas para aquele particular.

Algumas relações destes jovens com o aprendido na escola, pareceu assim se configurarem, apesar de não ter sido alvo das minhas reflexões a localização do processo pedagógico da escola onde estudavam em um espectro bancário ou não (FREIRE, 2005). Todos, de alguma forma, afirmaram a importância do conhecimento aprendido na escola. Azaleia e Margarida testemunharam isso declarando o fascínio e a gratidão por estarem ali para aprenderem algo novo, os demais, por meio da relação com outros interesses cuja consecução dependia direta ou indiretamente de dominarem determinado assunto ou de ‘acabarem bem’ o ensino médio. Coisas que, ao longo das conversas, demonstraram como foram costurando ao aprendido nos demais espaços nos quais também se moviam. Espaços que compunham a experiência escolar de todos eles.

Importante ressaltar que, a ampliação do conhecimento e dos repertórios culturais também é condicionada objetivamente. Tanto nos seus processos constitutivos, como no que diz respeito ao seu uso na trajetória de vida do jovem. Ou seja, o fato de afirmar que se ampliam, não quer dizer necessariamente encontrar soluções positivas, livres, mas acima de tudo cada vez mais conscientes.

As manifestações rotineiras e eventuais da criatividade, portanto, foram descritas e expostas pelos jovens como tendo ocorrido nos mais distintos ambientes e situações. A casa, a escola, o ambiente do trabalho, a rua, e a partir dos mais distintos estados emocionais em que se encontravam. Na escola ela não apareceu como integrada ao estritamente conteúdo escolar, nas atividades propostas, e principalmente não foi mencionada aparecendo na dinâmica das aulas. Foi difícil, por exemplo, definir um professor criativo em meio ao quadro docente daquela época na escola. Uma professora foi citada por todos os jovens e um professor por uma jovem⁶⁶. Os momentos de demanda e mobilização para a criação, na percepção desses jovens, recaíam sobre alguns eventos desenvolvidos anualmente: show de talentos, culminância do projeto pedagógico e jogos esportivos internos.

Nesta medida, a prática escolar quanto à criatividade naquele momento nesta escola, considerando a narrativa dos jovens, vinculava-se à equivocada ideia de pensar no que consideravam momentos criativos na escola, mas isolados do resto. Não se integravam ao

⁶⁶ Esta conversa sobre um professor criativo acabou surgindo na primeira conversa que tive com Cravo, o primeiro jovem a ser entrevistado por mim, quando conversamos sobre a mobilização para ir para a escola. Então resolvi inserir nas demais conversas, quando não surgia dentro do relato do jovem.

trabalho, mas ao calendário escolar anual. Tinham-se as aulas desenvolvendo em uma normalidade temporal, dentro de um calendário e seguindo um currículo, e, por fora no que se refere ao conteúdo, como apêndices, eram inseridos esses eventos. Tais episódios tinham um valor e despertavam o interesse dos jovens para participarem deles e da própria escola. Mas do ponto de vista do fortalecimento da relação do estudante com o saber/aprender e com a criação vinculada à prática pedagógica, estes eventos funcionavam como um escape, com efeito paliativo sobre a percepção dos jovens de que faltava à escola elementos que os fizessem enxergar a criatividade integrada à rotina escolar, à ação pedagógica. Ao mencionarem quando se perceberam criativos na trajetória de vida recente, a lembrança se dirigiu a jogos, à casa, à igreja, ao trabalho. A escola não surge como este espaço provocador, mas se integra a partir dos seus distintos usos definidos pelos jovens.

De uma forma geral, contudo, predominou nos jovens a ideia de criatividade como algo integrado ao dia a dia, à trivialidade, ainda que os eventos fossem celebrados como manifestações importantes da criatividade de cada um, ou seja, ela aparecia em momentos especiais, especialmente através da arte, e também no cotidiano, formando uma espécie de constelação onde se interligavam o trabalho, a igreja, a escola, a casa, os *hobbies*, os gostos e os prazeres particulares, as amizades, os projetos de futuro. Estes espaços em constelação compunham, como realidades distintas na experiência escolar de cada um, as redes para a criação.

5.2 As Figuras que os Jovens Formam da Experiência Escolar a Partir das Vivências e de Como a Escola Corresponde às Expectativas em Relação à Criatividade

Como já afirmado no item anterior em relação à criatividade, o espaço escolar apareceu como ambiente importante nas narrativas compondo a rede onde os jovens exerciam e se mobilizavam para a criatividade. Importante, por conseguinte, para se viver a juventude, para se preparar para projetos imaginados para o futuro e para algumas amizades do presente. Apareceu descrito ou percebido de distintas maneiras, tanto entre os jovens como para o mesmo jovem concomitantemente, reforçando não somente a ideia de complexidade da escola (EZPELETA; ROCKWELL, 1989), como ao mesmo tempo a de que o processo de atribuição de sentidos não é uma via de mão única, dada a relação entre o social e o individual, constituindo-se em um processo dinâmico, sendo produto das ou revelando as contradições que produz cada um em sua existência.

Sobre isso, Aguiar e Ozella (2013, p. 302, grifos dos autores) escrevem ser importante “compreender o sujeito como aquele que, na sua relação com o mundo revela, em todas as

suas expressões, o social e o individual e que, portanto, só será compreendido sob o prisma da unidade dos contrários, ou seja, a lei da contradição inerente aos fenômenos”, que também ressoa nas vivências dos sujeitos compartilhadas por expressões “parciais, prenhes de contradições” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307), ainda não significadas por eles, mas que indicam suas formas de ser.

Relaciona-se com a discussão proposta por Dubet (1994, p.130) a respeito da desinstitucionalização. Diz o autor que nesse processo a personalidade pensa antes do papel. Uma forma de dizer que os papéis institucionais são subsumidos por aquilo que as pessoas vão fazendo da instituição, ao se apropriarem dos processos, dos conhecimentos, ampliando seus repertórios culturais, estabelecendo “uma lógica cultural pela qual o ator se distingue das outras lógicas⁶⁷”, uma subjetivação que, não harmoniza, mas o coloca em constante tensão com a racionalidade instrumental da ação estratégica e também com aquilo que representa a ação de integração aos valores que se institucionalizaram por meio de papéis. É neste contexto que Pais (2016), reforça a ideia de desinstitucionalização como processo constante e indicativo de mudança social. Escreve:

assistimos a uma desinstitucionalização da vida social, não porque as instituições estejam em declínio ou em vias de extinção, mas pelo facto de serem vias da mudança social. As instituições sociais transformam-se – e, nalguns casos, debilitam-se – por efeito de forças (de fora) que lhe são exógenas, mas elas próprias (dentro de si mesmas) revelam uma capacidade endógena de transformação: de si mesmas e do que as rodeia (PAIS, 2016, p. 297, grifos do autor).

Por isso advoga a ideia de, mais do que desinstitucionalização, vive-se, desde muito, uma re-institucionalização permanente. E neste aspecto, cada escola vai assumindo uma ou mais caras, máscaras dadas a ela, por exemplo, pelos seus professores, pela sua direção, pelos demais servidores que ali trabalham, bem como pelos outros atores sociais envolvidos: alunos, seus pais ou responsáveis, governos e suas instâncias, vizinhos, etc. Nesta investigação não ocorreram conversas com os professores, outros servidores, nem com a direção da escola a respeito do objeto de pesquisa, nem mesmo para se obter informações indiretas sobre a escola. Mesmo assim, é possível construir um quadro, preliminar que seja, desta instituição a partir das imagens que os alunos demonstraram possuírem dela, na medida do que expuseram nas suas narrativas.

Tais percepções dos jovens em relação à escola vão se transformando em figuras, imagens que às vezes se cristalizam em significados que acompanham sua trajetória, mas também podem sofrer alterações a partir de acontecimentos, vivências internas e externas a este espaço, considerando as ideias de transitoriedade e relatividade das significações que se

⁶⁷ Lógicas da ação integradora e da ação estratégica.

dão a partir da subjetivação e das táticas de usos (CERTEAU, 1998; DUBET, 1994; PAIS, 2016).

A partir da análise dos núcleos de significação pelos quais pondero sobre aquilo que perpassava a experiência escolar destes jovens na relação com a sua atividade criadora no cotidiano, procurei refletir sobre esta experiência escolar em constante relação com os processos de integração, estratégia e subjetivação propostos por Dubet (1994), produzindo conclusões a respeito da integração dessas lógicas no agir cotidiano dos jovens, dos significados atribuídos à escola em função da experiência escolar. Primeiro apresento como estas lógicas da ação apareceram integradas na experiência escolar dos jovens, para em seguida tecer considerações a respeito de algumas imagens significadas por eles.

5.2.1 Integração, estratégia, subjetivação: lógicas que de fato se integram na experiência escolar dos jovens e abrem espaços para a criação

Conforme são definidas, as lógicas de ação propostas por Dubet (1994), podem inadvertidamente serem analisadas a partir de uma perspectiva evolutiva, começando os atores sociais a se orientarem para ações integradoras, herança de “uma socialização primária, infantil e profunda” (DUBET, 1994, p. 115) pela qual o indivíduo demonstra ter incorporado expectativas externas sobre sua personalidade, que cada vez mais se aproxima de um papel social. O sujeito seria então livre na medida em que desenvolve uma identidade integradora e demonstra nas suas ações particulares valores institucionalizados. Neste prisma, o sistema atuaria sobre ele de forma coordenada por meio das instituições, das normas e da moral (os valores) internalizadas a partir de um mecanismo de inculcação colocado em funcionamento principalmente pelo sistema educacional escolar. Seguindo o percurso evolutivo, os atores sociais chegariam às ações estratégicas quando se libertassem das amarras instituidoras da sociedade que coercitivamente os condicionavam. A identidade, de integradora e comunitária, passaria a ser utilizada pelo ator como recurso, dada a sua posição não mais fixa, mas relativa no sistema que também vai perdendo sua unidade, sendo percebido como um mercado de disputas e as relações sociais como uma questão de concorrência a partir dos interesses individuais. Por fim, os atores sociais se converteriam em sujeitos ao alcançar uma identidade capaz de afastar-se de si mesmos e operar processos de julgamento das suas próprias ações por meio de uma prática reflexiva. Este estágio, portanto, completaria e encerraria o suposto ciclo evolutivo.

Contudo, não é assim que Dubet (1994) entende a relação entre estas lógicas de ação por ele definidas. Para o autor, os atores sociais jamais se libertam de qualquer uma destas

lógicas, pelo contrário, as atividades dos sujeitos que se desdobram em ações e estas em operações (LEONTIEV, 1978), estão, em maior ou menor grau, impregnadas de integração, entendidas como a preservação de valores e vínculos comunitários, interesses particulares e subjetivação. Claro que há na perspectiva de Dubet (1994) certa hierarquia da subjetivação em relação às demais lógicas por somente ela possibilitar, em si, a ação do ator social como sujeito, se distinguindo, na condição de indivíduo, das demais lógicas, ou seja, não se reduzindo a elas, não agindo sem a consciência a respeito das mesmas. Nesse sentido, a subjetivação não se faz à parte da integração nem da estratégia, mas a partir delas, do espaço que se abre pela tensão, já que não se reduz a elas. Como escreve, “ela só aparece de maneira indireta na atividade crítica, aquela que supõe que o ator não é redutível aos seus papéis, nem aos seus interesses, quando ele adota um ponto de vista diferente do da integração e da estratégia” (p. 130, grifo do autor). Em meio a esta tensão, os jovens vão construindo sua própria experiência escolar. Com escreve Dubet (2011a), eles se

definem menos como indivíduos absorvidos por um marco de socialização performado e para o qual seriam mais ou menos adequados que como sujeitos que devem construir sua própria experiência escolar. Em resumo, são menos alunos mais ou menos distantes de um papel social que indivíduos obrigados a construir-se como alunos e como sujeitos de sua experiência escolar. Afrontam menos papéis e *habitus* que uma prova através da qual devem construir-se com maior ou menor facilidade e felicidade. E essa prova é tanto mais difícil quanto os diversos registros da ação e da motivação são poucos coerentes e compatíveis entre si. Nesse jogo de tensões se cristalizam as desigualdades sociais. Dubet (2011a, p. 71, tradução nossa)

Em outras palavras e como se vê nas histórias dos jovens desta pesquisa, se posicionavam diante das situações demonstrando crescente consciência de que lidavam com distintas lógicas, não que soubessem nomeá-las, é claro, mas pelo fato de darem-lhe o rumo entendido como condizente com aquilo que de fato queriam como sujeitos, com uma autenticidade de sentimentos, como se refere o autor, ainda que isso se alterasse ao longo dos meses restantes na escola.

O jovem Cravo, tomando sua experiência como exemplo, no início da sua trajetória escolar começa a construir uma experiência contra a escola (DUBET, 2011a) onde os processos de aceitação e aproveitamento do repertório escolar haviam sido rompidos por alguma razão que não investigamos, mas que evidenciavam uma forte ação de integração à cultura juvenil conforme significava, posto que, talvez percebendo que não alcançaria o sucesso escolar, ou que a escola não era interessante, ou ainda desprezava suas necessidades e demandas, resolveu não dar importância a ela. Como expressão disso, colocava em primeiro lugar aquilo que para ele o definia como jovem e talvez também definisse o espaço escolar: o desenvolvimento de seus interesses artísticos (música e desenho) e as relações de amizade

construídas na escola a partir destas duas questões. Esta construção durou até o momento em que a sua experiência escolar foi diretamente afetada por eventos externos à escola – a exigência por parte do curso de formação técnica que dominasse alguns conteúdos escolares; o exemplo negativo do pai que não concluiu a educação básica e por isso, na concepção de Cravo, não conseguia bons empregos; e o encontro constante com antigos colegas de sala que já haviam concluído o ensino médio e diante dos quais se sentia diminuído – que o mobilizaram na direção oposta no que diz respeito aos seus momentâneos interesses para com a escola. Passa a enxergá-la como uma ferramenta conectada com sua nova atitude em relação à vida, que passava pelo prazer ligado à sua nova perspectiva de trabalho e formação. Nesse aspecto, passa a agir de forma a demonstrar que vê seus novos interesses integrados à forma da escola, a parte do seu conteúdo. Transiciona de uma forte ação de integração para uma estratégica, por meio de um processo doloroso e que ainda guardava tensões apesar de conseguir preservar os aspectos integradores – o envolvimento com a arte e as amizades – e aspectos do ensino escolar.

Algo muito semelhante ocorre também com as jovens, Azaleia e Violeta, que se adequavam à escola, à sua forma, cada uma de modo diferente como já descrito e analisado em seção anterior. A partir da lógica da subjetivação decorrente das experiências em outros espaços, envolvendo principalmente a casa/família e as amizades, ambas encontram na escola – mais seu ambiente no caso de Violeta e mais seu conteúdo no caso de Azaleia – um espaço que se conectou com necessidades e desejos que se fortaleciam em cada uma. A partir destas conexões iniciais, outras lógicas foram se fortalecendo na relação que desenvolviam. O conhecer era importante para Azaleia, contudo, na sua experiência escolar conseguia em alguns casos “converter gostos culturais em desempenhos escolares” (DUBET, 1994, p. 213)⁶⁸ a exemplo da ótima relação entre o aprendizado de português e seu gosto pela arte da poesia e da crônica. Sua relação com a escola se pautava mais a partir de uma ação estratégica (o foco nos estudos em função de um objetivo) e ia sendo irrigada pelos relacionamentos afetivos com professores, especialmente a de português, amigos, pela projeção social como escritora e poetisa, o que trazia para sua experiência escolar elementos de uma lógica que a integrava a uma cultura juvenil que ia aprendendo a administrar de forma a não prejudicar, por outro lado, sua relação com a educação escolar.

No caso de Violeta, dadas as suas experiências familiares compartilhadas, o acolhimento era o mais importante, e isto a escola, sua lógica e seu ambiente, fornecia. Mas,

⁶⁸ Apesar, é claro, de não fazer parte daquilo que DUBET (1994) classifica como “verdadeiros alunos de liceu”, na tipologia hierárquica que estabelece em relação à experiência dos alunos nas escolas de ensino médio.

as suas relações no trabalho de estagiária em repartição pública da justiça, trouxe para sua experiência escolar questões de uma lógica estratégica. Portanto, além daquele acolhimento, do recinto escolar como importante espaço integrador e de fortalecimento de sua identidade, também passou a lidar com a escola em função dos estudos, tendo o ENEM como alvo de curto prazo, o que exigia cálculos voltados para a nota na prova para passar de ano, e para a assimilação do conteúdo, por exemplo.

Ou seja, os três tipos de ação se deram de forma concomitante e se misturavam na experiência escolar de cada jovem à medida que foram aumentando as vivências dos distintos espaços que também transitavam. Duas considerações importantes. A primeira, como já descrito, esta não é uma questão evolutiva, a configuração dessas ações na vida desses jovens poderia ter tomado qualquer outro rumo: Cravo poderia ter recrudescido sua resistência para com a escola, e Azaleia e Violeta poderiam ter se decepcionado com a escola por qualquer motivo. Não há um destino, mas um caminho de possibilidades que se faz. A segunda, claro que esta integração não se processou de forma automática, nem a relação estratégica se deu por meio de um pragmatismo puro, de um cálculo racional à toda prova, mas

a dualidade da experiência escolar é [foi] arbitrada por uma terceira esfera, a da formação de uma subjetividade entendida como o que está jogo nos estudos. A par das competições e da integração, conserva-se o apelo constante ao tema da autenticidade como valor fulcral. Assim, as ideias parecem justas porque são sinceras. As personalidades são boas quando são autênticas, quando se libertam ao mesmo tempo da competição e do conformismo da participação na cultura juvenil. (DUBET, 1994, p. 211, grifos do autor).

Em outras palavras, as duas lógicas (integração e estratégia) são libertadas pela subjetivação, ou ainda, o ator social é libertado das duas no sentido de, reafirmando o já dito, não se resumir a elas. A subjetivação possibilitou lidar com os processos de integração e realização de interesses sem que o sujeito se perdesse. Neste sentido, a experiência escolar se desenvolve; não se estagna ou involui. Os exemplos mencionados e outras experiências dos jovens registradas na seção anterior apontam que ao longo das trajetórias vão se acrescentando novos elementos a ela, e isso faz com que novos desejos, experiências, críticas sejam produzidas: de um absentéismo, a escola passou a ser vista por Cravo, por exemplo, como quem ensinava pouco, não cumpria nem o currículo mínimo de temas que passaram a ser tão importantes para ele quanto os espaços para sua arte e o seu novo direcionamento para sua formação profissional.

Essa tensão e o processo de arbitragem operado pela subjetivação produzia um campo fértil de ações criativas dos jovens, tanto por se desenvolver a partir da análise desses sujeitos que não se deixavam prender, serem cegamente dominados por nenhuma das duas lógicas,

como por ampliar as possibilidades de conexões entre os distintos espaços pelos quais transitavam.

5.2.2 Experiência escolar e as imagens da escola correspondentes às expectativas em relação à criatividade

Já no último ano de uma longa jornada de pelo menos treze anos, estes jovens traziam em suas narrativas, como mencionado no início deste item, as imagens que iam formando da escola que se relacionavam com esta relativa longa caminhada, mais fortemente com os últimos meses dela, já que foi esse o foco desta investigação em termos de tempo. Apesar de recentes, imagens não soltas ou estanques, mas que funcionavam como uma fotografia obtida, como se fora possível, a partir do congelamento da mais recente cena do filme desta trajetória do ensino médio que chegava ao fim.

Talvez a melhor analogia seja, na verdade, a de “fotografias recortadas em jornais e folhas” como na música⁶⁹, imagens que não se formam por si, necessitando de um olhar que conecte os seus pedaços. A partir desse meu olhar, portanto, pude formar com mais intensidade três imagens da escola presentes nestas narrativas que as classifico aqui como a imagem de uma escola monótona, a de uma escola para o uso, sempre à mão, e a da escola para o conhecimento que, em certa medida, atende ao desejo, à curiosidade de querer saber. Tais imagens convivem umas com as outras, como dito, nos discursos coletivos e individuais, não sendo, portanto excludentes entre si e nem exclusivas, pois outros olhares poderiam juntar os pedaços dessas fotografias de outras formas... Amiúde.

A figura da **escola monótona** diz respeito às percepções dos jovens no que se referiam às formas daquela unidade escolar específica dispor os seus espaços, aplicar o conteúdo das disciplinas, bem como à de se relacionar com o jovem quanto ao seu futuro. Esta imagem foi também significada pela expressão **escola tradicional**. Misturando a ideia de educação e conteúdo escolar, com a de professor, os discursos não faziam esta diferenciação, os jovens percebiam certa repetitividade na forma como as disciplinas eram ensinadas. Considerando o último ano do ensino médio no qual se encontravam, olhavam para trás e identificavam basicamente os mesmos métodos, a mesma didática baseada no livro e no quadro como se referiu a jovem Violeta, bem como conteúdos inúteis ou obsoletos como afirmou Azaleia. Somente ocorria algo diferente uma ou duas vezes por ano e circunscrito à execução de algum projeto educacional que tentava integrar transversalmente as disciplinas, mas acabava se

⁶⁹ Chão de Giz – Zé Ramalho.

concentrando mais nos conteúdos de português como lembrou Rosa, para quem a última experiência havia sido estressante como destacado mais detalhadamente nas suas histórias registradas na seção anterior.

O vínculo da escola – a instituição como todo no que se refere à sua forma, e os professores no que se refere aos métodos em geral – ao tradicional foi a imagem que prevaleceu também no que diz respeito à valorização das profissões, na indicação das carreiras a serem seguidas, especialmente para o jovem Emanuel Sicômoro. Corroborando com Dubet (2003) na observação histórica da relação entre condição socioeconômica e direcionamento para formação acadêmica, Santana (2015) observa que a constituição histórica do ensino superior em Alagoas segue uma linha demarcada que vai ao encontro dos interesses das referidas “oligarquias rurais” (p. 147), que perpetuam o uso da máquina pública a seu favor, o que, além de manter em alta os índices de desigualdades sociais no estado, de certa forma, fazem convergir e perpetuar também o acesso à formação em determinadas profissões para pessoas economicamente mais ricas. Estas profissões, portanto, vão compondo o imaginário como formação ideal, por estarem vinculadas a um *status* de maior poder financeiro-econômico e social. Outras questões precisam ser levadas em consideração, como as já abordadas na seção anterior a propósito das narrativas de Emanuel Sicômoro, mas a percepção dos jovens deste vínculo tácito entre o futuro que a escola projeta para eles, os incentiva, e o *status* das profissões é revelador de uma mediação às avessas, do ideal para o material, do social como coerção sobre o individual.

A respeito disso, Dubet (1994, p. 208) menciona a ordenação das escolas de ensino médio na França “segundo uma hierarquia implícita”, mas comum e relativamente aceita pela sociedade que sutilmente vai direcionando para cada tipo de escola determinado tipo de aluno: “alguns são muito escolhidos e de acesso difícil; no outro extremo da cadeia estão os liceus caixote de lixo, aqueles que se não escolhem mas para os quais se está orientado” (grifos do autor). Tal perspectiva diz respeito à relação com a escola na perspectiva da estratégia, situando-a em um mercado escolar altamente competitivo, onde se estabelecem relações de hierarquia e utilidade que reproduzem em certa medida as relações sociais.

Quanto ao espaço físico escolar, o enxergavam como múltiplo cujos ambientes variados, além de serem ocupados para conversas, flertes, jogos e outras diversões, também poderiam servir de palco e laboratório para as aulas. Mas na concepção destes jovens, os professores se restringiam ao uso da sala de aula. Havia restrições operacionais na estrutura física da escola: o laboratório de ciências estava desativado, o de informática subutilizado e sobre o qual os jovens possuíam poucas informações. Contudo, estes jovens se referiam

também à reinvenção do espaço escolar, por parte dos professores, através do aproveitamento do que havia – os pátios, a quadra poliesportiva, as áreas externas, etc. – em função do conteúdo. ‘A gente só faz o quê? Livro e quadro, livro e quadro. A gente quer assistir uma coisa diferente, vamos estudar história, mas assistir um filme e estudar história?’ como desabafou Violeta.

Na relação com a criação e a criatividade, esta figura significada da escola aparece como algo que não atrapalha, mas também não propõe desafios. Na abordagem de Saccomani (2016) não há a possibilidade de se inspirar no vazio, e por isso, nesse sentido como uma fonte de inspiração, a educação escolar aparece fortemente valorizada na reflexão desta autora, sendo importante para a formação nos alunos de uma base cada vez mais sólida que ajude nos processos imaginativos e criativos. Esta educação pode desenvolver, segundo a autora um papel “extremamente criativo” (p. 80) por ajudar criar no aluno, algo que lhe era desconhecido, a novidade. Não é qualquer educação, não é uma situação tácita, mas uma educação que vise “ao desenvolvimento do pensamento conceitual maximamente abstrato dos indivíduos” (p. 80). Os jovens, nas suas críticas, valorizavam o conteúdo escolar, mas questionavam o processo, a forma, a ausência de uma conexão intencional mobilizando-os para a criatividade.

Nesta imagem, a experiência escolar parecia ficar órfã de uma lógica da ação estratégica, se vinculando mais a uma integração, no uso do espaço e tempo escolar também para outros interesses que não o uso formal esperado. Na condição de sujeitos, nos jovens preponderava a subjetivação. Conseguiram se afastar inclusive das relações positivamente afetivas que desenvolviam com professores, com o conteúdo em alguns casos, com o espaço escolar e com sua utilidade dos estudos diante de alguns dos desafios identificados no presente, e com isso desenvolver uma atividade crítica, como menciona Dubet (1994).

Outra figura que formo a partir das imagens que os jovens proporcionaram nas narrativas, é a da **escola para uso**, sempre à mão, em uma analogia em relação à fabricação de roupas poderia dizer que se compara à ideia do *prêt-à-porter*: pronta para atender a necessidade do usuário. Tomando em conta o relato de alguns jovens, pareceu que a relação com a escola ia sendo adequada à necessidade do jovem a partir da iniciativa deste. Esta figura integra um pouco a anterior, da monotonia. Alguns jovens, especialmente Cravo e Bell Marques, à revelia desta monotonia quanto ao repasse de conteúdo, travavam um relacionamento onde aprenderam ver e tirar, pragmaticamente, da escola coisas úteis para o que queriam naquele momento, reforçando uma lógica estratégica. Não expressaram outra

coisa senão esta participação voltada ao consumo objetivo da escola, refletida no uso pragmático do seu conteúdo, tempo e espaço.

Apreendi pelas narrativas desses dois jovens que a escola não compunha o eixo norteador mais forte da vida deles naquele momento. Cravo tinha no trabalho esta relação mais inspiradora e Bell Marques a igreja. Para ambos, as demandas vinham desses espaços para os demais, incluindo a escola.

Nas histórias dos demais jovens, menos fortemente em Margarida, esta figura também esteve presente. Necessitavam concluir a passagem pelo ensino médio, se fortalecer no mundo do trabalho, acessar a universidade. Esta pereceu ser a lógica com a qual se afinavam.

Mesmo considerando esta perspectiva do uso da escola em função de determinadas metas, sonhos estabelecidos pelos jovens, os projetos de futuro ainda passavam pela escola, seja de uma forma bem integrada, como ocorreu com Cravo, ou de maneira mais indireta, tácita, como demonstrou Bell Marques, para quem seus vínculos com a igreja e o seu jeito de ser – não gostar de ficar parado – mobilizavam sua criatividade e o direcionavam em termos de sonhos e futuro profissional.

Na relação com a criatividade, percebi esta imagem com a própria manifestação de uma abordagem criativa. Os jovens potencialmente vivenciam experiências criativas na escola, com a escola e/ou apesar dela. Nesta figura, considerando os recortes das imagens formadas pelos jovens explicitadas nas narrativas, o fato marcante é, por assim dizer, o papel passivo da escola, representada pelo seu corpo diretivo e professores, que subsistia e não dava sinais de que fazia uma reflexão para mudança levando em consideração as questões demandadas por estes jovens e, à revelia disso, o jovem mobilizado por diversas questões presentes nos demais espaços das suas trajetórias, pinçavam da instituição o que lhes poderia ser útil.

A lógica da ação que predomina pode ser identificada como a estratégica (DUBET; MARTUCCELLI, 1998), resultando em uma decisão de querer ‘acabar bem’ em função do próximo passo que queriam ou precisavam dar, seja para responder a alguma exigência do *staus quo* – família, grupo social, etc. –, o que representa um esforço de integração, seja para alcançar objetivos maiores que imaginavam.

Uma terceira figura formada, seguindo as imagens apresentadas pelos jovens, foi a da escola **fonte de conhecimentos** presente especialmente nos discursos de duas jovens, Margarida e Azaleia, ao se relacionarem com a escola pelo prazer de aprender. Estas duas jovens demonstraram pelas suas histórias verdadeiro fascínio por estarem na escola, pelo momento em si, pela experiência de ouvir o professor, acessar conhecimento novo, algo que

não sabiam e acediam naqueles momentos mediados por quem ali o corporificava: o professor. A importância do conteúdo escolar perpassou todas as narrativas, mas somente para estas duas jovens a relação com o saber/aprender, em um dado momento, ultrapassava algumas barreiras e se vinculava mais diretamente ao desejo de saber/aprender.

Retomando a hierarquia quanto às experiências nas escolas de ensino médio proposta por Dubet (1994, p. 213), que assume ser arbitrária como qualquer tipologia, Margarida e Azaleia, apesar de, como já observado, não cumprirem critérios de origem socioeconômica, não terem forte capital escolar e nem dominarem “perfeitamente o ofício de aluno”, demonstraram nas narrativas que desenvolveram aquilo que este autor chama da “arte de converter os gostos culturais em desempenhos escolares”.

Margarida demonstrava esta habilidade mais a partir das escolhas dos livros, das conversas, da interseção dos espaços escolar e não escolar reservado à poesia e à crônica. Azaleia fazia esta demonstração pelo trânsito que fazia entre suas principais fontes de conhecimentos: a escola e os livros. Procurava enriquecer com leituras as coisas interessantes que aprendia na escola, também o contrário, seus interesses despertados pelas leituras, procurava, através das matérias escolares, aprofundar mais um pouco.

A criatividade aqui aparece relacionada a esta própria capacidade de transitar entre a estratégia e a integração, a afirmação de si mesmas como jovens, algo que passava também pelo relacionamento das duas com os professores. Neste aspecto, as lógicas estratégicas e de integração apareciam bastante próximas na experiência escolar destas jovens. Esta aproximação predominava, como característica geral, na experiência de Margarida e mais ainda na de Azaleia, mas circunscrita a alguns momentos.

5.3 As Redes de Espaços para Criação Formadas com a Participação da Escola, mas com Protagonismo de Outros Espaços

Os jovens produziam, cada um, uma espécie de rede de espaços para a criatividade. Evidentemente, não pareceu haver uma ação coordenada da parte de nenhum deles, racionalizada ao ponto de ser tal rede um resultado planejado. Surgiu como uma tática no sentido de Certeau (1998), na maneira de usar, de se posicionar nos lugares sobre os quais não tinham autoridade. Por esse motivo, como propõe o autor, esses lugares eram utilizados como espaços, que acabavam funcionando como a formação de rotas de fuga, onde cumpriam as normas de cada um, mas sempre encontrando maneiras não autorizadas, não previstas ou mesmo não esperadas, parafraseando o autor, de uso.

Este aspecto das redes de espaços para a criação que se formaram envolvendo também o espaço escolar poderia ter sido abordado como mais uma das imagens da escola que estabeleci a partir das narrativas dos jovens. Contudo, este tema se amplia por conectar em torno de si tanto os distintos espaços frequentados pelos jovens, como as coisas que gostavam, sentiam prazer em fazer. Daí a necessidade de trata-lo de forma específica.

As narrativas dos jovens ficaram repletas de apontamentos relativos a isso. Um deles é que, como já expressei no primeiro item desta seção, os jovens se viam criativos e envolvidos em processos de criação, conseguindo identificar estes vínculos e os produtos da sua criatividade no seu cotidiano. Este movimento era mobilizado por distintos espaços, inclusive o escolar, fornecendo aos jovens o contato direto, aberto com diferenciados conhecimentos, passando a funcionar, como também já abordado anteriormente, na forma de um suporte à criatividade, à ação criativa. Em alguma medida e a partir de mediações e mecanismos que os jovens iam provendo ou lançando mão, os conteúdos escolares e não escolares iam se integrando.

Em alguns casos, principalmente nas narrativas de Emanuel Sicômoro e Margarida, a rua dava ideias para as poesias. Por sua vez, conseguiam enxergar, na disciplina de português, recursos para a estrutura e as palavras do texto, dos livros lidos e dos programas televisivos assistidos outros elementos eram obtidos para estas produções textuais e, em um movimento reverso, o desafio de encontrar soluções gramaticais criativas para as produções literárias os levava de volta à disciplina de português cujo estudo se tornava um privilégio. Em outros casos, como Cravo, os cálculos matemáticos demandados no novo ambiente de formação profissionalizante e no trabalho eram os mesmos constantes do conteúdo daquele momento da disciplina de matemática, o que provocava a integração dos respectivos espaços, que se valorizavam mutuamente, e o novo olhar sobre aquele antigo conteúdo que se tornara novo aos seus olhos.

Formavam-se redes de espaços para a criação onde distintos saberes eram mobilizados e integrados às necessidades cotidianas, mas não somente a partir da escola. Apesar da multiplicidade de figuras pelas quais a escola apareceu significada pelas imagens presentes nos discursos destes jovens, nenhuma delas a colocava funcionando, ela mesma, como protagonista nestas redes. Não havia sido percebido pelos jovens nenhum movimento, seja partir do planejamento dos professores ou do corpo diretivo, que integrasse saberes e espaços transitados e ocupados por eles em função da sua especificidade como escola. Somente os eventos como já mencionados também no primeiro item desta seção eram inseridos no

calendário anual escolar criando um interregno, para depois retomar o curso mais frequentemente identificado como monótono.

Nem mesmo a sua intervenção, o seu papel mais vinculado ao fornecimento de conteúdos importantes para a formação intelectual do aluno, aspecto valorizado pelos jovens da pesquisa, na medida em que a escola deve ser vista como tendo algo específico para os alunos, o que faz parte da sua própria razão de ser e da própria escolarização (FORQUIN, 1993; SACCOMANI, 2016), não foi uma imagem da escola que se sobrepôs em relação às demais. Mesmo para aquelas jovens – Margarida e Azaleia – que nutriam um fascínio pelo aprender e consequentemente pela escola como agente direto desta ação, que na verdade para elas era uma atividade já que o objetivo e o motivo se encontravam (LEONTIEV, 1978; CHARLOT, 2009), a mobilização para a criação não se integrava completamente a partir da escola.

As redes de espaços para a criação, portanto, como mencionado, eram construídas e dinamizadas principalmente a partir dos outros espaços frequentados pelos jovens e das coisas que gostavam e sentiam prazer em fazer. Na experiência desses jovens, apareceram como mobilizadoras para o estabelecimento destas redes a arte (poesia, crônicas, desenhos, fotografias), sonhos e disposições (querer melhorarias econômicas para si e para a família, desejar determinadas profissões, não querer ficar parado, busca de caminhos alternativos para realização dos sonhos), o trabalho (para sobrevivência e formação), e a gestão do tempo, na medida em que, salvo na experiência de Margarida, estudar e fazer atividades relacionadas ao trabalho, à diversão e lazer exigia um grande esforço de organização da agenda cotidiana. Talvez estivesse nisso – a relação com o tempo –, além dos desafios relacionados à formação escolar e às suas experiências familiares, sociais, etc. o que havia de mais criativo entre esses jovens: faziam tantas coisas e ainda tão jovens, além de, em boa medida, administravam sozinhos seus tempos e atribuições.

Espaços diversos muitas vezes materializados na igreja, no trabalho remunerado, na casa e na rua. Ou seja, todos funcionavam como propositores e expansores dos repertórios culturais e de conhecimento desses jovens para o exercício da criatividade, na expressão juvenil de cada um e na tomada de decisões.

Em outras palavras, na dinâmica destas redes construídas, a escola tinha sua importância relacionada ao que ela podia fornecer, que também era múltiplo: os jovens gostavam do espaço escolar para as amizades e amores, para se sentirem acolhidos, e para aprender conteúdos programáticos em função do passar de ano, do ENEM, e também do prazer de aprender. Constituiu-se em mais um dentre os demais espaços. Pois, a partir desta

integração de interesses e conteúdos, outras conexões foram feitas, interligando ou ampliando esses espaços onde a educação e a formação estavam presentes, mas não capitaneadas necessariamente pela escola.

A integração de espaços em favor da criação tinha como ponto de partida o diálogo buscado pelos jovens entre suas experiências como jovens que eram também estudantes, com uma determinada condição sócio-histórica, e os saberes escolares fortalecendo a própria escola como parte da rede. Ou seja, a ação dos jovens é quem fortalecia a escola nesta rede, pois ela, como ator social, não era percebida com papel ativo na promoção da criatividade, algo que fosse além da importância, digamos, tácita, como ambiente que, na perspectiva proposta por Saccomani (2016), deveria ir além, fornecendo uma base de conhecimento, parte daquilo que vem sendo historicamente acumulado pela humanidade.

Com isso, as redes revelaram ainda uma capacidade de organização da agenda, de lidar com algumas pressões impostas pela condição de cada um. Contudo, não simbolizavam a vitória daqueles jovens sobre a realidade às vezes sufocante e adoecedora. Eram, em parte, resultado desse processo de subjetivação como aborda Dubet (1994) no sentido de que não traziam uma harmonia, mas ao contrário, estabeleciam a tensão, pois, assim que sujeito adota postura crítica e ativa diante da realidade

logo deixa de experimentar de maneira positiva e completa para a viver como uma tensão com as outras lógicas de ação. A ética de convicção, fora da figura heroica do profeta, define-se em primeiro lugar na sua tensão com a racionalidade instrumental, ou com a moral comunitária (DUBET, 1994, p. 130).

Neste sentido, para o autor, este sujeito estabelece um compromisso consigo mesmo e vai construindo sua identidade pela tensão com o mundo, representado pelas ações de integração e estratégia. Este compromisso, prossegue, “numa representação cultural do sujeito é vivido como um inacabamento, como uma paixão impossível e desejada que permite descobrir-se como autor da sua própria vida, ainda que seja na amargura ocasionada pela impossibilidade de realizar plenamente esse projeto” (p. 131, grifos do autor).

Estas redes, então, se formaram pelo emaranhado de rotas do percurso de cada jovem, onde procuravam lidar com os obstáculos às vezes sendo subjugados pelos condicionamentos presentes em cada espaço, mas lançando mão de ações criativas como se não quisessem deixar que as coisas que faziam perdessem o sentido. Tais redes não significavam em si sucesso ou insucesso no que diz respeito aos tipos de ação, vinculadas às expressões criativas, mas fortalecimento nesses espaços do conjunto de alternativas que se podia lançar mão. Além disso, as redes davam à escola um sentido de correspondência com o presente pelas distintas conexões que iam sendo feitas nas suas trajetórias.

Pais (2016, p 296-297), analisando a situação juvenil e os processos socializadores “nos espaços intersticiais das instituições”, reflete sobre o isolamento do sistema de ensino que “encontra-se muitas vezes alheado da realidade que o rodeia” funcionando quase como algo autônomo do resto. Para o autor, este procedimento parece ser legitimado pela ideia de tal sistema referir-se ao futuro posto ao jovem como meta e de “intencionalidade formadora: de futuros cidadãos, pais de família, profissionais, líderes, dirigentes. Nesta perspectiva, os jovens seriam seres em trânsito, sem presente, adultos potenciais em futuro”. Na sua visão, com este posicionamento, a instituição escolar demonstra ter pouco valor pelo presente do jovem, reforçando a ideia de recompensa adiada apresentada por Dayrell e Jesus (2016): o presente é futurizado equivocadamente. E a partir disso, as “saídas profissionais”, como se refere Pais (2016) são definidas tendo como foco o mercado de trabalho. Os jovens podem ser percebidos envolvidos nesta trama: o foco no futuro na figura do ENEM se mostrou forte nos discursos produzidos. Contudo, especialmente para alguns, as redes de espaços para a criação representavam possibilidades de melhor vincular, naquele momento, a escola ao seu presente.

Como proposta de resumir graficamente o exposto neste item, o quadro 9 abaixo procura registrar de forma bidimensional as conexões que se formaram e foram trazendo à realidade as redes de espaços para a criação que os jovens constituíram. Além de listar os distintos espaços, apresenta genericamente as ações ou o tema das ações criativas que se configuraram como os pontos de contato entre os distintos espaços, dando a ideia de rede. A referência para estas conexões foi o espaço escolar, posto ser aquele que, na perspectiva do conceito de experiência escolar adotado (DUBET; MARTUCELLI, 1998; DUBET, 2011a), era estruturado a partir das diversas lógicas combinadas pelos jovens.

Quadro 9 – Conexão nas redes de espaços para a criação a partir do que os jovens declararam levar para ou trazer da escola

O que leva para a escola (L)	Casa/Jeito de ser	Trabalho	Rua/Vida	Igreja	Outros espaços de formação	O que traz da escola (T)
Falar bem em público		T L		L		Falar bem em público
Arte (violão, desenho, poesia)	L T		L T	L		Arte (leitura, poesia)
Interesse por conteúdo escolar específico (matemática, português)	L		T L		L	Gosto pela perfeição na escrita
Gosto pela leitura	T L		T	L		Capacidade de analisar situação, dizer não, selecionar o que fazer (foco)
Aprendizados em espaços informais (TV, Livros)	L		T			Aperfeiçoamento da arte da poesia

Desejo de profissionalização	L	L	T			O gosto e a técnica de liderança
Pertencimento	L	T	T		T	Conhecimento
Curiosidade e desejo de aprender	L		T			Aumento na capacidade de sonhar
Amizades			T L			Amizades
	T	T	T			Aumento na capacidade de criar
		T	T			Experiência de convivência
	T	T	T			Capacidade de organização e gestão do tempo
			T			Mediação de um professor despertando mudança de perspectiva e a criatividade

Fonte: o autor.

As conexões são múltiplas e a escola apresenta-se como presença importante. Observando, portanto, o quadro acima, percebe-se, que entre os espaços mencionados pelos jovens como parte da sua trajetória naquele momento, somente em um caso não ocorreu uma conexão direta a partir da escola. A igreja se conectou à experiência escolar de um dos jovens como via de mão única. Nos demais espaços, tanto os jovens levavam coisas para a escola como traziam dela para estes espaços.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta investigação, buscamos, por meio do método e dos procedimentos adotados, compreender, na perspectiva de jovens estudantes do ensino médio, em escola pública, na cidade de Maceió/AL, em que medida estes jovens estabelecem relações entre a escola e as suas próprias expressões criativas na sua vida cotidiana. Para dar conta de sistematizar uma resposta a este objetivo nestas considerações finais, entendo ser importante refletir sobre três questões: a pertinência do método para o estudo proposto, a resposta propriamente dita ao objetivo geral constituído e norteador desta pesquisa, e os apontamentos sobre estudos posteriores que poderão ampliar as discussões propostas aqui.

O método adotado pode ser resumido na afirmação de que a abordagem sócio-histórica, consiste em procurar compreender determinada questão considerando sempre os sujeitos como indivíduos singulares, mas que se relacionam com o social e nele e por meio dele são constituídos. Neste sentido a investigação foi conduzida estruturada em três momentos fundamentais: a coleta dos dados, a transcrição das conversas com os jovens e a análise dos dados transcritos.

O primeiro momento, a coleta dos dados, ocorreu por meio do encontro direto entre pesquisador e jovens participantes. Uma relação que não se estabeleceu de imediato, mas aos poucos a partir de um processo de convencimento da minha parte em direção a eles. Esse tempo, ainda que curto, tomando como referência o próprio tempo integral do doutorado ou da permanência destes jovens no ensino médio, foi importante para que um mínimo de confiança fosse estabelecido entre os participantes e o pesquisador (LIMA D., 2017). Nesse aspecto, a entrevista aprofundada se mostrou um recurso apropriado para que este encontro não fosse apenas para a coleta de dados, mas uma oportunidade de ouvir a voz do sujeito com o intuito de conhecer sob quais perspectivas abordavam o objeto de pesquisa dentro do que constituía sua experiência escolar, e também para que a narrativa não se concentrasse somente na resposta a algumas perguntas, mas se constituísse em um diálogo onde os múltiplos elementos que envolvem uma determinada história pudessem ser evocados, mobilizados pelos sujeitos: os jovens e eu.

Como abordam Aguiar e Machado (2016, p. 267), na realização das entrevistas,

o pesquisador e o participante colocam-se em um diálogo que não é desprezioso ou desinteressado. Acredita-se, no entanto, que a seriedade e a constante atenção do pesquisador em manter o foco nas informações importantes para alcançar seu objetivo devem estar atreladas a um ambiente amigável, permitindo ao sujeito sentir-se à vontade para falar o mais abertamente possível sobre as temáticas abordadas.

O modo de recolher a entrevista e o ambiente que se forma na interação dos sujeitos implicados, é fundamental para a qualidade do material a ser utilizado na interpretação. Avalio que esse propósito foi alcançado nesta pesquisa. Duas questões podem ser destacadas como tendo contribuído para isso: o estabelecimento de perguntas norteadoras para guiarem as conversas e a oportunidade de, no decorrer do diálogo, os jovens poderem me interrogar sobre qualquer questão, vinculada ou não à pesquisa.

Estabelecer perguntas norteadoras para uma entrevista não configura nenhuma ação extraordinária dentro de um processo qualitativo de investigação. Autores como Reis (2006, 2017), Delory-Momberger (2012), Lieutaud-Lalik (2018) utilizam e recomendam este tipo de organização para as perguntas a serem utilizadas nas entrevistas semiestruturadas. Também Lima D. (2017) recomenda e utiliza este formato para outros tipos de procedimentos qualitativos de pesquisa em educação como a etnografia. Estas perguntas norteadoras foram ampliadas em dois sentidos. Um, quando solicitei esclarecimentos ou aprofundamento em determinado tema mencionados pelos jovens. Outro, ao acrescentar na primeira entrevista, perguntas não inicialmente previstas. Estas novas perguntas passaram a ser feitas nas entrevistas subsequentes.

A segunda questão pareceu ser menos comum dentro do espectro da pesquisa qualitativa, pelo menos em relação a estabelecê-la como parte do procedimento com um objetivo específico. Cumpriu um papel importante de procurar igualar entrevistador e entrevistado, dentro da concepção de estarem ambos ativos na relação estabelecida na proposição do diálogo (MELUCCI, 2005), cada um do seu lugar, que não se confundia, mas gozando da mesma oportunidade de perguntar e responder, e da mesma obrigação ética de se abrir às perguntas do outro. Além disso, objetivou produzir novos campos de contato entre os jovens e eu, de onde pudessem emergir mais elementos em relação ao objeto de pesquisa. A conversa com Emanuel Sicômoro sobre liderança, por exemplo, que pode ser entendido como este novo ponto de contato para além do objeto de pesquisa, exemplifica o resultado deste objetivo na prática.

O segundo momento foi o da transcrição. Além das questões técnicas já mencionadas na seção do método, compreendo que a transcrição permitiu que os sujeitos permanecessem falando comigo, como entrevistador, e eu comigo mesmo para além dos momentos específicos das conversas agendadas ou não. A partir desta perspectiva o momento transcrição foi executado. Por meio das transcrições pude me apropriar das histórias de cada jovem de forma mais consistente. Como observa Lieutaud-Lalik (2018), apesar desta tarefa ser, às vezes, considerada como apenas um intervalo entre a coleta propriamente dita e a análise, e

por isso em muitos casos é feita por terceiros, é fundamental que o pesquisador permaneça em contato com o sujeito, com sua narrativa, por meio das escutas que possibilitam a transcrição.

Explica a autora:

uma segunda escuta das entrevistas permite entender os elementos presentes de outra maneira. Ao escutar as narrativas construídas, não estamos mais na mesma posição que estávamos durante as entrevistas. Nesse momento permaneço muito concentrada na minha questão pesquisa e, segundo as respostas, posso melhor refletir sobre a sequência da conversa que proporei ao entrevistado. Ao transcrever não tenho que me preocupar com a entrevista. O recuo permite a passagem de um momento para o outro. A transcrição dá a oportunidade, no momento de ouvir, de ter acesso ao discurso como um todo. Ouço também os intervalos, as respirações, as risadas, as entonações, as palavras não pronunciadas, para reescutar as trocas, a discussão (LIEUTAUD-LALIK, 2018, p. 60-61).

No caso desta pesquisa a transcrição representou mais do que uma segunda escuta de cada entrevista, o que permitiu já sinalizar algumas inferências sobre os aspectos da experiência escolar e da criatividade dos jovens, observando a forma como comentavam as questões. Além de ouvir o entrevistado, o exercício da transcrição permitiu me escutar diversas vezes e a partir disso identificar imprecisões na forma de me expressar, a velocidade imprimida ao ritmo da conversa, se demonstrei impaciência ou algum outro procedimento equivocado da minha parte, sempre com a intenção de corrigi-los no diálogo com o próximo jovem, ou retomar alguma questão com aquele mesmo jovem em uma próxima conversa.

A prática mostrou o valor específico e ativo no processo de transcrição no percurso da análise de entrevistas. Registrei nas minhas notas de campo após a primeira escuta da conversa com Cravo ocorrida em 11/08/2016. Como estava um pouco ansioso, ouvi a entrevista logo assim que o jovem saiu:

ao me ouvir na conversa com Cravo, percebi que estava rápido demais na forma de falar, um pouco de nervosismo. Percebi que pelo menos duas vezes o interrompi. Preciso me policiar para que isso não ocorra com os demais, substituindo a interrupção por um incentivo não verbal, talvez, a continuar a fala, e por anotações à parte do que quero perguntar posteriormente. (Notas de Campo, 11/08/2016).

O terceiro momento foi a análise do *corpus*, que está detalhadamente descrito na seção do método. Acrescentei, reforçando novamente a importância do segundo momento, que a análise dependeu diretamente da transcrição já que foi ela que, ao fim e ao cabo, proveu o dado bruto ao materializar nas palavras e outros sinais, os discursos, as histórias dos jovens. O passo a passo sequencial que vai do macro (todo o texto das narrativas) ao micro (indicadores e núcleos de significação) didaticamente exposto na seção do método não deve ser utilizado para esconder o movimento dinâmico de idas e vindas feitas por mim a este material bruto.

Ao definir e nomear os núcleos de significação, para que houvesse a produção do texto que desse conteúdo a esses núcleos, trazendo-os de fato à existência, retornei constantemente

aos pré-indicadores e ao texto bruto da transcrição, não somente para pinçar exemplos elucidativos do conteúdo do próprio discurso do jovem, mas para compreender melhor em que sentido dizia aquilo, quais relações ele fazia, considerando as questões que se enredavam naquela parte da sua narrativa, e, é claro, ajustar a própria nomeação do núcleo. Estas são as considerações finais no que diz respeito ao método.

Em relação ao objetivo geral, passo a considerar primeiro o aspecto do objeto, sobre o que pesquisar a respeito da criatividade na educação. Em termos de possibilidades, menciono que as variações e combinações sobre a relação entre esses elementos poderiam ser múltiplas, dentro daquilo que os autores revisados na seção de introdução apresentam (GARCIA, 2010; HOYER, 2010; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997; OLIVEIRA M., 2012): o produto, a pessoa, o ambiente, o processo, a confluência e entrecruzamento de todos ou de alguns desses aspectos. Além desses autores, observo também que Csikszentmihalyi (1999) e interlocutores expressam a relevância contemporânea de pesquisa onde a criatividade se encontra, pensando eles no desenvolvimento de pessoas e contextos favoráveis à criatividade. Exponho ainda Zanella e Titon (2005), Nakano e Wechsler (2007), Nakano (2009), Amaral (2011) que identificam e desenvolvem pesquisas voltadas para refletir sobre a criatividade nos processos envolvendo a aprendizagem escolar, a aprendizagem organizacional (BRUNO-FARIA; VEIGA; MACÊDO, 2008).

A opção para esta pesquisa foi, como explícita no objetivo geral, verificar para além da criatividade considerada como o resultado de um processo, o próprio movimento de criação no cotidiano especialmente o não escolar, nas suas possíveis conexões com a experiência escolar. O objeto se mostrou pertinente, ou seja, como algo concreto e possível de ser investigado. As conexões ou a ausência delas se mostraram perceptíveis e acessíveis a mim como pesquisador a partir da reflexão sobre aspectos dos sentidos atribuídos pelos jovens à esta relação. A questão também se revelou pertinente para os jovens que comentavam com desenvoltura sobre as perguntas propostas por mim para o diálogo que estabelecemos no percurso. Essa fluidez, evidentemente, relaciona-se com a produtiva conexão entre o objeto – fez sentido para os jovens – e o modo de acesso escolhido que foi a entrevista aprofundada.

Além desta sua concretude, se mostrou específico e importante dada sua relação com o cotidiano do jovem não restrito à escola. Ao vincularmos esta perspectiva com a ideia de um jovem que sobrevive à escola, não obstante passa e é marcado por ela, da escola que mantém o monopólio do conhecimento formal, mas perde o da socialização, o da cultura, do jovem que é atravessado por múltiplas realidades e leva para dentro da escola estas realidades, ou

pelo menos vivencia a escola a partir delas, de juventudes que constroem sua experiência escolar a partir desta diversidade (DAYRELL, 2007; DUBET, 2011a; MELO; SOUZA; DAYRELL, 2012; REIS, 2006, 2012a), foi relevante ter pensado em um objeto que procurasse mesclar esses ambientes: o escolar por meio da experiência que se constrói e o cotidiano por meio dos distintos espaços que vão sendo estabelecidos e ocupados pelos jovens.

Talvez, por causa disso, da figura do cotidiano dentro do objeto de pesquisa, a opção de proceder todos os contatos com os jovens somente no ambiente escolar tenha limitado a obtenção de informações sobre o cotidiano deles nesta experiência de investigação. Com a abertura da coleta de dados para outros ambientes que não o escolar, outro nível de acesso a este cotidiano talvez tivesse sido possível, a partir das mesmas ferramentas utilizadas aqui ou de outras.

A escolha de alunos exclusivamente do terceiro ano também foi pertinente em função do critério de um provável maior tempo de experiência na escola, mas não é possível afirmar que jovens cursando o segundo ano do ensino médio, por exemplo, participariam de forma menos significativa. O pressuposto inicial de que a combinação de uma idade maior com um possível maior tempo de escolarização daria mais conteúdo às conversas não se confirmou cabalmente, visto que, dentre as conversas descartadas estão algumas com jovens que, além de não ter conseguido agendar uma segunda conversa, a primeira se desenvolveu não produzindo conteúdo na forma e quantidade desejada.

Quanto ao objetivo geral, é importante também considerar questão do seu alcance, retomando a pergunta inicial desta investigação: na perspectiva do jovem, em que medida a experiência escolar construída está vinculada aos seus processos de criação e às suas manifestações de criatividade na sua vida cotidiana?

Diante das análises e considerações feitas tendo como base as narrativas dos jovens, a experiência escolar de cada um dos participantes da pesquisa se vincula aos seus processos de criação e manifestações de criatividade na vida cotidiana na medida em que se conectam e se integram através da rede de espaços que se estabelece na experiência juvenil de cada um.

Faço esta afirmação conclusiva considerando algumas asserções. A primeira, em relação à rede de relações que os jovens construíam. As narrativas apontam jovens atravessados – frequentando, influenciando e sendo influenciados – por múltiplos espaços e interesses. A escola era um desses onde ser/tornar-se aluno era uma das questões. Ela emergiu das narrativas como algo importante, ainda que com intensidade variada para cada jovem, mas não protagonista para os processos de criação, e nem no processo de significação desses

outros espaços. Pelo contrário, na experiência escolar, a relação com a escola era mediada por eles. Salvo para uma das jovens, a escola apareceu submetida aos direcionamentos que se produziam a partir das trajetórias nos espaços externos.

Os sonhos de futuro destes jovens, de curto e médio prazos, por exemplo, estavam imbricados nesta rede estabelecida. Em certa medida, passavam pela escola cujo papel se dava no nível da tática (CERTEAU, 1998). Para todos, o foco na entrada no ensino superior conferia-lhe um alto grau de importância. Precisam dela por representar o caminho formal para esta qualificação superior, fornecendo conhecimentos estruturados pelos quais se tornavam capazes de superar os testes de acesso. Esse uso tático se vinculava à lógica da ação estratégica que pode ser ilustrada pelo ‘algo a mais’ requerido pela jovem Rosa, representando o investimento naquilo que se gosta ou que achava que deveria fazer, procurando revitalizar a capacidade de sonhar, encontrando ferramentas úteis para poder dar sequência aos planos traçados.

Melo, Souza e Dayrell (2012, p. 162), comentando sobre a complexa relação entre juventude e a escola, abordam a dificuldade de jovens pobres alunos de escola pública atribuírem sentido a ela tanto no presente – qual o porquê de estar na escola diariamente? – como no futuro, “já que a escola pública não consegue garantir uma inserção qualificada no mercado de trabalho ou mesmo o ingresso no vestibular”. Não obstante, observando a participação da escola nesta rede estabelecida, a ação estratégica em parte fazia com que os jovens dessem a ela um significado importante no presente, mesmo considerando as críticas, ora mais fortes, ora mais amenas, feitas por todos no que diz respeito à monotonia e chatice das aulas, ao pouco ou nenhum uso de métodos diferentes para a ministração das aulas⁷⁰, aos poucos professores que arriscavam desviarem-se da cartilha, e à estrutura que não proporcionava acesso a recursos didáticos diversos, como laboratório de ciências e informática. Em resumo: a integração dos espaços era obra dos jovens. Levavam aprendizados da escola para outros espaços e vice-versa.

A segunda asserção é o fato de a criatividade ter aparecido como algo possível no cotidiano, e reconhecida pelos jovens a partir de múltiplas manifestações. Todos os jovens narraram o desenvolvimento de ações no contexto das quais se consideraram criativos tanto pelo produto advindo do processo, como pelas maneiras como estiveram, se colocaram no desenvolvimento dessas ações. A realidade narrada apresentou uma criatividade expressa em distintos lugares, momentos, e por pessoas distintas, coadunando com o preconizado por

⁷⁰ Mencionaram oficinas, uso de filmes, visitas de campo, aulas ao ar livre no espaço escolar externo às salas de aula que no caso desta unidade educacional era grande, relativamente diverso e arejado.

Certeau (1998), Ostrower (2001) e ainda Vigotski (2009), confirmando, neste contexto, a impossibilidade prática de restringir o trânsito do agir criativamente e da produção criativa.

As ações criativas compartilhadas se deram em situações de distintas emoções – tristeza, alegria, medo, frustrações, esperança, etc. – e com distintos propósitos, como por exemplo, dentre outras coisas, a sobrevivência da família, a assimilação de conteúdos escolares, a subversão do uso de espaços, a realização de momentos de lazer, a produção artística, a mobilização de pessoas, de recursos financeiros, o descanso e a reflexão.

Da mesma forma, as ações criativas ocorreram em um trânsito sem restrições entre os espaços que compunham as redes estabelecidas pelos jovens, claro, pelo fato de se estabelecerem no cotidiano, tornando-se parte dele. Por óbvio, o cotidiano desses jovens estava bastante impregnado de escola, das tarefas escolares, do fim de ano escolar, das notas para passarem de ano, da festa de conclusão, da preparação para as provas de acesso ao ensino superior (vestibulares tradicionais e ENEM). A rede de espaços para criação estabelecida, as ações criativas, tanto as mais eventuais como as mais escondidas em meio à rotina cotidiana, se vinculavam à experiência escolar. Em resumo: a criatividade aparece como algo possível no cotidiano, a partir de múltiplas manifestações, e como alternativas de sobrevivência, resistência e sucesso em cada espaço.

A terceira asserção diz respeito à experiência escolar propriamente dita dos jovens. Dubet (2011a), a partir das suas pesquisas com jovens⁷¹, propõe uma tipologia geral para as experiências escolares. Aquela representada pelo que o autor apelida de os melhores alunos das escolas de prestígio, geralmente das classes sociais economicamente mais abastadas, que tem à disposição códigos culturais familiares que coadunam com suas motivações em relação à escola, e ajudam a construir uma relação consciente de sua utilidade, combinando de forma mais ou menos harmoniosa a condição juvenil e a vida escolar. De certa forma, “esses alunos participam de um modelo liberal, no qual o controle social é mais útil que as normas [e] a virtude é boa porque é útil” (DUBET, 2011a, p. 71, tradução nossa), transitam com facilidade entre a integração e a estratégia, pois ambas representam seu próprio modo de se relacionar com a escola. Uma segunda classificação contempla os alunos que não apresentam bons resultados escolares, geralmente são menos favorecidos economicamente, e estabelecem uma profunda divisão entre vida escolar e juvenil sendo vistos como alunos pouco interessados, conformistas e passivos, sentindo às vezes “que sua experiência pessoal lhes escapa e que sua

⁷¹ Dubet (2011a, p. 72, tradução nossa) alerta que não devemos considerar essa classificação que propõe como se fosse “uma tipologia rígida que corresponde totalmente à hierarquia dos grupos sociais na medida em que está determinada pelas trajetórias escolares de cada aluno. Trata-se mais de continuidades sutis do que tipos propriamente ditos”.

personalidade e sua subjetividade se constituem apesar da escola” (DUBET, 2011a, p. 72, tradução nossa). A terceira e última classificação proposta pelo autor refere-se aos alunos, geralmente também menos favorecidos economicamente, que “constroem sua experiência contra a escola [não aceitando identificação] com os julgamentos escolares que os invalidam e os afetam em maior grau” (DUBET, 2011a, p. 72, grifos do autor, tradução nossa), em parte, pelo fato de lhes serem atribuídas a responsabilidade pelo próprio fracasso.

Pode-se dizer que estes sete jovens construíam uma experiência a favor de si mesmos, procurando servir-se da escola na medida da necessidade de cada um e da utilidade para seus planos. Apresentaram preponderantemente, pelo menos no momento sócio-histórico em que conversamos, uma lógica da ação mais estratégica, com passagens pela integradora, contudo a arbitragem da subjetivação, como menciona Dubet (1994) estabelecia tensões que para alguns jovens, como Emanuel Sicômoro, se traduziam em angústias entre resignar-se com aquela formação superior que não queria, mas estava dentro da lógica escolar, ou apostar nos próprios sonhos e investir em uma carreira para a qual não via apoio na escola nem na família. Para outros, como Cravo, em guinadas de uma experiência escolar totalmente contra a escola a partir da radical experimentação de uma lógica integradora, para a compreensão do que estava “em jogo nos estudos” (DUBET, 1994, p. 211) e partir daí desenvolvendo a habilidade de aproveitar os pontos de conexão que percebeu entre a escola e seu projeto de formação profissional e a sua expressão artística. Certamente podemos nos deparar com resultados diversos se investigarmos como estão agora: acessaram a universidade? Os sonhos se concretizaram?

Apesar de extremamente relevante do ponto de vista da sequência da vida pessoal de cada jovem, as respostas a estas perguntas não afetam o objeto desta pesquisa. Afetaria sim o fato de compreender, independentemente do que de fato ocorreu, se cada jovem mobilizou sua experiência escolar, ampliando sua rede de espaços para a criatividade em função do processamento dos resultados e da busca de alternativas se fosse o caso.

Estas questões ajudam a refletir sobre como a escola pode se abrir para a criatividade dos alunos e ser mais ativa na produção de uma experiência escolar que os mobilize cada vez mais para a criação. Pode ser a partir da inserção na sua agenda – currículo, práticas pedagógicas, etc. – das distintas manifestações culturais dos alunos, que podem ser consideradas como exemplos do exercício da criatividade, pela valorização dos saberes dos jovens e como eles servem para facilitar o aprendizado dos saberes curriculares e para ampliar os espaços para o desenvolvimento da criatividade. Também, melhorando sua capacidade de oferecer aos alunos, aos jovens, conhecimento de qualidade que os lastreiem para alçarem

voos cada vez mais altos em termos das possibilidades de imaginação e criação, buscando inspirá-los a ampliarem sua rede de espaços para a criação. Ao mesmo tempo em que não devemos tutelar a criatividade⁷², é fundamental fornecer as bases de forma clara e o mais completa possível para que, tendo sido dominadas, possam ser superadas. Isso implica em entender que o espaço escolar pode ser (re)inventado, (re)criado, modificado, adaptado, subvertido pelos alunos.

Ainda que a criatividade não possa aparecer sem o exercício da imaginação, esta não resulta necessariamente em produto criativo posto que barreiras podem se colocar entre a imaginação e a realização dela. Para o jovem, portanto, além do ambiente diversificado, da proposta de atividades que demandem mais imaginação e mais criatividade para solucioná-las, é necessária valorização do protagonismo, compreensão de que além do desenvolvimento biológico, o jovem adquire poder – seja por uma ação própria de empoderar-se, seja fruto de uma divisão por parte dos outros – que se desdobra, entre outras coisas, na capacidade e/ou oportunidade de escolha, de criar e de lidar direta e responsabilmente com as consequências.

Numa menção a Agnes Heller, talvez a criatividade no cotidiano nasça ou melhor, sobreviva e permaneça sempre possível pela persistência de perguntas infantis feitas por aqueles que somos todos nós: por que isso é assim? É possível que seja de outra forma? A criatividade no cotidiano, talvez, goze da mesma descrença do cotidiano na comparação vis a vis com as grandes decisões, eventos, que se afastam *per si* do cotidiano. Pode ser que a criatividade cotidiana seja revestida dessa mesma descrença. Da de que não seja digna de atenção, ou mais, de consideração. Mas não foi o que se viu no cotidiano destes jovens, que se construíam como pessoas não somente na escola e cuja experiência escolar era significativa nesse processo constitutivo.

Uma juventude que aparece conjugando dois tempos: o presente e o futuro. O presente atuando como um marcador que se divide em pelo menos duas responsabilidades. Uma totalmente voltada para a sobrevivência. O trabalho, a manutenção da família. Um presente em si. Consumindo boa parte da energia e do tempo, forçando um regime de adaptação. A outra para a vivência da juventude que em alguns casos representa o gozo daquilo que faz por gostar de fazer, por entender que é esse o momento de se fazer vinculando-os à juventude: a festa, o namoro, o consumo, o envolvimento e a participação em espaços e grupos de interesse. E em outros casos as obrigações próprias do tempo. Este ‘próprias do tempo’ é um modo eufêmico de dizer de uma certa submissão tácita a uma forma. Forma escolar no final

⁷² Ou seja, dar o direcionamento rígido de como fazer as coisas, disciplinando e dizendo definitivamente o que e como fazer.

das contas, por ser este processo de formação, seja de caráter propedêutico, para a vida ou profissionalizante, aquilo que está proposto pela sociedade, ou pelo “conjunto sócio-histórico” como escrevem Martuccelli e Singly (2012), para a infância e a juventude através da escola. O tempo presente é um tempo de se estar na escola, estudar, aprender para passar de ano, e de conectar a escola e os demais espaços nos quais transita.

Já o futuro aparecendo como um marcador que cumpria o papel de deslocar a atenção desses jovens para o ainda não, mas que era objeto de desejo. A unanimidade nesta pesquisa foi a faculdade, vinculada à realização de sonhos e à melhoria da vida no aspecto financeiro. Nesse caso, funcionava o futuro quase como uma fonte de motivos, ajudando a dar sentidos ao que se fazia no presente, ao esforço quase heroico se comparado à moratória vivenciada por alguns jovens: prolonga o tempo na casa dos pais, somente estuda e vive o gozo da juventude em preparação para o que há de vir. Também, funcionava como um espaço aberto à criação, em parceria com o presente, já que poderiam ser estabelecidas várias formas de se chegar lá.

Estava esta juventude deslocada para futuro? Poder-se-ia dizer que, então, era inexistente ou de somenos importância no presente? Acho que não. Pelo menos do ponto de vista destes jovens sobre si mesmos. Havia uma tensão estabelecida entre presente e futuro, e esta tensão não permitia o enclausuramento do cotidiano em nenhum desses tempos, desses recortes temporais explicativos do ser. Não trilhavam um percurso de risco⁷³, pelo qual, às vezes, os jovens acabam sendo classificados de forma cabal e generalizada como estando em crise, sem conexão com o que se poderia chamar de continuidade daquilo que foi/é construído pela geração de adultos. No caso dos jovens da pesquisa permaneceu forte a presença do discurso responsável, da importância de ter a capacidade de responder à uma necessidade de formar-se, arrumar emprego, ser bom profissional, integrar-se ao trajeto socialmente naturalizado que passa pela escola em direção ao mundo do trabalho e ao mundo adulto.

Não sei se paradoxalmente seria a melhor comparação, mas este senso de responsabilidade e conexão com esta forma mais ou menos esperada de refletir sobre e agir no presente e desejar o futuro, é feita com criatividade, com o exercício da capacidade criadora, com o estabelecimento de múltiplos espaços para a criação, envolvendo a escola, mas não restritos nem protagonizados por ela, como fruto talvez da inconstância, tido como um

⁷³ “Hoje em dia, a passagem de alguns jovens para a vida adulta é um verdadeiro dobrar de cabos das tormentas (via de *riscum*). Aventura por aventura, envolvem-se então com os amigos, em cada esquina da vida, nas excitações do cotidiano: os excessos de velocidade com as motos, os esportes radicais, as festas *rave*, as aventuras sexuais, o consumo de drogas etc. Nestas esquinas da vida celebram-se muitas das novas sensibilidades das culturas jovens” (PAIS, 2006, p.11, grifos do autor).

movimento próprio da alma, do ser, sempre ativo, fruto da constante relação, que é tensa, entre o sujeito e a realidade. A tendência da constância, como pode ser percebida nos relatos destes jovens, representada pelas permanências, não descaracteriza a inconstância destes mesmos jovens no trato com as coisas, os detalhes ou os aspectos mais importantes, podendo provocar reinvenções, subversões dos próprios modelos paradoxalmente afirmados por algumas escolhas feitas. Mais do que uma visão positiva ou negativa da escola, o estudo aponta para uma relação tensa e criativa desses jovens com a escola.

Por fim, a juventude e suas relações com a criatividade, o cotidiano e a experiência escolar seguem como campo fértil para estudos futuros, como uma forma, inclusive, de seguir compreendendo a sociedade contemporânea, suas tensões e contradições. Proponho, então, três possíveis caminhos para novos estudos neste âmbito: a mobilização de jovens para os estudos na sua relação com as práticas institucionalizadas pela/nas escolas, especialmente em um contexto nacional recente de reordenação do ensino médio; sobre a relação entre cultura institucional das escolas e as culturas juvenis sob a perspectiva da promoção de conexões criativas bem como da reflexão sobre de que forma a multiplicidade das culturas juvenis pode ser também objeto de preocupação da escola como organismo complexo; sobre o papel das mães no processo de escolarização dos filhos, considerando que são apresentadas nos discursos dos jovens exercendo um papel importante e diferenciado; além, é claro, da continuidade da atual investigação sobre a criatividade nas situações da vida cotidiana, considerando a sua relação com a experiência escolar, ampliando o alcance representativo do estudo ora apresentado.

REFERÊNCIAS

- ABRAM, Jan. Criatividade. In: ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**. Tradução Marcelo Del Grande da Silva, Rio de Janeiro: Revinter, 2000. p. 83-95.
- ADRIANI, Ana Gabriela Pedrosa. **Imaginação, imaginário, jogos de imagem: adolescência, escola e família nas relações de ensino**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, abr./jun. 2016.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Um estudo de criatividade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 59-69, 1974.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 1-8, jan./abr. 2003.
- ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 375-390, abr./jun., 2015.
- AMABILE, Teresa M. **Growing up creative: nurturing a lifetime of creativity**. Amherst: C.E.F Press, The Creative Education Foundation, MA/USA, 1989.
- AMARAL, Ana Luiza Snoek Neiva do. **A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- ANTIPOFF, Cecília Andrade. **Uma proposta original na educação de bem-dotados: ADAV – Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973-1983**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. **Contar no caminho: escritas de si, percursos de formação e inserção institucional de professores da infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- ARRUDA, Tatiana Santos; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. Criatividade do professor e criatividade no trabalho pedagógico: os estudos realizados no Brasil. **Linguagens, educação e Sociedade**. Teresina, v. 17, n. 27, p. 179-208, 2012.

BAMBERG, Michael. Biographic-narrative research, quo vadis? A critical review of ‘big stories’ from the perspective of ‘small stories’. In KELLY, Nancy et al (Ed.). **Narrative, memory and knowledge: Representations, aesthetics and contexts**. Huddersfield: University of Huddersfield Press, 2006. p. 63-79. Disponível em:

<http://eprints.hud.ac.uk/4902/2/Chapter_6_-_Michael_Bamberg.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BIARNÈS, Jean. Education, diversité et espaces de création à l'école. **Revista Moçambrás**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>>. Acesso em: 20/05/2015.

BOUMARD, Patrick. O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. **PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional**, Londrina, v. 1, n. 2, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>>. Acesso em: 11/11/2014.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____. **A miséria do mundo**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 693-733.

BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; VEIGA, Heila Magali da Silva; MACÊDO, Laura Ferreira. Criatividade nas organizações: análise da produção científica nacional em periódicos e livros de administração e psicologia. **rPOT**, v. 8, n. 1, p. 142-163, jan./jun. 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHARLOT, Bernard. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 10, p. 89-96, set./dez., 2009.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010. Entrevista concedida a Teresa Cristina Rego e Lucia Emília Nuevo Barreto Bruno.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal. v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais: Advocacia, Medicina e Engenharia no Rio de Janeiro, 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLLINS, Mary Ann; AMABILE, Teresa M. Motivation and creativity. In: STERNBERG, Robert J. **Handbook of creativity**. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 1999. p. 297-312.

CORREIA, Gilka Borges. **O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

COSTA, Fernando José Monteiro. Das narrativas escolares, à pedagogia do desejo. **Exitus**, v. 2, n. 2, jul./dez., 2012. Disponível em <>. Capturado em 05/07/2017.

COSTA, Leandra Costa da. **Acadêmico idoso no ensino superior: características de altas habilidades/superdotação?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2012.

COSTA, Marcos André Nunes. **O (re) encantar da prática pedagógica por princípios de práticas de lazer**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. **A descoberta do fluxo: a psicologia do desenvolvimento com a vida cotidiana**. Tradução Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. (Ciência Atual).

CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. A systems perspective on creativity. In: HENRY, Jane. **Creative management and development**. 3. ed. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2006. p. 3-17.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 fev. 2012.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Os significados da escola de ensino médio para os jovens alunos. **Outro Olhar**, Belo Horizonte, ano X, n. 7, p. 24-29, ago., 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; JESUS, Rodrigo Ednilson. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v.37, n.135, p.407-423, abr./jun., 2016.

DE MASI, Domenico. **Ócio criativo**. Tradução Léa Manzi. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. Entrevista concedida a Maria Serena Palieri.

DE SOUZA FILHO, Alípio. Michel de Certeau: Fundamentos de uma sociologia do cotidiano. **Sociabilidades**, São Paulo, v. 2, p. 129-134, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo projeto**. Tradução Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biographisation de l'expérience. In: DELORY-MOMBERGER, C. **De la recherche biographique en éducation: fondements, méthodes, pratiques**. Paris: Téraèdre, 2014, pp. 147-160.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr., 2016.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima. **A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2009.

DUBET, François. **Les lycéens**. Paris: Seuil, 1991.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 27-33, 1998.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Tradução Neide Luiza Resende. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DUBET, François. Conflictos de normas y ocaso de la institución. **Estudios Sociológicos**, v. XXII, n. 1, p. 3-24, ene./abr. 2004.

DUBET, François. Los estudiantes. **Revista de Investigación Educativa**, n. 1, jul./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>>. Acesso em: 14/10/2015.

DUBET, François. El declive y las mutaciones de la institución. **Revista de Antropología Social**, Madrid, n. 16, p. 39-66, 2007.

DUBET, François. Los alumnos, la escuela y la institución. In: _____. **La experiencia sociológica**. Tradução Margarita Polo. Barcelona/Espanha: Gedisa Editorial, 2011a. p. 61-84.

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

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 40-41, ago. 1997.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. En el colegio. In: **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Tradução Eduardo Gudiño Kieffer. Buenos Aires/Argentina: Editorial Losada, 1998. p. 185-312.

EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

FERRAROTTI, Franco. Historias de vida y ciencias sociales. **Perifèria**, n. 5, p. 1-14, dic. 2006. Entrevista concedida a Montserrat Iniesta e Carles Feixa.

FERRAROTTI, Franco. Las historias de vida como método. **Acta Sociológica**, n. 56, p. 95-119, sep./dec. 2011.

FERRAROTTI, Franco. **Histoire et histoires de vie**: La méthode biographique dans les sciences sociales. Préface de Georges Balandier. Introduction par Antonella de Vicenti & Gaston Pineau. Traduit de l'italien par Marianne Modak. Paris: Téraèdre, 2013.

FERREIRA, Hugo. Antes do pós-humano: insetos sociais, mamíferos superiores e a (re)construção de fronteiras entre os humanos e os animais na modernidade. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 70, n. 2, p. 15-27, mai./ago. 2017.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. **Psicologia em Estudo**, v. 11, p.513-521, 2006.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, p.85-91, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. (Leitura).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, p.21-39, jun. 2002.

FRESTON, Paul. Breve história do pentecostalismo brasileiro. In: ANTONIAZZI, Alberto. et al. **Nem anjos, nem demônios**: interpretação sociológica do pentecostalismo. Petrópolis: Vozes, 1996. p.67-99.

GARCIA, Clarice Aparecida Alencar. **Formação de professores na melhoria da prática docente: um estudo a partir do Método P.E.R.A**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

GUILFORD, Joy Paul. Creativity research: past, present and future. In: ISAKEN, S. G. (Ed.). **Frontiers of creativity research**: beyond the basics. Buffalo, NY: Bearly Limited, 1950. p. 33-65.

HELLER, Agnes – O Homem do Renascimento. Tradução Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa/Portugal: Editorial Presença, 1985.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Traducción J. F. Yvars, E. Perez Nadal. 4. ed. Barcelona/Espanha: Ediciones Península, 1994.

HOYER, Alice Rodrigues. **A expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

KEHL, Maria Rita. Lugares do feminino e do masculino na família. In: COMPARATO, Maria Cecília Mazzilli; MONTEIRO, Denise de Souza Feliciano. (Org.). **A criança na contemporaneidade e a psicanálise: família e sociedade – diálogos multidisciplinares**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 29–38.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 34, p. 1-23, 2018.

LEÃO, Geraldo. CARMO, Helen Cristina do. Os jovens e a escola. In: CORREA, Licinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Cadernos temáticos: Juventude brasileira e Ensino Médio**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEONTIEV, Alexei. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa/Portugal: Horizonte, 1978. p. 261-284.

LIEUTAUD-LALIK, Geneviève. Encontro e transcrição, momentos chaves da pesquisa biográfica. Tradução Rosemeire Reis e Camila Aloisio Alves. **Debates em Educação**, v. 10, n. 20, p. 52-63, jan./abr. 2018.

LIMA, Divanir Maria de. **O cotidiano escolar dos jovens na/da educação de jovens e adultos: compreensão dos (des)encontros entre juventudes e escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

LIMA, Viviane Bezerra Figueiredo. **Percepção de professores de cursos de pós-graduação strictu sensu em educação sobre criatividade em sua prática docente: limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

MARTINS, Amilton Rodrigo de Quadros. **Usando o Scratch para potencializar o pensamento criativo em crianças do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, 2012.

MARTUCCELLI, Danilo; SINGLY, François de. **Las sociologías del individuo**. Santiago: LOM Ediciones, 2012.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores, livro 1, tomo 2).

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri, São Paulo: Boi Tempo, 2010.

MELO, Luciana Cezário Milagres de; SOUZA, Gilmara Silva; DAYREL, Juarez Tarcísio. Escola e juventude: uma relação possível? **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 9, n. 12, p. 161-186, jan./jun. 2012.

MELUCCI, A. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa social e cultura**. Tradução Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.25-42.

MESQUITA, Marcos Ribeiro, et al. Juventudes e participação: compreensão de política, valores e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade** (*online*), v. 28, p. 288-297, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Personalidade, criatividade y educación: reflexiones sobre su interrelación. **Educación y Ciencia**. v. 1, n. 4, p. 29-38, jul./dec. 1991.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. São Paulo: Papirus, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 189-206, jul./dez. 2002.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. **CS**, Cali/Colombia, n. 11, p.311–341, ene./jun. 2013.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, jan./jun. 2008.

MORAES, Glaucia Madureira Lage. **Percepção de professores de língua portuguesa sobre a criatividade em produções textuais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

MOURÃO, Renata Fernandes; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. **ABRAPEE**, v. 10, n. 2, p. 263-272, jul./dez., 2006.

MURTA, Agnes Maria Gomes. **Contribuições da psicologia sócio-histórica para a educação inclusiva: os sentidos produzidos por professores da educação infantil de uma cidade do Vale do Jequitinhonha acerca da inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

NAKANO, Tatiana de Cássia. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **ABRAPEE**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 45-53, jan./jun. 2009.

NAKANO, Tatiana de Cássia; WECHSLER, Solange Muglia. Criatividade: características da produção científica brasileira. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 6. n. 2, p. 261-270, 2007.

OLIVEIRA, Carolina Torres. **Estratégias de aprendizagem e subjetividade em estudantes criativos do ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, Maria Rodrigues de. **Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OSTROWER, Fayga. A criatividade na educação. In: PEREIRA, Maria de Lourdes Mader. **A arte como processo na educação**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1981. p. 1-4.

- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV, n.105-106, p.139-165, 1990.
- PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda. (Org.). **Culturas jovens: novos mapas de afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7-24.
- PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr. 2008.
- PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. 4 ed. Lisboa: Edições Machado, 2016.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe (online)**, n. 2, p. 1-11, 2008.
- PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, n. 5/6, 1997.
- PERIPOLLI, Arlei. **Criatividade: caminho desenhante para altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- PINO, Angel. Processos de Significação e Constituição do Sujeito. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, mar. 1993.
- PINO, Angel. **As marcas do Humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.
- REIS, Rosemeire. **Encontros e desencontros: a relação dos jovens/alunos do ensino médio com os saberes escolares**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.
- REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637-652, jul./set. 2012a.
- REIS, Rosemeire. Juventudes no ensino médio: sentidos atribuídos à escola e aos planos de futuro. **Latitude**, v. 6, n. 1, p. 131-155, 2012b.
- REIS, Rosemeire. Diferentes modos de apropriação dos saberes: Desafios para o diálogo entre experiências dos estudantes e os saberes escolares. **Revista Teias (Dossiê Especial)**, v. 14, n. 33, p. 176-191, 2013.

REIS, Rosemeire. Jeunes/lycéens: les expériences scolaires et leurs processus biographiques. **Pratiques sociales et apprentissages**, Saint Denis/France, jun. 2017.

RENZULLI, Joseph. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIS, J. E. (Org.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. São Paulo: Cortez, 1984.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTANA, Jusciney Carvalho. **Tem preto de jaleco branco? Ações afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas**. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SEIBERT, Lisli. **Juventude e cinema: as práticas de si na transformação do sujeito ético**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas/RS, 2011.

SILVA, Gildelene do Ouro Lopes; FADEL, Susana de Jesus; WECHSLER, Solange Múglia. Criatividade e educação: análise da produção científica brasileira. **Eccos**, São Paulo, n. 30, p. 165-181, jan./abr. 2013.

SILVA, Talita Fernanda da; NAKANO, Tatiana de Cássia. Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 743-759, jul./set. 2012.

SOUZA, Cristóvão Pereira. **A videobiografia como dispositivo de pesquisa-ação-formação: uma prática educativa com adolescentes abrigados**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio. 2003.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela “escola da vida”**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

STERNBERG, Robert J. The Nature of Creativity. **Creativity Research Journal**, v. 18, n. 1, p. 87-98, 2006.

STERNBERG, Robert J. The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. **Creative Research Journal**, Oxford/UK, v. 24, n. 1, p. 3–12, 2012. Disponível em: <[http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Creativity & Critical Thinking Articles files/Sternberg%20\(2012\).pdf](http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Creativity & Critical Thinking Articles files/Sternberg%20(2012).pdf)>. Acesso em: 24 out. 2015.

TÁVORA, Fernanda de Oliveira Fernandes. **A expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TENÓRIO, Fernando G. A unidade dos contrários: fordismo e pós-fordismo. **RAP FGV**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 1141-1172, jul./ago. 2011.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. CISNE, Margareth Feiten. A vida cotidiana da escola expressa um cotidiano? Aproximações ontológicas em debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 996-1012, jul./set., 2017.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha. **Juventudes: o conceito na produção científica brasileira**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha. Criatividade, juventude e educação: o que revelam teses e dissertações de 2009 a 2012. No prelo. 2018.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Produção social, histórica e cultural de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicologia & Sociedade**. v. 26, n. 1, p. 137-147, 2014.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Conceito dinâmico de juventudes e sua implicação na política pública. In: OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. et al. (Org.). **Psicologia social, violência e subjetividade**. Florianópolis: ABRAPSO/Edições do Bosque CFH/UFSC, 2015. p. 242-259.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

VELOSO, Armando de Moraes. **Um espaço criativo e seu impacto na subjetividade: um estudo com alunos calouros**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. **Formação, subjetividade e criatividade: elementos para a construção de uma escola inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Psicología de la creación del actor. In: _____. **Obras Escogidas**. Moscou: Editorial Pedagógica, 1984. (Tomo VI).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovich **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n.71, jul., 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. El problema de la edad. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tradução Lydia Kuper. Madrid: A. Machado Libros, 2006. (Tomo IV).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Ensaio Comentado. Comentários de Ana Luiza Smolka).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VILHENA, Junia de. Repensando a família. **Psicologia.com.pt**. p. 1-14, 2004. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0229.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

WECHSLER, Solange Muglia; NAKANO, Tatiana de Cássia. Produção científica brasileira em criatividade: o estado da arte. **Escritos Sobre Educação INEP**, Ibirité, v. 2, n. 2, jul./dez. 2003.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Tradução Roberto Leal Ferreira, Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

WINNICOTT, Donald Woods. A criatividade e suas origens. In: WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu, Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 95-120. (Coleção Psicologia Psicanalítica).

ZANELLA, Andréa Vieira; TITON, Andréia Piana. Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994 - 2001). **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 305-316, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – GUIA PARA ENTREVISTA DO TIPO 1 – PRIMEIRA ENTREVISTA

Pesquisa: Juventudes, Educação e Criatividade

Roteiro para Entrevista com Jovens

Estrutura	Tema	Pergunta/Questão sugerida	
Início	Apresentações formais Rememorar objetivo da pesquisa Oportunidade de perguntas ao entrevistador para melhor compreensão do momento por parte do jovem		
Meio	Identificação	Fale um pouco sobre você: seu nome, sua idade, o que mais gosta de fazer no dia a dia	
	O cotidiano	Poderia descrever o seu dia a dia com o máximo de detalhe possível? Por exemplo, ontem, como foi o seu dia? E hoje, como está sendo? O que planeja mais? Como geralmente é um dia típico?	
	Escola	Cotidiano escolar	Fale como é a sua rotina escolar. Como foi seu dia na escola ontem? Como foi/está sendo seu dia na escola hoje? Tem sido assim na maioria das vezes? Como você faz para atender as tarefas e demandas escolares?
		Mobilização para a escola	Fale sobre o que motiva você a vir para a escola diariamente Ou: Porque você vem à escola todos os dias? Fale-me sobre isso. Se pudesse decidir, você viria ou não à escola? Por quê? Fale-me sobre isso.
		Relação família e escola	Fale-me sobre o jeito de ser da sua família (cultura familiar), se ele aproxima ou afasta você da escola? Por quê?
Outras questões	Fale-me sobre a coisa – ou as coisas – mais importante da sua vida hoje?		
Fim	Apresentação do Inventário dos Usos do Tempo e Criatividade Oportunidade de perguntas ao entrevistador sobre qualquer assunto de interesse do entrevistado		

APÊNDICE B – GUIA PARA ENTREVISTA DO TIPO 1 – ENTREVISTAS SEGUINTE
À PRIMEIRA

Pesquisa: Juventudes, Educação e Criatividade

Roteiro para Entrevista com Jovens

Estrutura	Tema	Assunto a ser discutido
Início	Rememorar a caminhada da pesquisa até aquele momento Oportunidade de perguntas ao entrevistador para melhor compreensão do momento por parte do jovem	
Meio	Questões específicas relacionadas à primeira conversa	Aprofundar tema ou temas pendentes
	O cotidiano	Opinião do jovem sobre o seu dia a dia. Solicitar descrição de ações, atividades.
	Criatividade	Ações criativas dentro da rotina descrita.
	Outros assuntos	Comentar sobre conversas ocorridas nos intervalos Comentar sobre episódios narrados nos Inventários dos Usos do Tempo e Criatividade Outros comentários
Fim	Oportunidade de perguntas ao entrevistador sobre qualquer assunto de interesse do entrevistado	

APÊNDICE C – INVENTÁRIO DOS USOS DO TEMPO E CRIATIVIDADE

INVENTÁRIO DOS USOS DO TEMPO E CRIATIVIDADE

Nome: _____ Dia da semana: _____ Data: ___/___/2016

Hora	O que fazia	Onde estava	Com que estava	O que fiz de diferente do normal que foi criativo? Descreva com detalhes

APÊNDICE D – ANOTAÇÕES DE CAMPO

Data da visita: 08/09/2016 Hora de chegada: 09:00 Hora de saída: 10:20

Observações	Reflexões
<p>1. Havia marcado com os alunos duas coisas importantes para hoje: assistir a aula de educação física e reunir com eles – todo o grupo – para conversar sobre algumas coisas relativas ao uso da ferramenta para registros diários de ações criativas no dia a dia, e dar seguimento ao processo de entrevistas, agendando um segundo momento com cada um e uma conversa em grupo.</p> <p>2. O professor de educação física não foi à escola hoje, portanto não tiveram aula. Parte da turma foi então ensaiar no auditório, a apresentação para a feira literária que ocorrerá na semana que vem. Essa informação eu recebi da profa. que é a vice-diretora.</p> <p>3. Fui então ao auditório. Estava fechado, mas um dos alunos do grupo que estava ensaiando abriu a porta e logo avistei um dos jovens da pesquisa. Conversamos um pouco, e ele confirmou que estavam ensaiando para a feira literária, e que com ele estava mais duas pessoas do grupo, os demais foram embora.</p>	<p>Tenho que me programar para participar da feira literária na semana que vem e assistir, principalmente, a apresentação do terceiro ano.</p> <p>A reunião em grupo está ficando difícil. Terei que estabelecer um prazo limite para a tentativa final e a partir de aí mudar de estratégia.</p>

APÊNDICE E – LISTA DE PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DEFINIDOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS COM CADA JOVEM

APÊNDICE E1 a – Pré-indicadores jovem Margarida

1. Eu gosto muito de ler	1. As coisas que gosta estão ligadas à sua expressão de criatividade
2. Gosto mais de romance: recentemente li ‘O melhor de mim’ e ‘Crepúsculo’	
3. Terminei não comprando, porque tava muito cara (a trilogia Crepúsculo)	
4. Gosto de escrever algumas poesias	
5. Num pedaço de alguma coisa tipo que eu sei que vai se encaixar em fazer um poema. Coisas do cotidiano	
6. Gosto de tocar violão	
7. Ter sempre um tempo reservado há ficar só, em casa.	
8. Esse tempo sozinha. É uma coisa que eu faço, às vezes a gente fica na correria, aí fica estressado, então esse tempo eu quero só pra mim, pra eu refletir sobre mim	
9. São todos os dias, mais no horário mais da manhã quando eu acordo, ou no horário que eu vou dormir	
10. Estudar as matérias da escola	
11. À tarde faço preparação para a OBMEP: Olimpíada Brasileira de Matemática	
12. Acordo de manhã, venho pra escola, chego quase uma hora em casa, daí eu vou estudar, vou tocar um pouco, vou escrever, é tranquilo	
13. Falam que eu sou criativa, mas considerar eu não considero não	2. A criatividade é algo especial, deve gerar algo diferente e deve nascer da pessoa
14. Minha professora fala que eu escrevo algumas coisas criativas	
15. Falam que eu sou criativa porque desenho bem e escrevo bem (dizem, mas eu não acho)	
16. É ser criativa é uma coisa normal	
17. Qualquer pessoa pode tocar, pode escrever, só basta querer, então acho uma coisa normal	
18. Meu poema ficou em quarto lugar de 50 escolas de Alagoas	
19. Mas eu não sou, sou uma pessoa normal, mas que se interessa	
20. Criatividade, o que é quando a gente pega algo e faz daquilo nosso sentimento daquela hora, eu acho que isso pode ser uma coisa criativa	
21. Mãe faz crochê, como eu falei, ela tem uma ideia na cabeça, mas ela não sabe como arrumar, então a gente escreve num papel	
22. Eu acho que não, ela aprendeu com outra pessoa, com as outras pessoas (salgados. Não achava a mãe criativa nesse aspecto)	
23. Como eu falei, qualquer pessoa pode fazer e tal, acho que não	
24. Minha criatividade: Escrever, escrever, tirar fotos quando eu posso e ficar só, porque quando eu fico só às vezes vem uma ideia de alguma coisa, a ideia fica no pensamento eu consigo organizar, e termino fazendo.	
25. Amigos: de lá ou da escola, amigos antigos, dos anos passados	3. As amizades aparecem como algo importante, com quem faz o que gosta
26. Boas amizades, porque ??? encontra na escola, mas também más. Só que são boas a maioria. São favoráveis.	
27. Às vezes que eu saio com meus amigos, não é muito porque eu não gosto, é tranquilo em relação a isso	
28. Eu não gosto muito de sair, não gosto, prefiro ficar em casa, eu acho mais reservado, e é o lugar que eu sei que eu não vou ter tanto risco de acontecer alguma coisa	
29. Saio normalmente no domingo, com a família às vezes ou os amigos que se reúnem a ir à praia, olhar a praia ou ir caminhar	
30. A gente gosta de ver o sol se pondo	
31. Eu só estudo	4. Família vê o estudo como fundamental para ela
32. Hoje eu ajudo a minha mãe em casa. Ela faz crochê, essas coisas, salgados, então eu ajudo ela na preparação	
33. Eu vou começar falar da minha família, em casa: é tranquilo	
34. Um ambiente que favorece (estudar), eu tenho tudo que eu quiser	
35. Minha mãe pega muito no meu pé pra estudar	
36. O que eles mais querem é que eu passe no ENEM	
37. A coisa mais importante: meu pai e minha mãe	
38. O ENEM eu achei tenso, porque é muita pressão em cima da gente (fez como treino)	5. A faculdade e uma vaga ideia de trabalho é parte do seu plano de futuro
39. Achei sábio porque eu já ia saber mais ou menos como é a estrutura	
40. Fez a prova para o IFAL. É mais tranquila, menos regras nos procedimentos	
41. Eu queria passar pra estudar eletrônica (IFAL)	
42. Na UFAL: Fisioterapeuta ou nutrição	
43. Esse ano: vou fazer o ENEM mesmo, só o ENEM, e concursos públicos	
44. Eu vou falar, mas posso relacionar a uma matéria? (sobre a motivação para a escola)	6. A relação com aprender é importante e a escola está presente de forma
45. Eu acho que é porque todos os dias a gente aprende na escola	
46. Uma das motivações que eu tenho pra vir a escola, todas as matérias, é a aula de português da professora Ana Melo	
47. Quando chega lá no terceiro acho que é mais ainda, mas quando a gente chega a gente fala “venci”. Cheguei até aqui não vou desistir.	
48. Acho que eu venho para a escola pra tentar aprender mais, sugar mais do professor	

49. Eu estudo na sala, por mais que eu sei da matéria eu tenho dúvidas, eu tento tirar em casa, não consigo às vezes eu trago pro professor me ensinar pessoalmente	importante nesta relação
50. Eu nunca gostei, é uma matéria que eu não entendo direito, e português sempre foi um privilégio	
51. Com tudo porque a gente aprende, cada coisa a gente aprende, todo dia a gente aprende	
52. É na escola, é na vida, é um gesto de uma pessoa	
53. Tudo isso faz com que a gente saiba mais, aprenda mais	
54. A escola acho que é a base, a base (pra aprender), mas a gente pode aprender em outro lugar	7. A escola é um lugar importante para se estar
55. Só não venho pra escola quando eu estou bastante doente	
56. Essa escola abriu portas, muitas portas	
57. O aprendizado dela eu acho que não tem como igual	
58. Venho a pé para a escola	
59. As pessoas daqui ‘falam muito errado tudo’	
60. Tem uma mulher que ela tá dando uma entrevista e ela fala “o cadastro”	
61. Colocaram isso pra ter ela como coitada ou algo assim (uma questão política)	

APÊNDICE E1 b– Núcleos de significação jovem Margarida

Núcleos de Significação	Indicadores de Referência
A forte vontade de fazer o que gostava como um princípio importante da organização da sua vida	1. As coisas que gosta estão ligadas à sua expressão de criatividade 2. A criatividade é algo especial, deve gerar algo diferente e deve nascer da pessoa 3. As amizades aparecem como algo importante, com quem faz o que gosta
A escola como espaço que a conectou com o prazer de aprender e reativou sua capacidade de sonhar	4. Família vê o estudo como fundamental para ela 5. A faculdade e uma vaga ideia de trabalho é parte do seu plano de futuro 6. A relação com aprender é importante e a escola está presente de forma importante nesta relação 7. A escola é um lugar importante para se estar

APÊNDICE E2 a – Pré-indicadores jovem Azaleia

1. Acordo 6, saio 7, depois de ouvir música (só tenho um dia bom quando eu escuto música)	1. Rotina geral está combinada com exercício e música
2. Chego 11:40 ou 12:20, saio 13:30 para iniciar trabalho às 14 (segunda a quarta)	
3. Saio do trabalho às 18, vou para o curso na escola, retorno para a casa às 21:40	
4. Quinta e sexta: saio da escola vou para o farol, outro curso auxiliar farmácia) até setembro	
5. Quebra um pouquinho a rotina de segunda e sexta	
6. Faço todo percurso a pé	
7. Ando um pouquinho, exercito, gosto de dizer que eu estou fugindo do sedentarismo	
8. Meu contrato vai acabar em junho 2018	
9. Opções para faculdade: psicologia, bem concorrido, licenciatura ou em biologia ou em história	2. Plano de formação superior vincula-se ao que gosta
10. Eu gosto demais de estudar psicologia, o ser humano, a mente do ser humano	
11. Quero fazer o meu mestrado, ou especialização, em psicoterapia	
12. Como a mente desse tipo de pessoa funciona (serial killer)	
13. Vou poder concretizar se eu consegui entrar na universidade	3. Rotina na escola sem muita exposição
14. Não gosto muito de sair da sala (só saio para beber água)	
15. Dizem eu sou fantasma na escola	
16. São pouquíssimas pessoas que eu conheço	
17. Conheci meu namorado aqui nessa escola	
18. Assisto as aulas, tento dar a minha contribuição participando das aulas, fazendo perguntas, adquirindo o que o professor pode me dar, e sugando um pouco mais	
19. Minhas notas são boas, estou feliz	
20. Eu gosto de aprender	4. Rotina na escola mais ligada ao prazer de aprender, como motivação para estar presente
21. Quando um professor tá passando informações novas é tão incrível	
22. Gosto dessa sensação de aprender	
23. Ter assuntos para conversar com outras pessoas, poder compartilhar	
24. Tá acabando: por isso que eu quero entrar na universidade, eu vou aprender coisas novas	
25. Todos os dias, mas também tem os outros dias, tipo, nos buracos, nos horários que dá para encaixar	5. Fazer o que gosta como
26. Costumo também dormir lá pela meia noite porque eu tenho que ajeitar os exercícios	

27. Mas eu faço coisas que eu gosto, sou fascinada por leitura	princípio importante para organizar o tempo presente e o futuro
28. Todos os dias eu estou lendo um livro	
29. Estou lendo muito (livros) ultimamente	
30. Não esqueço as histórias dos outros livros que li	
31. Você viaja, tipo é incrível como eu vou parar em outras terras	
32. Gosto de ler encenando: faz eu me sentir no livro	
33. Eu tento encaixar né a leitura, também os meus hobbies: tarot, gosto de fazer yoga, meditação	
34. Minha mãe diz que eu faço muitas coisas, mas eu continuo sendo essa pessoa leve	
35. Poderia ter desistido, mas eu preferi continuar sozinha (yoga)	
36. Sempre gostei muito dessa coisa do esoterismo	
37. Conheci a yoga, tudo isso através da internet	
38. Não sabia que isso fazia parte do mundo da psicologia	
39. Psicologia na verdade começou com isso né, pelo interesse na mente das pessoas	6. Escola está ligada à capacidade de sonhar
40. Gosto de muito escrever	
41. A escola né, ligada a esses interesses	
42. Mas não consigo enxergar se a escola contribuiu para isso, para personalidade que eu tenho hoje	
43. Deve ter contribuído, mas os assuntos que eu gosto não vejo a escola caminhando lado a lado	
44. Quando eu comecei a fazer as coisas que eu fazia eu fui excluída de muita coisa, as pessoas me chamavam de esquisita (relações sociais na escola)	
45. Inclusive sou muito afastada dos meus parentes por causa disso, mas minha mãe sempre me apoiou	
46. Mas eu vejo que a escola contribui para que eu tenha mais essa sede pelo aprendizado	
47. Professor de filosofia e ele abriu muito a minha cabeça para esse tipo de pensamento, para pensar no que eu gosto, no que eu faço	
48. O mundo não só gira em torno da opinião alheia	
49. Os professores contribuíram nessa forma né, está ativando em mim essa sede	
50. A escola, na verdade, ela deu o ponta pé inicial para que eu fosse sonhadora como eu sou hoje	
51. Contribuí demais para as ideias que eu tenho, parece que de forma indireta ela estimula você	
52. Para as outras coisas que eu gosto não vejo a escola incluída	
53. Mãe está constantemente dizendo que eu tenho que priorizar os estudos de toda forma	
54. Pessoas não só ricas intelectualmente, mas também com uma boa condição de vida, uma condição que ela disse que não teve (a mãe quer que sejam)	
55. Todo tempo está (a mãe) pondo a gente para frente	8. Pressão do ENEM sugerindo dificuldades em lidar com obstáculos e contratempos
56. Nós somos muito aplicados	
57. Minha mãe. Pessoa que me levanta, é muito importante	
58. Problema de insônia	
59. Estou tomando remédio para dormir agora esses dias porque está muito difícil	
60. Talvez seja estresse por causa do ENEM	
61. Eu estou me pressionando demais	
62. Tenho pesadelo, sempre o mesmo: sendo perseguida	
63. Acordo cedo demais e procuro estudar. Não volto a dormir com medo de ter o pesadelo	
64. Estou tentando passar isso para o lado positivo: não consigo dormir, então mais tempo para estudar	
65. Ruim porque você fica mais disperso, minha produtividade está caindo um pouco nas aulas	9. Busca uma existência que tenha um sentido para a sociedade
66. Fico escrevendo poesia, meu Deus do céu, o sol está nascendo tenho que escrever alguma coisa	
67. Fico pensando no tema da redação e eu leio mil e um temas	
68. Ficou tensa por causa do ENEM, preocupada com a nota de corte, com a redação	
69. Minha mãe estava falando, se você conseguir entrar você não precisa trabalhar	
70. Minha meta de vida é conseguir, apesar de amar muito a minha mãe, conseguir sair de casa	
71. Viajar, meu sonho é viajar para a Coreia do Sul	
72. Eu aprendi coreano para ir para Coreia do Sul	
73. Conseguir entrar na universidade-formar-trabalhar (a coisa + importante do futuro)	10. Criatividade: conceitos e suas manifestações cotidianas
74. Quero contribuir para a sociedade	
75. Antigamente eu pensava de forma que eu queria só existir e pronto	
76. Acho que a gente pode contribuir demais para a sociedade	
77. A criatividade pode ser vista na minha organização do tempo	
78. Quero muita coisa e no meu tempo eu não tenho muito espaço	
79. Faço mil e uma maneiras de conseguir estudar	
80. Começo a conversar porque eu quero que alguém aprenda isso comigo	
81. Não é que nasça, acho que a gente aprende mesmo realmente a criatividade	
82. Inicialmente não, não trabalhava, não tinha isso, era difícil, ficava esperando alguma coisa acontecer	
83. Hoje: em parte, em momentos	
84. Alguém dissesse assim “ah! Você não é criativa” eu teria um bloqueio em minha criatividade	
85. Bloqueia é a questão do estresse	
86. Estimula minha criatividade é ver coisas criativas, poder ver outras ideias	

87. Me considero sem criatividade, estou conseguindo agora adquirir um pouquinho graças ao RPG		
88. Um jogo que eu jogo que me obriga a ser criativa		
89. E mais o que prevalece é minha opinião		
90. Sou auxiliar de farmácia, eu faço tudo em uma farmácia		
91. Um problema no controle de estoque		
92. Tive a ideia de organizar pela validade: “primeiro que vence é o primeiro que sai”		
93. Facilita demais a vida de todos nós (sobre a ideia criativa no trabalho)		
94. O professor de inglês é criativo, faz uma coisa diferente		11. Encontros e desencontros entre a escola e a criatividade
95. Escola estimula na questão da produção, a escola nos obriga a produzir		
96. A criatividade na farmácia pode até ter relação com a escola, não consigo enxergar		
97. Sou curiosa, muito curiosa, mas não sei		
98. Onde que eu vou usar a fórmula de <i>bhaskara</i> ?		
99. Estão dando valor agora à inteligência matemática, mas li que temos vários outros tipos de inteligência		
100. Gente sair da escola??? Termina se achando burro, ou menos que o outro		

APÊNDICE E2 b – Núcleos de significação jovem Azaleia

Núcleos de Significação	Indicadores de Referência
A escola como espaço que a conectou com o prazer de aprender e reativou sua capacidade de sonhar	4. Rotina na escola mais ligada ao prazer de aprender, como motivação para estar presente 6. Escola está ligada à capacidade de sonhar 7. A boa relação com a mãe como apoio incondicional 8. Pressão do ENEM sugerindo dificuldades em lidar com obstáculos e contratempos 9. Busca uma existência que tenha um sentido para a sociedade 10. Criatividade: conceitos e suas manifestações cotidianas 11. Encontros e desencontros entre a escola e a criatividade
A forte vontade de fazer o que gostava como um princípio importante da organização da sua vida	1. Rotina geral está combinada com exercício e música 2. Plano de formação superior vincula-se ao que gosta 3. Rotina na escola sem muita exposição 5. Fazer o que gosta como princípio importante para organizar o tempo presente e o futuro 6. Escola está ligada à capacidade de sonhar 7. A boa relação com a mãe como apoio incondicional 9. Busca uma existência que tenha um sentido para a sociedade

APÊNDICE E3 a – Pré-indicadores jovem Bell Marques

1. É muita coisa, eu só não gosto de ficar parado, é muito ruim	1. Fazer alguma coisa como princípio geral para a organização do cotidiano
a. Assistindo seriado, ou... ou ajudar minha mãe em alguma coisa, tocar violão, qualquer coisa eu estou fazendo, mas ficar parado não dá, ler um livro, vou ler a bíblia, olhar alguns vídeos na internet	
b. No tédio ficar lá sentado	
2. De manhã... se eu não estudasse de manhã eu ia ficar a manhã toda dormindo	
a. Eu gosto de fazer é fazer as coisas de tarde	
3. É ruim demais ficar em casa sem fazer nada. Aí o meu recurso foi ir pra academia, ir pra igreja... paciência (depois que acabaram as aulas)	
4. Sexta feira, sábado à noite, domingo à noite eu vou pra igreja	
a. De noite eu saio pra ir pra igreja	2. A possibilidade e de organizar o tempo de distintas formas
5. Gosto de tirar fotografias, mas eu só tiro uma foto quando vou pra algum lugar diferente	
a. Estou em casa sem fazer nada eu não tiro foto, por que tem muita gente que faz isso	
6. Nem tenho Instagram, porque, vou ter um negócio que eu num falo, nem tiro muita foto	
7. Eu ajudo ela quando eu posso. Porque antes eu ajudava ela todo dia, aí só que agora comecei a fazer academia e alguns dias de ir pra igreja, aí eu abro a venda dela de tarde	
8. Eu tento conciliar a venda dela com a academia e igreja (após fim do ensino médio)	3. Gostar de seriado: distração e inspiração
9. Rotina de estudo à tarde para o ENEM	
a. Ultimamente eu estou priorizando matemática e química, física. Estou fazendo cursinho de matemática	
10. Assistio uma videoaula, duas, três videoaulas, quando tiver entendendo aí eu vou fazer algumas questões	
11. O que mais ocupa meu tempo no dia a dia é seriado	
a. De comédia, agora tem alguns de super-heróis aí eu estou gostando de assistir	
b. Às vezes que em casa eu sempre estou só, aí de tarde, quando minha mãe vai pra venda e até de noite, até umas 11 horas eu estou sozinho em casa	
c. Aí eu gosto de assistir seriado para ver assim, entrar em outro lugar, pra ver outras pessoas, é meio que participar de outro grupo de amigos	

12. Os seriados que eu assistia antes não tinha nada a ver com a escola	
a. Atualmente eu estou assistindo um que tem um cara que, um adolescente que ele é bem inteligente	
13. Quando eu vejo alguma coisa assim numa pessoa, num seriado, alguma coisa assim isso me motiva ser criativo, me motiva ser mais inteligente também, criar alguma coisa	
14. Ultimamente nem tenho assistido por causa do ENEM, estou estudando mais né, acabo nem assistindo	
15. Acho que uma coisa que a gente não deixa de gostar é isso. Sempre vai ter alguma coisa pra assistir	
16. Sento lá na banca, faço o que tem que fazer	
17. Pro intervalo falo com algum amigo de outras classes	
18. Respeito o professor, mantenho silêncio, tem que ter postura na sala	
19. Quando voltei pra casa assisti, assisti um pedaço do seriado que eu deixei de ontem	
a. Assisti mais um seriado	
20. Ontem foi um dia diferente por causa do trabalho (da escola)	
21. A gente foi no dia anterior, aí foi meio puxado, teve que exigir mais de mim porque fui que fiz praticamente tudo	
a. Aí foi um dia diferente	
22. Hoje foi normal. Se não tivesse aqui na entrevista ia assistir seriado, ler a bíblia, ler um livro que estou lendo, tocar um pouco de violão e depois ia pra festa da minha cunhada	4. Práticas cotidianas levando a fazer distintas coisas torna um dia normal
23. Pra mim seria... Um dia criativo é quando... Meio que fez... Fiz alguma coisa diferente no... De uma coisa que faço todo dia	
a. Quando eu tenho meio que um trabalho do colégio, ou alguma coisa diferente pra fazer, que a gente sai meio que dá rotina	
24. Eu sou muito às vezes sou muito reativo, eu não sou uma pessoa ativa (atrapalha a criatividade)	
25. Pra não ser chato, uma forma que seria não interessante fazer, não legal, aí é uma forma diferente	
26. Fui fazer um trabalho de educação física que exigia criatividade também	
27. Eu precisava de outra pessoa pra me ajudar, e não apareceu ninguém	
a. Aí chegou o pessoal pra me ajudar eu terminei o trabalho	
28. Eu me considero meio que criativo copiando os outros	
a. Pego aquele exemplo e coloco minhas ideias, coloco meu jeito	
b. A terceira eu tive que... meio que inventar, saiu algo interessante	
29. Gosto também de fazer anotações das mensagens na igreja. Uso cadernetas	
a. Essa é com a logo de um movimento que eu...que eu acompanho, que é o <i>jesus copy</i>	
b. Tinha feito antes pra eu anotar palavras, pregações que eu assistisse, palavras que eu gostasse eu anotava	
30. Aí eu parei... Aí mudou os pastores que era lá da igreja aí eu acabei não anotando mais palavras, não achei, não gostava muito do que eles falavam	
31. Em relação à escola, relacionaria com... A escrita. De praticar tentar deixar até mais bonita	
a. Já era quase um treino pra redação do ENEM	
32. Eu não pratico tanto as coisas que eu recebo na escola	
a. No dia a dia... só em questões de fazer uma conta, conversar sobre atualidades, falar correto, falar com alguém no <i>whatsapp</i>	
33. Gosto de tocar violão.	
a. É o violão meu que eu uso atualmente	
34. Eu não gostava de não fazer nada aí eu leva ele e ficava tocando (na venda da mãe)	
35. Nenhuma, Por que eu aprendi a tocar violão em casa, sozinho, foi quando eu me interessei por música, bastante música, aí eu comecei a tocar	
a. Não tem ligação, mais com inspirações na vida que a gente recebe, amores	
36. Não é alguma coisa estática, ela sempre tá mudando, muda o ritmo, a nota, sempre é algo criativo	
37. Gosto de ler: estou lendo "terminar bem é melhor que começar bem"	
a. Estou gostando (do livro)	
b. Como terminar bem, fechar ciclos que estão em abertos, pra você abrir novo ciclo, abrir alguma coisa nova tem que terminar o anterior	
c. Não deixar críticas negativas abater	
38. Tá sendo interessante ler ele	
39. Terminei. É o que eu tava lendo era o "como terminar bem"	
a. Eu estou com um que é "o vinho novo é melhor"	
b. Meio que uma biografia: foi uma amiga minha que me deu de aniversário	
c. O mestre da vida, de Augusto Cury (livro que estava lendo)	
d. E os cinco, a coleção, num boxzinho (comprou toda a coleção)	
40. É meio que automático (ir à escola, fazer as coisas da rotina)	
a. Quando eu vou pra igreja eu me pego pensando... porque eu vim pra igreja?	
b. Eu não me imagino não indo pra igreja naquele dia, e também eu não me imagino não vindo um dia normal de semana pro colégio	
41. Aí não ia tá interagindo, ia tá parado, não ia tá aprendendo algo novo	
42. Às vezes um trabalho que tem que entregar, aí me motiva a vir pra cá	
a. As amigas aqui no colégio	
	5. O dia a dia pode ser repleto de expressões de criatividade
	6. Relação das aprendizagens da escola com o dia a dia
	7. Gostar de violão: ação para passar o tempo
	8. Gostar de ler como fonte de ação e aprendizado
	9. Lugar da escola no dia a dia atende também ao princípio de não estar parado

43. Se eu pudesse escolher não vir, eu viria pra escola	
44. Início do ano a escola tava exigindo muito, agora menos	
a. Poxa! Eu querendo estudar pro ENEM e tem essas coisas do colégio (estudava na semana e fins de semana)	
45. Consegui dar conta no início do ano: estudar pro ENEM e pro colégio	
46. Sim o ENEM e a escola são diferentes (conteúdo)	
47. Envolvi na arrecadação para a formatura. Vendemos rifa: pra agente arrecadar fundos pra fazer a formatura	
48. O ambiente [em casa, da família] me ajuda a estudar, o ambiente é favorável	
49. Minha mãe sempre fala, meu pai também	
50. Meu pai ele tipo, ele não motiiva, ele fala por obrigação	
51. Eles não estudam mais (pais)	
52. Pai parece que foi até 8ª série e minha mãe terminou o terceiro ano ensino médio	
53. Me motivo conversando com meu irmão sobre o colégio sobre essas coisas e minha mãe	11. Motivação como processo intrínseco
54. Pra poder ser bem futuramente	
55. Me motivo assim pra continuar, porque como eu gosto de fazer alguma coisa, criar alguma coisa	
56. Os professores eles ajudam muito (futuro) “isso cai muito no ENEM”	
a. Mesmo que não seja aquela coisa motivadora	
57. A gente não pode esperar que alguém nos impulse, a gente tem que tirar isso dentro de nós mesmos	
58. A escola nos ajuda também: primeiro ano teve um aula de como fazer uma redação	12. Jeito de ser influenciando escolha do curso superior
59. Engenharia mexe com isso	
a. Encontrei uma engenharia mecatrônica, eletrônica, mecânica	
60. O que tem na UFAL que é a da computação, aí eu vou acabar... aí eu vou fazendo ela	
61. Eu não me vejo sendo outra coisa além disso que eu gosto de fazer	
a. Me vejo fazendo alguma coisa (no sentido de uma profissão que tem como fim a entrega de algo palpável)	
62. Passei em matemática, mas farei reopção para engenharia	
63. Não muito eu não estou...eu nunca fiquei muito animado pras coisa	13. Importância do trabalho remunerado na equação de não estar parado
a. Ah! Estou, estou... porque já sei que não vou fazer o ENEM de novo (feliz por ter passado)	
64. E também eu trabalhava no início do ano no período da tarde (diminuí tempo pra estudar)	
a. Contrato menor aprendiz que são dois anos	
65. Foi muito boa a experiência: aprendi muita coisa	
a. Me sinto mais preparado para ir trabalhar novamente	
66. Foi um período assim normal	
a. Como eu gostava da tarde, aí não dava pra fazer as atividades de tarde, fazia à noite	
67. Não foi eu que falei... “eu quero trabalhar” ..., mas minha mãe ficou falando “num sei o que num sei o que... emprego... menor aprendiz pra ganhar, ser independente financeiramente”	
a. Meu pai conseguiu e eu fui gostando	
b. Até agora não, acabou meu contrato, me inscrevi em outros	
68. O que me motivou a continuar indo foi a independência financeira: pagando minha juventude	
a. O outro eu compreí quando eu fui pra uma conferência que teve lá em... João Pessoa	
69. Se eu começar a trabalhar não ia me dedicar tanto pro ENEM	
70. Se não passar no ENEM, trabalhando, pouca cobrança, sem trabalhar, muita cobrança	
71. Ai se eu agora no caso que eu não estou trabalhando eu tenho que dar o meu melhor	
72. Mas só que não consigo nada, porque eu estou numa faixa que não tem nada (trabalho - após o fim do ano)	
73. Meu relacionamento com Deus	14. Forte relação/participação da igreja na sua formação como pessoa
74. Lá (igreja) que eu vou encontrar meus amigos, vou lá encontrar mais de deus, não ficar parado	
75. Trabalho com jovens: arena jovem	
76. Trabalha com esquema de liderança	
77. Aí eu vou me tornando um líder: essa carga, ele tem esse... esse negócio de conseguir novas pessoas	
78. O líder faz isso: ganha as pessoas, tá indo sempre nos cultos, fazendo células, procurando ser melhor	
79. Liderança é isso, sempre algo pra fazer, porque mente vazia é oficina do diabo	
80. Minha rede de amizade ela tá mais na igreja: do colégio eu não tenho muito contato	
81. Também não saio muito de casa, quando saio é pra ir à igreja, aí o pessoal que eu mais falo é o da igreja	
82. Por que aqui é um... continue sem continuar (em relação a ter mais amigos na igreja)	
83. Antes eu tinha célula... já tive duas... mais ou menos três	15. Forte relação com a igreja também no direcionamento da ação e na ocupação do tempo
a. Aí eu abri uma lá perto de onde eu moro, fechou, aí eu estou vendo pra abrir uma ali na ladeira do óleo	
84. Eu consegui abrir uma célula. Essa da ladeira do óleo num deu certo. Abri na minha casa	
85. Tenho que falar, aí num tem como tocar violão e tá falando	
86. Lá na igreja assim outras células: tem pregação e tem outras coisas. Eu encaixo vídeos de pregação	
a. Tem interação	
87. Todas as células que eu tive... Eu meio que trabalhei sozinho	
88. Só que as meninas que me ajudavam eram meio devagar	
89. Agora eu tô sem célula, a minha célula fechou, é eu tava indo pruma célula no prado	
90. Também não tem nenhum discípulo agora, não tenho nenhum consolidado	

91. Num tem nada, aí às vezes a gente fica no comodismo	
92. A gente tá cómodo, mas a igreja eu aprendi muita coisa lá, pra sair do seu lugar... De sua zona de conforto e buscar algo diferente, alvos novos, metas novas, e... Nunca ficar parado	
93. Bíblia, é uma coisa assim que eu gosto muito, que levo pra igreja, pra célula, utilizo muito no dia a dia	16. Relação com a igreja na escolha das leituras
94. Já faz uns 3 anos que eu estou convertido, aí ei quando eu me converti aí eu... Deu a ideia de ler a bíblia toda né	
95. Um livro que eu gosto muito na bíblia é Eclesiastes. Por que ele fala... Muito sobre o que a gente vê no dia a dia	
96. Não tem relação. Por que foi algo que quando eu me converti	
97. Não pego (biblioteca da escola) que eu nem me lembro às vezes. Num sei as outras, mas a minha sala não	17. Relação da escola com o princípio geral de organização do cotidiano
98. Não tinha algo depois da escola, ou ensino de modo diferente aqui, eu nunca achei a escola, aqui na escola muito criativo, mas tinha outros colégios que tinha robótica, informática, aí cê vai aprendendo mais, acaba sendo mais criativo	
99. Mantém nossa mente ocupada, aprendendo algo novo no colégio, sempre se aprende algo novo, nomes novos, lugares novos (escola mesmo sem querer ajuda a ser criativo)	
a. Por que quando cê tá fazendo nada, só vem nada na cabeça	
b. Quando cê tá fazendo uma coisa ou outra, estudando, pega vê uma fotografia no livro, é... Vê palavras diferentes, aí cê acaba criando algo novo em sua mente	
c. Comparar igreja com escola: só em deixar você mais ocupado, trabalhando em algo, num ficar parado, por somente pra funcionar em prol de alguma coisa - Eu colocaria a escola (o levava a ser mais criativo)	
100. Fazer nada, algo que eu não gosto de fazer, só vinha isso na cabeça, nada	

APÊNDICE E3 b – Núcleos de significação jovem Bell Marques

Núcleos de Significação	Indicadores de Referência
A organização do cotidiano, dos interesses, a partir do princípio do “não estar parado”	1. Fazer alguma coisa como princípio geral para a organização do cotidiano 2. A possibilidade de organizar o tempo de distintas formas 3. Gostar de seriado: distração e inspiração 4. Práticas cotidianas levando a fazer distintas coisas torna um dia normal 5. O dia a dia pode ser repleto de expressões de criatividade 7. Gostar de violão: ação para passar o tempo 8. Gostar de ler como fonte de ação e aprendizado 9. Lugar da escola no dia a dia atende também ao princípio de não estar parado 12. Jeito de ser influenciando escolha do curso superior 13. Importância do trabalho remunerado na equação de não estar parado 17. Relação da escola com o princípio geral de organização do cotidiano
A igreja como marcador central na sua formação como pessoa e na mobilização de sua vontade de criação	4. Práticas cotidianas levando a fazer distintas coisas torna um dia normal 6. Relação das aprendizagens da escola com o dia a dia 7. Gostar de violão: ação para passar o tempo 8. Gostar de ler como fonte de ação e aprendizado 9. Lugar da escola no dia a dia atende também ao princípio de não estar parado 10. A relação entre família e escola não é muito forte 11. Motivação como processo intrínseco 16. Relação com a igreja na escolha das leituras 17. Relação da escola com o princípio geral de organização do cotidiano
A escola como parte importante na sua ação criadora e cumprindo seu papel na preparação para o seu futuro	6. Relação das aprendizagens da escola com o dia a dia 14. Forte relação/participação da igreja na sua formação como pessoa 15. Forte relação com a igreja também no direcionamento da ação e na ocupação do tempo 16. Relação com a igreja na escolha das leituras

APÊNDICE E4 a – Pré-indicadores jovem Cravo

1. Nas horas vagas eu gosto de tocar violão, desenhar	1. A mobilização para a criação vem das coisas que
2. Jogar vídeo game (jogo em casa no meu quarto a noite mais), jogando no celular mesmo	
3. Gostava né, mas hoje não dou muita importância não (futebol)	
4. Gosto de ficar com os amigos conversando na porta	
5. Só tenho mais tempo à noite pra mim	

6. Final de semana faço parte de um grupo de capoeira e prático também	gosta.
7. Ai fica de aula a semana todinha	
8. Descanso mesmo, só sábado e domingo que é o momento de lazer, para mim é um descanso	
9. Trabalhando (de manhã) e à tarde em casa	
10. Eu mal passo o dia em casa, eu vou mais pra casa de minha mãe (pós escola)	
11. Planejo todo dia dormir à tarde, mas nunca consigo, por conta das coisas esqueço de dormir*	
12. Às vezes quando acordo cedo demais, tenho mania de acordar muito cedo à vezes, aí eu vou e tiro	
13. Que eu gosto. Tiro foto e posto. Até pra guardar, vai que acontece, pelo menos tá na rede social	
14. Como eu quero é... cursar fazer curso engenharia e arquitetura, fico assim treinando assim desenho	2. No contato entre o hobby e a profissão, misturava preparação com exercício, ação.
15. Gostava assim da parte da construção civil desde pequeno	
16. Fiquei com mais desejo na parte da construção civil quando comecei fazer o curso, vi que tinha talento	
17. Estou me esforçando pra chegar onde eu quero	
18. Arapiraca assim outros cantos, mas... Muito longe pra mim, num ia dá não (faculdade)	
19. Eu estou planejando voltar a desenhar pra pintar, iniciar alguma coisa	
20. Tarde eu estou fazendo um curso do jovem aprendiz (todos os dias, no poço, no SENAC)	
21. Terminei um curso sexta (técnico em edificações), e já comecei outro (assistente administrativo)	
22. Mande o currículo para a construtora, me contratou para ser assistente administrativo	3. A ação frente ao futuro se estendia para além da formação, alcançava o trabalho.
23. Trabalhar tanto no escritório da obra ou no escritório da empresa que fica lá na Jatiúca	
24. Tenho até experiência com levantamento	
25. Interligou a vontade de trabalhar mais nessa área (o curso de edificações)	
26. Trabalhei com um amigo, aprendi colocar cerâmica, rebocar, aprendi olhando ele fazer	
27. Hoje às vezes pego serviço (assentar cerâmica): avó (banheiro), cunhado (casa)	
28. Quando faço isso (trabalho) às vezes eu deixo de me divertir, ou até de estudar	
29. Trabalhando mais com a arquiteta, ela me passa os projetos, pede pra fazer algumas modificações, e eu vou fazendo o que ela vai pedindo	
30. 1º curso que fiz de edificações foi através de 1 amiga da minha mãe, mas casou com o que queria	
31. No começo eu não gostava muito, mas depois... A pessoa vai entendendo melhor o assunto	
32. Eu não tinha muito interesse... aí num... isso me atrapalhava um pouco (o descanso)	
33. Esse segundo... Eu corri atrás (do emprego também)	
34. Mãe, ensino médio completo, preparando para fazer faculdade (não sabe de quê). Pai, fundamental	4. Ambiente familiar estimulador pelas distintas situações do pai e da mãe
35. Ela cobra mais (me motiva quando estou na casa dela), meu pai não	
36. Meu pai e minha vó que eu moro, não se importam com isso, não pergunta nada	
37. Mãe me apoia bastante. Quando estou com ela pergunta como foi meu dia, como foi lá no curso	
38. Comecei estudar aqui sexto ano, não importava tanto assim com o estudo. Perdi 3 anos (6, 7 e 1)	5. O estudo e a aprendizagem como algo que se tornam importante
39. Depois eu... meio que eu botei na minha cabeça: quero estudar	
40. O que me motiva... acho que é a parte mais de aprender	
41. Ver muitas pessoas terminando e eu ficando pra trás. Mais isso que me motivou	
42. Venho porque eu quero, por livre e espontânea vontade	
43. A coisa mais importante? Meus estudos. Porque sem estudo a pessoa não vai conseguir nada	
44. Levo como espelho isso no meu pai. Não estudou, hoje tá aí sem um bom emprego	
45. O professor passa trabalho, não consigo organizar e às vezes nem faço	6. Organização da agenda escolar diária como fruto de aprendizado
46. Faço logo primeiro o que vai ser entregue primeiro, depois eu penso como fazer o outro	
47. Isso eu fui aprendendo no dia a dia	
48. Não pensava que precisaria, mas no curso de edificações vi fórmulas e cálculos que já vi aqui	7. Relação do conteúdo escolar com as demandas da vida cotidiana
49. Sei onde posso colocá-las, onde posso usá-las	
50. Houve uma ligação entre a escola e o que o fiz	
51. Acho que mais parte de perder a vergonha assim de falar com as pessoas (escola x trabalho)	
52. A parte de cálculos, a pessoa vê matemática e diz "ah nunca vou usar isso", mas hoje eu estou vendo	
53. Asses desejo veio um pouco mais da minha parte, assim, do colégio nem tanto (desenhar)	
54. Não, nunca vi não assim espaço (integrar o desenho à escola)	
55. Pra falar a verdade teve sim, ah! Já ia esquecendo, a parte ali do muro que eu fiz alguns desenhos	
56. Acho que não tá tão presente não, tirando os desenhos né da que eu fiz na sala de aula, mas as fotografias assim num vi nada tem nada a ver com a escola não	

57. Ói, ele disse, gostei da perspectiva. Só disse isso, num deu incentivo algum não	
58. A escola ajuda a fazer amizade. A pessoa vai se relacionando melhor com as pessoas	8. Amizades como algo importante para o lazer
59. Os amigos são os da escola e os do curso	
60. Às vezes a gente espera mais (mais conteúdo da escola) a gente já era para ter revisto lá atrás	9. Escola avaliada a partir do volume de conteúdo que 'passa'
61. Alguns sim, outros nem tanto (professor preocupação com futuro do aluno)	
62. A partir de hoje vou começar um curso de inglês lá no CEP A	
63. Saudade da escola: aquela rotina... Num é de um dia pra outro que a pessoa esquece	
64. Aula tava meia chata, aí eu (risos) vou fazer alguma coisa pra me distrair	10. Aula: espaço subvertido pelo <i>hobby</i>
65. Professor passava um assunto, aí terminava, passava alguma atividade terminava, aí começava a fazer	
66. Claro, nunca vou deixar (deixar de ser criativo)	11. Criatividade presente no dia a dia
67. Sempre estou tentando fazer algo diferente lá né (trabalho)	
68. Eu guardo, tiro foto às vezes, posto, tenho aqui, uma aqui no celular	12. Desenho como produto concreto da criatividade
69. Gosto de desenhar fazer desenho realista também. Desenhar pessoas, pego uma imagem de alguém e faço	
70. Desenho que eu assisto japonês, peguei e desenhei eu comecei a desenhar deu 2 folhas chamex	
71. Desenhar, por que eu desenho há muito tempo, desde pequeno. Melhorei muito	
72. Aprendi sozinho	
73. Já vinha há um bom tempo tentando aprender a fazer desenho realista	
74. Mandei prum rapaz que desenha também, numa página no <i>facebook</i> , ele disse que tava muito feio	
75. Fiquei triste por causa do mal elogio, me desanimou, comecei a treinar mais, não deixei me abater	
76. Mais o desejo assim de melhorar (motivação para fazer o desenho)	
77. As técnicas exigem uns tipos de lápis, como só tinha dois tipos, desenrolei com o que tinha Acho (criativo) + pelos traços, pela forma, que eu fiz (não copie), tentei sempre deixar bem feito	
78. Eu sempre treinava assim desenhar olho pra deixar bem realista	
79. Foi o único desenho que lembro que fui bem criativo mesmo, eu mesmo imaginei o jeito que queria e passei pro papel	
80. Eu tava aprendendo ainda fazer desenho assim, como você pode ver não tá os traços totalmente perfeitos	
81. Eu gosto de ler, tenho... Já li alguns livros, só que tipo, num tenho... Num tenho, num conheço assim gente que tem livro aí por isso que eu num leio	13. Leitura tem lugar discreto
82. Li Pearce Jackson (ano passado), teve outro	
83. Estou olhando agora, ficou bonita mesmo (fotografias do nascer do sol)	14. Fotografia como produto concreto da criatividade
84. Tá nelas mesmas (onde está a criatividade da foto do nascer do sol?)	
85. Não já tinha feito (ah!) ... Eu até postei (risos dele) (legal) por que ficou boa a foto	

APÊNDICE E4 b – Núcleos de significação Cravo

Núcleos de Significação	Indicadores de Referência
As coisas que gostava de fazer, entendidas por ele como lazer – desenho e fotografia – convergiam para aquilo que se tornou o seu desejo de profissionalização, a construção civil, e mobilizavam sua criação	1. A mobilização para a criação vem das coisas que gosta 2. No contato entre o hobby e a profissão, misturava preparação com exercício, ação 3. A ação frente ao futuro se estendia para além da formação, alcançava o trabalho. 4. Ambiente familiar estimulador pelas distintas situações do pai e da mãe 5. O estudo e a aprendizagem como algo que se tornam importante 9. Escola avaliada a partir do volume de conteúdo que 'passa' 11. Criatividade presente no dia a dia 12. Desenho como produto concreto da criatividade 13. Leitura tem lugar discreto 14. Fotografia como produto concreto da criatividade
A sua relação com a escola normalizada a partir da utilidade dos conteúdos percebida no cotidiano	4. Ambiente familiar estimulador pelas distintas situações do pai e da mãe 5. O estudo e a aprendizagem como algo que se tornam importante 6. Organização da agenda escolar diária como fruto de aprendizado 7. Relação do conteúdo escolar com as demandas da vida cotidiana 8. Amizades como algo importante para o lazer

	9. Escola avaliada a partir do volume de conteúdo que ‘passa’ 10. Aula: espaço subvertido pelo <i>hobby</i>
--	--

APÊNDICE E5 a – Pré-indicadores jovem Rosa

1. Estou fazendo apostilas	1. Os estudos mais restritos ao tempo na escola
2. Estudadinha à noite. Pra estudar fica muito corrido	
3. O dia que saio cedo eu aproveito pra chegar em casa e organizar o que eu tenho que fazer	
4. Tá tudo tão corrido, estou muito preocupada com o ENEM	
5. Manter a calma e se organizar	
6. Eu consigo organizar meu tempo. Tento organizar o tempo da melhor forma possível	
7. Mas quando eu vejo tenho trabalho	
8. Seu eu não focar acaba que eu não consigo alcançar meu objetivo no ENEM	
9. Vou ter que trabalhar mais pra pagar uma faculdade	
10. Geralmente já chego cansada na escola. Já chego aqui em cima da hora, moro longe, trânsito via expressa é danado	
11. Eu já saio daqui já preocupada com o que eu vou fazer	
12. Estou levando isso prum lado ruim não, pra não ficar deprimida	
13. Vai tudo valer à pena, tá tudo bem	
14. Tento chegar aqui bem pra conseguir absorver	
15. Dormindo muito mal	2. A saúde afetada pelo trabalho e pela intensa rotina diária de uma forma geral
16. Uma enxaqueca muito forte, eu me senti mal eu fui na upa. Passei a manhã no hospital ontem	
17. Voltei eu dei uma descansadinha, aí eu fui trabalhar (não foi à escola)	
18. Tentar me manter calma, porque nessa correria toda, uma doença, problema de saúde a gente acaba abalando	
19. Procurando descansar o máximo que eu puder	
20. Estou tentando não passar da hora de comer, porque às vezes não dá	
21. Estou me alimentando bem, eu estou tomando bastante água, eu estou tomando até vitamina c	
22. Como tá tudo muito corrido, acabou que não vinha me alimentando bem. Comia muito apressada	
23. Eu tava com sangramento (na gengiva)	
24. Não tenho tempo pra ficar doente	
25. Ela tá percebendo que eu não estou legal	
26. Muita dor de cabeça e não consigo focar	
27. Acordo muito cedo	3. O trabalho remunerado como uma necessidade familiar
28. Chego em casa já mais ou menos uma hora	
29. Vou trabalhar e chego de dez e meia e 11 e meia da noite. Trabalho até 10, 10 e meia	
30. Só tenho duas folgas por semana e já trabalho em outro lugar	
31. Alguns dias eu trabalho na ponta grossa, no Bio também	
32. Fica mais cansativo quando eu vou pra ponta grossa, pra ir, nossa, e pra voltar, meu Deus	
33. Ajudar a manter a estabilidade lá em casa aí eu preferi assim	
34. Porque eu estava me sentindo incomodada	
35. Mãe não queria que eu ficasse em dois	
36. Eu não tenho folga, eu trabalho até no fim de semana	
37. Foi uma fase tão difícil (morar em MG)	4. As restrições e decisões (migração) como resultado e resposta à situação financeira restritiva
38. A gente se desfez de tudo que a gente tinha	
39. A gente teve que recomeçar. Voltamos, recomeçamos	
40. Agora a gente tá estabilizando, mas meu irmão perdeu o emprego por corte de gastos	
41. Ela mora lá em mg porque ela foi trabalhar	
42. Muita falta dela. A gente se fala sempre	
43. Meu irmão trabalha muito	
44. Meu irmão tá ganhando menos nesse emprego	
45. Minha família é um pouco desunida	
46. A minha vó mora aqui pertinho	
47. Gosto é de viajar, num sítio, numa fazenda, descansar um pouco, eu gosto muito	5. O espaço do lazer, quando existe, inserido dentro da rotina diária
48. Não, tem um bom tempo (não viaja)	
49. No dia 30, eu vou tentar viajar pra um sítio com meu pai	
50. Evitando o máximo pegar no celular	
51. Não quero ser uma pessoa que trabalha, paga as contas e pronto, quero ter algo a mais. Não quero ser estável, quero algo além	6. O desejo de um futuro melhor mobilizando a elaboração de
52. Pra mim é regressão não querer algo a mais	
53. Quero ser uma profissional boa	
54. Entre nutrição e odontologia	

55. Poder ajudar a família	planos
56. Investir algo a mais em mim	
57. Sangue me deixa muito nervosa, então, como eu quero muito eu vou tratar isso	
58. Se a gente quer muito a coisa e tem uma barreirinha tem que tratar, não vou desistir	
59. Até chegar lá vou ter 1 bom plano organizado. Coloquei em mente, conversei com pessoas que também tem esse problema	
60. Me motiva a vir na escola, o futuro. O que seria do futuro de uma pessoa sem a escola? Ela é a base	7. O sonho, o futuro (pensado como emprego) como principais mobilizadores para estar na escola
61. O conhecimento que a gente adquire na escola é fundamental pra tudo que a gente vai fazer no futuro	
62. Não é achar que a felicidade está no futuro, a gente tem que estar bem agora	
63. Mas eu quero melhorar (não estou dizendo que está ruim agora)	
64. Porque no futuro eu vou ter uma tranquilidade	
65. Olhar para atrás e dizer, nossa tudo aquilo valeu a pena. Vale a pena estudar até tarde da noite	
66. Posso incentivar (alguém)	
67. Não é um sacrifício vir à escola	
68. A gente leva tanta coisa daqui (boas e ruins). Procuro muito adquirir o máximo de conhecimento	
69. Quero ser uma pessoa por dentro, eu quero ser uma pessoa com muito conteúdo	
70. A escola é uma ponte, porque é aqui que eu vou pegar toda bagagem e levar. Vou levar aquilo pra minha vida	
71. Passamos a infância toda na escola, se a gente não conseguir, foram tantos anos em vão	
72. Me senti muito acolhida aqui	
73. Seria uma manhã perdida se eu tivesse não adquirido nada em cada manhã que eu venho aqui	
74. A escola ela abre portas pra gente	
75. Eu acho que eu sempre fui assim (sonhadora)	8. A vida deve ser movida por sonhos
76. Se a gente tá vivendo a gente tem que ter um sonho	
77. Acho que pode ter sido mais a escola (ensinar a sonhar)	
78. Eu sempre tive a meta de crescer e melhorar. Não quero apenas conseguir, eu quero conseguir com sucesso	
79. Não quero só o meu sucesso, eu quero o sucesso de todas as pessoas que estão ao meu redor	
80. Eu não morei com meu pai, foi sempre com a minha mãe	
81. Teve que trabalhar fora, e me deixar um tempo	
82. Era ruim pra mim e pior pra ela	
83. Meu irmão deixou de fazer coisas pra ele pra pagar um curso pra mim	
84. Sou aquela pessoa que pensa mais no futuro (na família)	
85. A minha família ela não tem muitos sonhos	
86. Sempre foi um incentivo pra mim querer ser um ponto diferente pra dar motivação pra outras pessoas (da família)	
87. Eu sempre tirei notas boas	
88. Tenho muito incentivo da minha mãe	9. O apoio da família a integrando com a importância que dá para a escola
89. Me aproxima da escola, me incentivam muito. A minha família me une à escola	
90. Apoio da minha família (+ importante)	
91. Seria uma pessoa totalmente desmotivada	
92. Nós gostamos de coisas tão simples, de passar uma tardezinha assistindo um filme	
93. Acho que vai dar tempo de ver a minha mãe antes de sair. A gente mal se encontra	
94. Ela trabalha muito, e nos dias que ela tá de folga ela trabalha como cabeleireira (mãe)	
95. Tento conciliar, estar com a família. Nossa poderia ter conciliado as duas coisas	
96. Família a gente tem que dar um jeitinho de ajudar apesar de tudo	
97. Eu acho que fora (mais amizades)	10. Escola mais como local de estudo e menos de amizades
98. Quando você é muito enturmada você acaba desfocando	
99. Tenho amizades, a sala tá um pouco dividida agora. Parecem tribos, 4 aqui, 3 ali, o fundão	
100. É uma coisa que incomoda	
101. Procuro não me envolver	
102. Procuro não ter inimizades (falou de não terem solidariedade)	
103. Maioria dos colegas não quer só terminar o ensino médio, trabalhar, pagar as contas. Não tem plano de vida, não tem sonho	
104. Estava fazendo no coletivo Coca Cola no bairro do Jacintinho	11. Buscando formação adicional como preparação para o trabalho
105. Foi muito bom. Nossa, foi bem cansativo	
106. Você tem que estudar ali, mas acabou sendo um pouco de distração	
107. Tão bom termos pessoas dedicadas aquilo que fazem	
108. Às vezes você consegue fazer uma coisa que você não imagina que conseguiria em tão pouco tempo	12. Criatividade como algo que se pode desenvolver
109. Mas chega um ponto que você percebe que tá ficando criativa	
110. Particpei de um teatro e aquilo foi acho que me ajudou a dar um impulso pra criar coisas novas	
111. Não conseguia ser criativa porque eu tinha vergonha daquilo que eu poderia fazer	
112. Acho que é uma coisa que já vem com a gente só tem que trabalhar pra evoluir	

113. Prevalece, mas eu vou procurar melhorar	
114. Gosto muito de decoração. Você ter ideias pra decorar uma coisa assim é uma coisa animadora, isso pra mim	
115. É uma coisa boa, diferente, criativa, mas se fecha nisso (escola)	
116. Tem n formas pra eles transmitirem esse conhecimento deles, mas eles passam de uma forma igual e monótona	
117. Somos obedientes porque cumprimos, mas discordamos também	

APÊNDICE E5 b – Núcleos de significação jovem Rosa

Núcleos de Significação	Indicadores de Referência
O sonho, identificado nas expressões 'ir além' e 'melhorar de vida', como imagem de futuro, sob o qual pensava organizar a vida	1. Lugar dos estudos, da saúde e do trabalho dentro da sua rotina diária 2. A saúde afetada pelo trabalho e pela intensa rotina diária de uma forma geral 6. O desejo de um futuro melhor mobilizando a elaboração de planos 7. O sonho, o futuro (pensado como emprego) como principais mobilizadores para estar na escola 8. A vida deve ser movida por sonhos 11. Buscando formação adicional como preparação para o trabalho 12. Criatividade como algo que se pode desenvolver
O trabalho como urgência – a dificuldade agora do presente – contrapondo ao futuro desejado	2. A saúde afetada pelo trabalho e pela intensa rotina diária de uma forma geral 3. O trabalho remunerado como uma necessidade familiar 4. As restrições e decisões (migração) como resultado e resposta à situação financeira restritiva 5. O espaço do lazer, quando existe, inserido dentro da rotina diária 9. O apoio da família a integrando com a importância que dá para a escola 10. Escola mais como local de estudo e menos de amizades 12. Criatividade como algo que se pode desenvolver

APÊNDICE E6 a – Pré-indicadores jovem Violeta

1. No meu tempo livre né, lógico (sobre o que gosta de fazer)	1. Animes, Leitura, Amizades, estilo de vida e escrever: o uso do tempo livre que se dá em meio às ocupações de escola e trabalho
2. Ficar deitada assistindo animes (passo boa parte fazendo isso)	
a. Peguei dos meus irmãos mais velhos, são dois homens, sempre os via assistindo	
b. Quando eu chego do trabalho eu não estudo, aí eu corro pro celular pra assistir	
c. Já assisti até 1 hora da manhã, quando no outro dia não tinha aula, quando não dá assisto 1 episódio, 20 minutos, faço outras coisas	
3. Relação a assistir não (escola)	
4. Também gosto de ler, ler romance né	
5. Leitura sim, meu primeiro livro eu li a partir de uma professora, a Ana Melo	
6. Muitas das vezes conversar com meus amigos, os poucos que eu tenho (mais pelo <i>whatsapp</i>)	
7. Amigo eu tenho poucos, então eu encontro aqui na escola (as quatro, as três, da minha turma)	
a. Fazia amizades, mas devido acontecimentos, separações de turmas aí acaba gerando um conflito	
b. Uma ficou que é a Bia, Samara, eu adquiri ano passado, Liza que chegou no meio do ano passado	
c. Gosto de passar o tempo livre assim, jogando conversa fora, assistindo	
8. A noite quando converso com eles pra falar do dia a dia, o que aconteceu durante a tarde	
9. Contato com pessoas de outros estados, é bom, faço amizades (sobre o zap)	
10. Amizades sim (no grupo, porque quando a gente não tá falando besteira, a gente tá falando sobre a escola)	
11. As vezes sair também, nada muito agitado, uma coisa mais calma, casa de alguém, praia, cinema, nada de festas	
12. Escrever eu gosto	
13. Eu parei de escrever em diário, escrevia o meu dia a dia	
14. Começava a escrever texto, fazia frases	
15. Dei uma parada, mas vez ou outra eu sempre escrevo alguma coisa, quando estou triste ou muito feliz, sempre tem alguma coisa que me motiva	
16. Saio da escola eu corro, em casa tomo um banho e saio, aí chego à noite	2. Trabalho como espaço de aprendizagem e sustento
a. Pego de meio dia às 6	
b. Aí eu chego lá 12:40, uma hora, por conta da escola, pra não atrapalhar a escola, pra mim não precisar sair daqui tão cedo pra chegar lá no horário	
17. As vezes dá tempo de almoçar em casa, às vezes não	
18. Trabalho no farol, na advocacia geral da união	

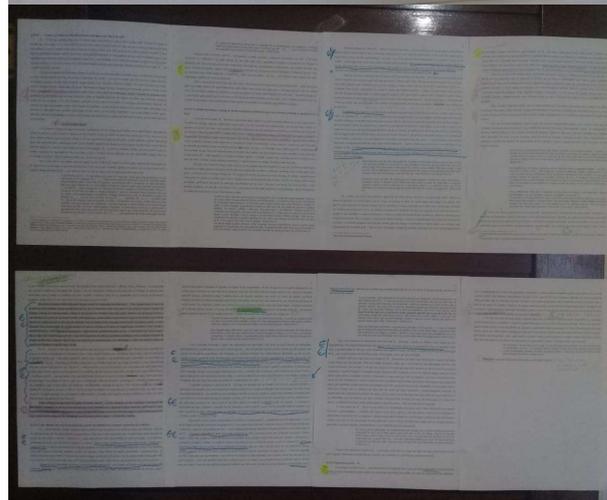
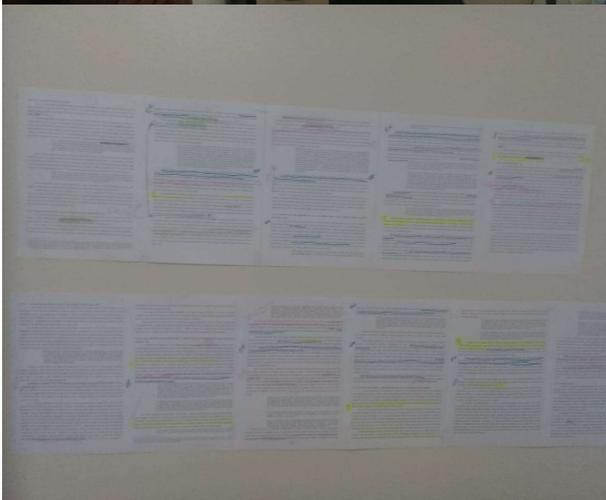
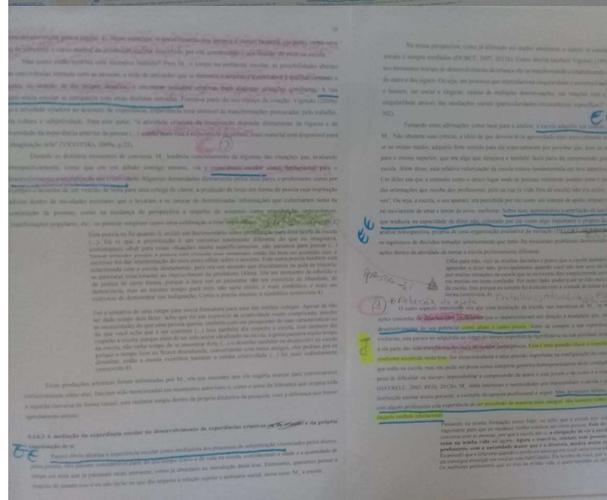
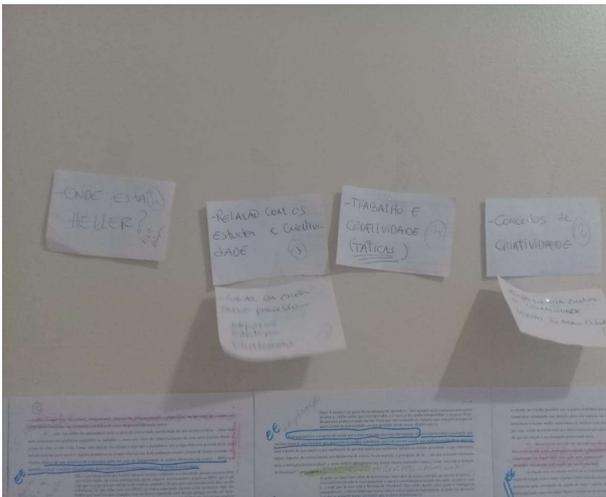
19. Estágio lá, na parte da tarde	
20. Não é muito pesado lá (trabalho)	
21. Eu valorizo mesmo sendo pouco	
22. Aprendi muito também, é certo dizer que o dinheiro ajuda dentro de casa e tal, mas também pela experiência	
23. Eu gosto do que eu faço né, mas a necessidade financeira é bem óbvia também	
24. As vezes dá até preguiça durante a noite pra fazer atividades da escola	3. Trabalho também como espaço e tempo de estudar
25. Percebi que o meu desempenho caiu um pouco esse ano (trabalho e escola ao mesmo tempo)	
26. Muita coisa às vezes eu deixo passar, às vezes não faço, mas estou aí né, pra passar de ano	
27. Quando eu chego do trabalho, ou no fim de semana (tarefas da escola)	
28. São bloqueados (sites), por que sou estagiária. Então sempre dá pra estudar lá, às vezes eu faço até simulados online	
29. Estudei no trabalho, geralmente eu sempre estudo lá. De segunda a quinta porque na sexta é corrido	
30. Acho que trabalho não atrapalha tanto meu desempenho na escola, só não tenho tanto tempo livre como tinha antes	
31. Não pelo trabalho, mas por não estar em casa descansando (cansada)	
32. Eu acho que, não sei (quanto tempo a escola ocupa meu tempo fora). Eu acho que a metade	4. Tempo da escola, simbólico e literal, em todo seu dia a dia
33. Se eu não estou estudando no meu livro, no caderno, fazendo atividade, eu estou fazendo pesquisa pra apresentar trabalho né (eu acho que, fora, é uma boa parte do tempo mesmo)	
34. E a metadezinha, porque a outra é pra mim, pro meu lazer	
35. Chego assisto um episódio e vou dormir, dormir não, mentira, eu durmo tarde, vou fazer o que tem pra fazer	
36. A escola normalmente tá no meu dia a dia, no trabalho eu estudo, chego em casa falo alguma coisa sobre a escola, trabalho sobre a escola, então é tipo escola 24 horas	
37. Entrei aqui desde o sexto ano (na escola)	5. Escola como espaço que se quer estar
38. O sétimo eu fui pra Pernambuco pra casa da minha vó	
39. Voltei pra fazer o nono ano	
40. A mesma coisa que sempre me motivou desde o início (eu sempre gostei na verdade)	
41. Quando eu não venho, sinto um vazio	
42. Vou ficar pra trás em relação aos meus amigos, eles estão aprendendo e eu não	
43. Eu quero crescer	
44. Nunca cogitei a possibilidade de pensar se eu vou ou não pra escola	
45. E (importante), na escola eu sempre estou aprendendo coisas novas	6. A importância da escola como espaço de aprendizado e de proteção
46. Querendo ou não o ambiente às vezes se torna hostil (escola)	
47. A escola prepara a gente por mundo lá fora lidar com todo tipo de gente, das melhores às piores	
48. Dentro da sala de aula (onde mais aprendo). Fora: algumas vezes coisas tão banais que não vai acrescentar em nada	
49. Mas a escola, a escola, porque se eu não estou aqui eu não me sinto bem	
50. Se não vier, estou deixando de aprender	
51. Estou melhor, passei uma semana doente, mas sempre na escola e no trabalho	
52. São as coisas mais importantes, a minha escola e meu trabalho	
53. Eu aprendo muito. Tudo é um aprendizado	
54. A minha família é importante, mesmo a gente não tendo uma aproximação tão grande, mas acho que a escola é mais	
55. Eu trabalho em órgão do poder judiciário	7. Os planos para o futuro em termos de formação se relacionam com o trabalho
56. Fazer direito na UFAL	
57. Tenho medo de não conseguir, de minha nota não ser suficiente e eu fracassar na minha vida	
a. Não conseguir acompanhar o restante das pessoas, acompanhar a rotina	
58. As pessoas do ensino médio são diferentes do superior	
59. Tenho estudado nas horas vagas lá no trabalho (ENEM)	
60. Mesmo estudando pouco hoje eu paro e penso, no passado eu não sabia as coisas que eu sei agora	
61. Vim pra escola	8. A correria do dia a dia e as conexões com os demais momentos
62. Quando a quinta aula tocou eu fui correndo pra casa, tomei banho, não deu tempo de almoçar ontem, eu botei numa vasilhinha, corri pro trabalho	
63. Cheguei em casa fui, tomei banho, comi, e fui assistir	
64. Esperei uma pessoa chegar de um compromisso pra gente poder conversar	
65. Tomei banho rápido pra poder assistir	
66. 23 horas eu fui lavar meu cabelo	
67. E bem neutro (ambiente familiar em relação à escola)	9. A forma de lidar com os pontos de conexão e distanciamento entre família e escola
68. Nunca se preocupou em perguntar o que eu tinha aprendido no dia a dia	
69. Minha mãe nunca disse: você tem que estudar pra ter um futuro e tal, dizia: a gente tinha que ir se não apanhava	
a. E melhor você passar de ano, se não passar de ano você vai apanhar (mãe)	
b. Motiva né, aquele cinturão lá motiva a gente a estudar	
70. Em reuniões de escola ela não poderia estar aqui, mas agora eu entendo	
71. Nós não moramos com nosso pai	
72. Meu irmão mais velho ele terminou o ano o terceiro ano aqui	
73. A gente ficava trancado pra não ir pra rua	
74. Era muito conflito entre eu e minha mãe por que eu queria também estudar igual meu irmão	

75. Ele iniciou primeiro que eu, só que, ele sim, minha mãe precisou bater, acordar, brigar pra ir	
76. Perdeu muitos anos, repetiu algumas	
a. Se eu tivesse ouvido a senhora eu já teria terminado há muito tempo, aí foi que ele se esforçou	
77. Conseguir passar pra fazer hotelaria no IFAL	
78. Do meio ele estuda ainda, tem 20 anos, estuda aqui no horário da tarde	
79. A mesma coisa, minha precisa obrigar, bater	
80. Ele pulou um ano, ficou um ano na minha frente, e hoje nós fazemos o mesmo ano	
81. O problema mais lá em casa foi só com meus irmãos	
82. A minha mãe só fez até o quinto ano	
83. Essa forma negativa deles ter, essa, da escolaridade, da experiência deles me motiva a não fazer igual	
84. Acho que sou uma pessoa criativa. Veio comigo, lá da barriguinha da minha mãe, mas você pode aprender, aprimorar, treinar	10. A criatividade ocorre no dia a dia
a. Você sempre tem uma criatividade, não importa quem você seja	
b. Não sou criativa sempre, em certos momentos eu sou	
c. Criatividade no trabalho	
85. São meios que eu consigo pra chegar a uma solução	
86. Nunca tive esse certo momento em que ah! Foi a partir dali que eu comecei (ser criativa)	
87. Quando eu vejo alguma coisa, eu leio, eu assisto né, desperta ainda mais	
a. Pode vir da alegria ou da tristeza (no caso da inspiração para a poesia)	
b. O que me estimula é eu poder ver (ter contato com alguma coisa que desperte a sua criatividade)	
c. O que me bloqueia é onde eu estou, minha casa, onde eu vivo, mas o que me liberta é estar fora, é ver, é conviver	
88. Talvez você não consiga tá transmitindo essa criatividade ao outro	11. Escola é espaço onde quer estar, mas com um conteúdo que não mobiliza para a criação
89. A criatividade mexe muito com isso: organização	
90. Nem sempre criatividade está ligada a resolver problemas	
91. Não tenho muito o que reclamar da escola, mas eu acho que ela poderia trabalhar com a gente de 1 forma diferente	
92. Uma coisa mais dinâmica. É muito monótono, é muito chato	
a. A gente só faz o que? Livro e quadro, livro e quadro (vamos estudar história, mas assistir um filme e estudar história?)	
93. Não sei se é falta de interesse ou de recursos	
94. A única coisa de diferente que a gente tem na escola são os jogos, semana literária, e esse projeto aí	
95. Oficinas de música, dança, pintura, laboratório, passeios acadêmicos	
96. A responsabilidade, a escola nos traz isso (no sentido de fazer o que lhe é designado)	
97. Me dar uma base maior do que eles estão tentando	
98. Não nos ensinam a pensar, eles só querem que a gente tem que fazer	
99. Eu acho que melhoraria bastante se nos tornassem pessoas pensantes e não obedientes	
100. Obedecer tem suas particularidades, tem o lado bom e tem o lado ruim	
101. Muito conteúdo inútil	

APÊNDICE E6 b – Núcleo de significação jovem Violeta

Núcleos de Significação	Indicadores de Referência
A escola, constituindo-se em um local onde queria estar, de aprendizado, que estimulava a criação pelas experiências proporcionadas, mas paradoxalmente não era criativa no seu programa de ensino	1. Animes, Leitura, Amizades, estilo de vida e escrever: o uso do tempo livre que se dá em meio às ocupações de escola e trabalho 4. Tempo da escola, simbólico e literal, em todo seu dia a dia 5. Escola como espaço que se quer estar 6. A importância da escola como espaço de aprendizado e de proteção 7. Os planos para o futuro em termos de formação se relacionam com o trabalho 9. A forma de lidar com os pontos de conexão e distanciamento entre família e escola 10. A criatividade ocorre no dia a dia 11. Escola é espaço onde quer estar, mas com um conteúdo que não mobiliza para a criação
O trabalho como local onde também queria estar, que despertava a criação e se conectava às suas demandas e perspectivas escolares	2. Trabalho como espaço de aprendizagem e sustento 3. Trabalho também como espaço e tempo de estudar 4. Tempo da escola, simbólico e literal, em todo seu dia a dia 7. Os planos para o futuro em termos de formação se relacionam com o trabalho 8. A correria do dia a dia e as conexões com os demais momentos 10. A criatividade ocorre no dia a dia

APÊNDICE F – IMAGENS DO PROCEDIMENTO FINAL PARA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS JOVENS – INTRA E INTERNÚCLEOS



ANEXOS

ANEXO A – COMUNICAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA DA UFAL
APROVANDO O PROJETO DE PESQUISAUNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Juventudes, educação e criatividade**Pesquisador:** ALCIMAR ENÉAS ROCHA TRANCOSO**Área Temática:****Versão:** 1**CAAE:** 52363715.4.0000.5013**Instituição Proponente:** Centro de Educação**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.588.583**Apresentação do Projeto:**

A investigação proposta segue pressupostos e desenho da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica e propõe recolher informações junto a jovens estudantes do ensino médio de escola pública na cidade de Maceió/AL sobre possível interação entre expressões de criatividade no cotidiano e a experiência escolar de cada um.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

O objetivo primário deste projeto está fundamentado na seguinte pergunta: em que medida a forma como os/as jovens consideram e experimentam a escola ampla, na sua vida cotidiana, a capacidade de imaginação e criatividade?

Diante desta questão, o objetivo é: Refletir sobre as expressões criativas na vida cotidiana de jovens estudantes do ensino médio em escola pública na cidade de Maceió/AL, na interseção que estas possuem com a experiência escolar de cada um.

Objetivo Secundário:

1 – Analisar, na produção acadêmica da área de educação dos anos de 2009 a 2012, como a criatividade vem sendo conceituada e pesquisada, e sua relação com o cotidiano e a experiência escolar.

2 – Sistematizar concepções dos estudantes a respeito da escola e da criatividade.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **Fax:** (82)3214-1700 **E-mail:** comiteeeticafal@gmail.com

Continuação do Parecer: 1.568.563

3 – Sistematizar narrativas dos jovens sobre suas expressões criativas nas práticas do cotidiano vinculadas à experiência escolar.

4 – Articular narrativas dos jovens sobre suas expressões criativas nas práticas do cotidiano com os conceitos apresentados eles sobre a escola e a criatividade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios foram apresentados adequadamente, porém os riscos devem ser apresnetados, pois toda pesquisa possui riscos, mesmo que mínimos, ao participante conforme Resolução 466/2012.

Alterar no protocolo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante para os estudos em Educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

Informar os riscos no protocolo.

Atualizar o cronograma de pesquisa porque o CEP só se responsabiliza por pesquisas iniciadas após o recebimento de sua aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atende às exigências da Resolução 466/2012.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_638891.pdf	08/01/2016 15:23:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_v2.pdf	08/01/2016 15:22:13	ALCIMAR ENEAS ROCHA TRANCOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_assinado.pdf	08/01/2016 15:21:33	ALCIMAR ENEAS ROCHA TRANCOSO	Aceito
Outros	Guia_registrodePraticaCotidiana.pdf	22/12/2015 19:01:53	ALCIMAR ENEAS ROCHA TRANCOSO	Aceito
Outros	Guia_Entrevista.pdf	22/12/2015	ALCIMAR ENEAS	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 Fax: (82)3214-1700 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 1.568.563

Outros	Guia_Entrevista.pdf	19:01:03	ROCHA TRANCOSO	Aceito
Outros	Questionario_estudantes.pdf	22/12/2015 19:00:19	ALCIMAR ENÉAS ROCHA TRANCOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEstudantes.pdf	22/12/2015 18:59:34	ALCIMAR ENÉAS ROCHA TRANCOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLGestores.pdf	22/12/2015 18:58:38	ALCIMAR ENÉAS ROCHA TRANCOSO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_466_12.pdf	21/12/2015 14:50:03	ALCIMAR ENÉAS ROCHA TRANCOSO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_escola.pdf	21/12/2015 14:48:55	ALCIMAR ENÉAS ROCHA TRANCOSO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	21/12/2015 14:47:40	ALCIMAR ENÉAS ROCHA TRANCOSO	Aceito
Outros	qualificPesquisadorOrientadora.odt	11/12/2015 22:31:37	ALCIMAR ENÉAS ROCHA TRANCOSO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 01 de Junho de 2016

Assinado por:
Deise Juliana Francisco
(Coordenador)

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 Fax: (82)3214-1700 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com