



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE
METRADO EM EDUCAÇÃO**

NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

ANDREA CARLA CASTRO E SILVA

**SENTIDOS DA ESCOLA PARA JOVENS COM TRAJETÓRIAS
ESCOLARES DESIGUAIS**

**RECIFE
2016**

ANDREA CARLA CASTRO E SILVA

**SENTIDOS DA ESCOLA PARA JOVENS COM TRAJETÓRIAS
ESCOLARES DESIGUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Tenório de Carvalho

RECIFE
2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S586s	Silva, Andréa Carla Castro e. Sentidos da escola para jovens com trajetórias escolares desiguais / Andréa Carla Castro e Silva. – 2016. 174 f. : il. ; 30 cm. Orientadora: Rosângela Tenório de Carvalho. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016. Inclui Referências e Apêndices. 1. Escolas públicas - aspectos sociais. 2. Jovens pobres - Educação. 3. Cultura escolar. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Carvalho, Rosângela Tenório de. II. Título. 379.81 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-17)
-------	--

ANDRÉA CARLA CASTRO E SILVA

**SENTIDOS DA ESCOLA PARA JOVENS COM TRAJETÓRIAS ESCOLARES
DESIGUAIS**

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

Aprovada em: 26/09/2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosângela Tenório de Carvalho – Presidente
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Zélia Granja Porto – Examinadora Externa
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Jaileila de Araújo Menezes – Examinadora Externa
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Kátia Maria da Cruz Ramos – Examinadora Interna
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.*
Cora Coralina

Agradeço a todos e todas que semeiam muitas coisas boas na minha vida e foram fonte de energia, aprendizagem, apoio, afeto e entusiasmo ao longo da caminhada de construção deste trabalho.

Inicialmente quero agradecer aos meus pais, que, desde cedo, me ensinaram que a vida é uma eterna fonte de conhecimento e que devemos aproveitar cada experiência vivida para nos tornarmos melhores e mais fortes. Sou muito grata por ser filha de pessoas tão generosas, íntegras e sábias, que sempre me deram todo o amor e confiança necessários para seguir os caminhos que quis trilhar até aqui. Agradeço também às minhas irmãs, Adriana, Ana Elisa e Germana, que tanto me apoiaram ao longo da vida.

Sou grata a Cecília, minha filha, por me apresentar um mundo novo a cada dia, encher minha vida de alegrias e me inquietar sempre diante da tarefa de construção de uma escola melhor, que seja capaz de respeitar, fazer feliz e desenvolver crianças maravilhosas como ela. Agradeço especialmente ao meu companheiro de todas as horas, Bruno. Ele é o meu amor e o meu parceiro. Aquele que me apoia, me compreende, me inspira, me ajuda e me coloca no eixo quando o cansaço me toma por completo. Nossa cumplicidade faz de mim uma fortaleza.

Agradeço ao reencontro maravilhoso que tive como a minha orientadora, Professora Rosângela Tenório. Com ela, aprendo teorias, aprendo sobre ética, solidariedade, seriedade, aprendo sobre a vida! A ela dedico grande admiração e respeito!

Toda a minha gratidão aos amigos especiais que fiz na UFPE durante a graduação e o mestrado, especialmente aqueles que, junto comigo, formaram a turma 32. Agradeço pela bela amizade que construí com Camila Oliveira, que foi uma grande parceira durante essa caminhada! Meu agradecimento mais que especial aos irmãos que ganhei de presente nesta universidade, meus queridos

Rozário Azevedo e Adalberto Martins, anjos que tenho na Terra e com quem posso contar incondicionalmente. E à Edmilsa Messias, pelas grandes lições de vida, de força e generosidade. Guardo vocês no melhor lugar do meu coração. Quero agradecer também às grandes mulheres do grupo de estudos Foucaultianos, que sempre me ensinaram tanto!

Agradeço aos amigos que fiz durante a minha trajetória profissional e com os quais aprendo tanto a cada dia: Heloísa Rocha, Marcelle Cavalcanti, Chico Lima, Romira Martins, Mônica Santos, Anna Zidanes, Karina Reis, Edileuza Moura, Ângela Rocha, George Lima e tantos outros. Agradeço a Vilma Guimarães e Célia Farias pelas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Também agradeço à Gerência Geral de Correção de Fluxo da Secretaria Estadual de Educação, à equipe do Projeto Travessia na GRE Recife Norte e à gestão, equipe docente e estudantes da Escola Estadual Pedro Augusto Carneiro Leão, que me acolheram com grande gentileza e contribuíram em tudo o que foi necessário durante a construção desta pesquisa.

Agradeço também às professoras, professores e funcionários do Centro de Educação da UFPE, que foram fundamentais no meu processo de formação. Em especial, agradeço à Professora Jaileila Menezes, com quem tive um encontro maravilhoso, de grande aprendizagem, logo no início do mestrado. Agradeço por sua atenção, gentileza e grande contribuição durante a participação na minha banca de qualificação. Também agradeço ao professor José Batista Neto, que deu grandes contribuições nesse momento.

Por fim, quero agradecer às professoras da minha banca de defesa, Jaileila Menezes, Kátia Ramos e Zélia Porto, que se dispuseram a contribuir com seus olhares críticos e cuidadosos sobre este trabalho e que certamente me propiciarão mais um momento de grande aprendizagem.

Grata a vocês por partilharem esse caminho ao meu lado e por me trazerem tantas flores e frutos nesta vida!

Andrea Castro

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de investigação a relação de jovens detentores de trajetórias desiguais de escolarização com a cultura escolar. Analisamos os sentidos da escola para estudantes matriculados em uma classe de correção de fluxo escolar das séries finais do ensino fundamental para compreender até que ponto a relação com a cultura escolar influencia na produção das trajetórias desiguais. O nosso objetivo é observar como esses estudantes se relacionam com as normas estabelecidas pelo espaço escolar; quais conhecimentos valorizam e como articulam esses conhecimentos com outras dimensões de suas vidas; identificar interesses e expectativas em relação à escolarização e compreender a formação ideológica que norteia a construção de sentidos sobre a escola pelos estudantes. Para tanto, nos debruçamos sobre diversos discursos a respeito das funções sociais da escola, a partir dos enunciados trazidos por diferentes autores da teoria educacional, tais como: Althusser, Boweles e Gintes, Bourdieu e Passeron, Canário, Freire, Arroyo, Saviani, Libâneo, Varela e Álvarez-Uria, Costa e Veiga-Neto. Aprofundamo-nos também em estudos de autores que problematizam a relação da juventude oriunda das classes populares com a cultura escolar, a exemplo de Forquin, Young, Dubet, Charlot e Goodson. Ressaltamos ainda o respaldo trazido à pesquisa com a contribuição de autores contemporâneos brasileiros da Sociologia da Educação que discutem sobre as juventudes na atualidade: Abramo; Carrano, Dayrell e Spósito. Para atender os objetivos da pesquisa, delineamos um percurso analítico embasado nos discursos sobre a escola como uma questão pública, democrática e como espaço de relação com o saber, conforme apontado por Masschelein e Simons, Giroux e Charlot. Também nos apoiamos no arcabouço conceitual e metodológico desenvolvido por Orlandi para elucidar a construção de sentidos realizada pelos jovens por meio de seus discursos. O *corpus* de análise foi constituído pelos enunciados sobre a escola e a cultura escolar apresentados pelos jovens durante uma seção de grupo focal, por meio de questionários estruturados e de observações não participantes realizadas em uma Escola da Rede Estadual de Pernambuco. Os discursos produzidos pelos estudantes apontam a escola como lugar de viver o presente e de se preparar para o futuro; lugar de qualidade; lugar de disciplinamento; lugar de relação com os adultos e lugar de relação com o saber. Procuramos enfatizar com os resultados desta pesquisa a multiplicidade de sentidos sobre a escola manifestada nos discursos dos estudantes, destacando o papel dessa instituição na condução dos processos de socialização e de formação da juventude. Esses sentidos ora são construídos sob influência das experiências dos estudantes no espaço escolar, ora são influenciados pelos interdiscursos, baseados nos discursos produzidos na mídia, na família, na comunidade e na própria escola. Identificamos que o desinteresse pela escola ou o pouco investimento por parte dos estudantes jovens em seus processos de escolarização decorrem, em muitos casos, da insatisfação e da ausência de sentidos diante das práticas, espaços, tempos e objetos escolares que configuram a cultura escolar.

Palavras-chave: Sentidos da escola. Cultura escolar. Jovens com trajetórias desiguais de escolarização.

ABSTRACT

This dissertation research object youth relationship with unequal schooling trajectories with the school culture. We analyzed the way school for students enrolled in a school class flow correction of the final grades of primary school to understand to what extent the relationship with the school culture influences the production of unequal paths. Our goal was to see how these students relate to the standards of the school; what knowledge value and how to articulate this knowledge with other dimensions of their lives; identify interests and expectations of the school and understand the ideological training that guides the construction of meaning about the school by students. Therefore, we worked through in about several speeches about the social functions of the school, from the statements brought by different authors of educational theory, such as Althusser, Boweles and Gintes, Bourdieu and Passeron, Canary Freire, Arroyo, Saviani, Libâneo, Varela and Álvarez-Uria, Costa Veiga-Neto. We are also interested in the furthering of studies of classical authors that question the relationship of youth belonging to the popular classes with the school culture, like Forquin, Young, Dubet, Charlot, Goodson. We also emphasize the support brought to the survey of the contribution of Brazilian contemporary authors of Sociology of Education to discuss the youths today: Abramo; Carrano, Dayrell and Sposito. In order to accomplish the research objectives outlined an analytical way, grounded in the discourse about the school as a public and democratic issue, as pointed out by Masschelein and Simons, and Giroux. We also support in the conceptual and methodological framework developed by Orlandi to elucidate the construction of meaning carried by young people who participated in this study. The analysis corpus was made up of the statements about the school and the school culture, presented by young people during a focus group section through structured questionnaires and non-participant observations made in a State School of Pernambuco. The speeches made by the students point to the school as a place to live the present and prepare for the future; quality place; Instead of disciplining and place to acquire knowledge. We try to emphasize with this search the multiplicity of meanings of the school expressed in the speeches of the students, highlighting the role of this institution in the conduct of socialization and youth training processes. These senses are now built under the influence of students' experiences at school, sometimes are based on speeches made in the media, the family, the community and the school. We identified that the lack of interest in school or little investment by young students in their educational process takes place in many cases, dissatisfaction and lack of meaning in the face of practical, space, time and school objects that make up the school culture.

Keywords: School senses. School culture. Young people with unequal schooling trajectories.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNJ – Conselho Nacional de Juventude
CUT – Central Única dos Trabalhadores
EEPACL – Escola Estadual Pedro Augusto Carneiro Leão
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
FRM – Fundação Roberto Marinho
GF – Grupo Focal
GRE – Gerência Regional de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MASP – Museu de Arte de São Paulo
MEC – Ministério da Educação
PMPE – Polícia Militar de Pernambuco
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNJ – Política Nacional de Juventude
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEADE – Sistema Estadual de Análise dos Dados
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SNJ – Secretaria Nacional de Juventude
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais temáticas tratadas pelos pesquisadores - p. 43

Quadro 2: Síntese conceitual - p. 53

Quadro 3: Modelo Analítico - p. 59

Quadro 4: Você parou de estudar alguma vez em sua vida? - p. 98

Quadro 5: Quais os principais motivos que te levaram a voltar a estudar? - p. 99

Quadro 6: Por que você escolheu estudar nessa escola? - p. 102

Quadro 7: Quais os meios que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais? - p. 120

Quadro 8 - Em que local você acessa a internet? - p. 121

Quadro 9 - Você acessa a internet a partir de que equipamento? - p. 121

Quadro 10: Qual o estilo musical que você mais gosta? - p. 123

Quadro 11: O que você faz nos momentos de lazer/folga? - p. 124

Quadro 12: De que forma geralmente você realiza essas atividades? - p. 125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas do processo de realização da análise de discurso - p. 55

Figura 2: Exemplificação de elementos de materialidade linguística - p. 57

Figura 3: Protesto de estudantes em São Paulo - p. 75

Figura 4: Protesto estudantil em São Paulo – p. 76

Figura 5: Regras para uma boa convivência – p. 111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2. ESCOLA E CULTURA ESCOLAR	22
2.1 ENUNCIADOS SOBRE ESCOLA E CULTURA ESCOLAR.....	22
2.2 ENUNCIADOS SOBRE JUVENTUDE E CULTURA ESCOLAR.....	29
2.3 ESTUDOS RECENTES SOBRE JUVENTUDE, ESCOLA E CULTURA ESCOLAR	42
3. PERCURSO ANALÍTICO – ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	47
3.1 ESCOLA COMO UMA QUESTÃO PÚBLICA, ESPAÇO DE RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS E DE RELAÇÕES COM O SABER.....	47
3.2 APROXIMAÇÕES COM A ANÁLISE DE DISCURSO DE ENI ORLANDI	53
3.2.1 <i>O corpus de análise</i>	58
3.3 PERCURSO METODOLÓGICO	60
3.3.1 <i>Procedimentos</i>	61
4. CENÁRIO DISCURSIVO DA PESQUISA.....	74
4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS E EDUCATIVAS PARA A JUVENTUDE	79
4.2 QUEM SÃO E EM QUE ESCOLA HABITAM OS JOVENS SUJEITOS DESTA PESQUISA	83
4.2.1 A ESCOLA ESTADUAL PEDRO AUGUSTO CARNEIRO LEÃO (EEPACL).....	83
4.2.2 O PROJETO TRAVESSIA.....	84
4.2.3 OS JOVENS DA CLASSE DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR	86
5. SENTIDOS SOBRE A ESCOLA E A CULTURA ESCOLAR: O QUE DIZEM... ..	93
5.1 ESCOLA, LUGAR DE VIVER O PRESENTE E DE SE PREPARAR PARA O FUTURO	94
5.2 ESCOLA, LUGAR DE QUALIDADE.....	101
5.3 ESCOLA, LUGAR DE DISCIPLINAMENTO	106
5.4 ESCOLA, LUGAR DE RELAÇÃO COM OS ADULTOS.....	126
5.5 ESCOLA, LUGAR DE RELAÇÃO COM O SABER	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICES.....	162

1 INTRODUÇÃO

Este texto dissertativo apresenta uma análise sobre os sentidos da escola para estudantes jovens de classes de correção de fluxo escolar – com trajetórias desiguais de escolarização –, a partir da relação que estabelecem com a cultura escolar, ou seja, com as práticas, espaços, tempos e objetos escolares que são utilizados de forma intencional no processo de socialização conduzido pela instituição (FARIA FILHO, 2004).

Os sentidos de um discurso revelam um processo de historicidade que transforma o autor do texto em sujeito e aponta para a relação existente entre um acontecimento e a estrutura social mais ampla. Tal processo ocorre porque toda enunciação é resultado da tensão entre a memória discursiva que carregamos e a capacidade que temos de romper e recriar o que já foi dito por outrem, criando novos sentidos. Segundo Orlandi (1995, p.114), “ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido”.

Nosso pressuposto é que os sentidos atribuídos pelos estudantes às práticas da instituição escolar podem constituir um dos caminhos para a análise da relação entre jovens e cultura escolar e, desta forma, consubstanciarem-se como uma possibilidade de ampliar as compreensões sobre o lugar dessa relação na produção de trajetórias desiguais de escolarização. Para Giroux (1988), os significados que constituem as vozes dos estudantes são múltiplos e variados. Escutar essas vozes significa romper com as relações assimétricas de poder que configuram uma aparente unidade sobre esses discursos. De acordo com Silveira (2002, p.78), “uma análise discursiva que considere o texto como um tecido com espessura própria, com seus mecanismos peculiares, pode enriquecer as afirmações generalizantes sobre as vozes”.

Estudos têm indicado que muitos jovens não encontram na escola uma estrutura adequada à aquisição de conhecimentos, à vivência de sua condição juvenil e à superação das desigualdades sociais que marcaram suas vidas, a exemplo de Fanfani (2000); Dayrell, Nogueira e Miranda (2011); Carrano, Marinho e Oliveira (2015), dentre outros. Na opinião desses autores, é preciso garantir uma infraestrutura adequada à aprendizagem, dinamizar os tempos e os espaços escolares, valorizar diferentes formas de expressão para a construção do

conhecimento e não apenas a cultura escrita e, principalmente, romper com as relações de autoridade e estigma dos adultos para com os jovens.

Em nosso texto, as trajetórias desiguais são entendidas como processos de escolarização marcados por repetências, rupturas, abandonos, longos períodos de permanência na escola sem a necessária acumulação de conhecimentos para finalização de uma etapa de estudos. Para Peregrino (2011), as trajetórias desiguais de escolarização estão profundamente relacionadas às desigualdades sociais que afetam principalmente aqueles estudantes mais vulneráveis economicamente e socialmente, que mesmo estando na escola não conseguem se escolarizar. Este processo é nomeado pela autora de habitação escolar sem escolarização. Na sua análise, as desigualdades escolares se manifestam de diferentes formas e atingem desde a estruturação dos sistemas públicos de ensino, por região, como os turnos e turmas de uma mesma escola, que geram uma seleção entre os estudantes sem precisar excluí-los da escola.

Além dos diferentes níveis de apropriação dos conhecimentos escolares, os estudantes com trajetória desiguais de escolarização também demonstram, em muitos casos, dificuldades em se apropriar das regras e códigos institucionais que fazem parte da cultura escolar. Os mecanismos de regulação e controle da escola têm sido postos em xeque constantemente e a própria legitimidade da instituição escolar passou a ser questionada pela sociedade. Nesse sentido, é importante questionar-se sobre que tipo de escola e quais experiências de escolarização têm sido ofertadas aos jovens pobres (PEREGRINO, 2011).

É importante destacar que o processo de expansão da Educação Básica no Brasil, iniciado na década de 1970, mas intensificado nas três últimas décadas, contribuiu para a ampliação das matrículas nas escolas públicas de estudantes jovens oriundos das classes populares. Entretanto, constata-se que esse processo foi marcado pela massificação e racionalização de recursos financeiros, impedindo, muitas vezes, a inclusão social desses sujeitos, pois a ampliação dos anos de escolarização nem sempre tem significado melhoria na aprendizagem, resultando no desinteresse dos jovens pela instituição e na produção de novas desigualdades escolares (PEREGRINO, 2011; LEÃO, 2011).

Estudos identificam a oferta de uma escolarização distante do repertório cultural dos jovens, que não apresenta respostas aos desafios que se impõem à

sociedade globalizada, implicando na quebra de vínculos desses sujeitos com a escola, instituição que teria papel preponderante nos seus processos formativos (ALVES; GARCIA, 2008). O descompasso entre as práticas desenvolvidas pela escola e os interesses dos jovens tem produzido uma relação de incomunicabilidade entre os estudantes e seus professores. Segundo Carrano (2008, p. 202), “há uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos. As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem comum”.

Fanfani (2000) constatou que a escola perdeu seu monopólio no processo de socialização das novas gerações, porque insiste em oferecer a um grupo culturalmente diferente, com novas expectativas e necessidades, o mesmo modelo de escola que foi construído na modernidade para as elites. O autor destaca, ainda, que os dispositivos que conferiam autoridade pedagógica e controle institucional à escola já não fazem mais sentido, pois eles se sustentavam na consistência da relação professor-aluno e na relação destes com o conhecimento transmitido durante a escolarização. Com as mudanças significativas na morfologia social dos estudantes e com o consequente desequilíbrio nas relações entre os atores escolares, esses dispositivos tornaram-se ineficientes. A cultura escolar resiste em aproximar o mundo da escola do mundo da vida, negando a linguagem dos estudantes e a sua cultura.

Para o autor, o programa escolar ainda guarda marcas do momento fundador, marcado pela homogeneidade, sistematização, continuidade, coerência, ordem e sequência únicas. Por outro lado, as novas gerações se mostram culturalmente diversas, fragmentadas, abertas, flexíveis, móveis e instáveis. Nesse cenário, a experiência escolar se apresenta como um espaço de fronteira, onde se encontram e se enfrentam diferentes universos culturais, os conhecimentos e modo de organização da cultura escolar *versus* os interesses das culturas juvenis. Para cumprir seu papel na atualidade, para garantir o direito à educação, a escola precisaria rever suas práticas para atender os jovens com qualidade.

Brenner e Carrano (2014) constaram que a forma degradada como tem se dado a expansão da educação pública brasileira tem trazido sérios prejuízos ao seu objetivo maior, que seria a inclusão social de muitos brasileiros que não tinham acesso à escola, especialmente, os jovens. Ao contrário, temos visto a

complexificação de desigualdades escolares e um processo de fragilidade institucional, resultantes dos desafios cotidianos de uma escola massificada, tais como: aligeiramento dos conteúdos escolares; má formação do corpo docente e precarização da estrutura física.

Uma problemática que deriva desse cenário é o atraso no percurso de escolarização de muitos estudantes que hoje estão nas escolas públicas, gerado pela evasão e pelo baixo rendimento escolar, especialmente daqueles que se encontram matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, onde os fenômenos de evasão e baixo rendimento escolar são intensificados, conforme constatado por Dayrell, Nogueira e Miranda (2011) ao analisarem dados do PNAD (IBGE).

Os autores acima citados advertem que é preciso ter cautela ao analisar os fenômenos da reprovação e do abandono escolar, que se intensificam nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, pois há discursos que querem esgotar essa discussão, alegando simplesmente que esse jovem não é adequada à escola por ser “rebelde, indisciplinado e bagunceiro”. Na opinião dos autores, “essa leitura permanece na lógica que situa o aluno como o problema, como se ele fosse inadequado à escola e não a escola fosse inadequada a ele” (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 27). Entretanto, ao analisarem essa questão numa outra perspectiva, os autores chegam à conclusão de que a repetência e a evasão podem significar um ato de resistência, e até de lucidez, praticado por muitos estudantes que se cansam de enfrentar os rótulos de fracassados e a prática verticalizada, autoritária e monocultural da escola. É como se subliminarmente a escola estivesse dizendo para essas jovens que não foi feita para eles.

Carrano, Marinho e Oliveira (2015) argumentam que as trajetórias desiguais de escolarização – ou truncadas, como preferem os autores – expressam a negação do direito à cidadania e impactam negativamente no desenvolvimento social e econômico de uma região, visto que se produz uma população subescolarizada ou com dificuldade de ingressar com qualidade em novas etapas de escolarização. Eles identificaram que os jovens pobres são os mais atingidos por esse processo. Constataram, ainda, que, quanto maior é a retenção em determinada etapa de estudos, maior é também a sensação de desprestígio dos jovens no interior da instituição escolar.

Os dados do último Censo Escolar da Educação Básica divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2014, apontam que em Pernambuco 36,4% dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental precisam corrigir o fluxo escolar. Em relatório publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) com o objetivo de analisar os mecanismos e experiências de correção de fluxo escolar, Parente e Luck (2004) identificaram que a pouca efetividade do Ensino Fundamental público no Brasil tem resultado nos baixos índices de aprendizagem e de aproveitamento dos estudantes, comprometendo sua permanência na escola até o fim da escolarização básica.

As autoras informam ainda que desde 1995 o MEC vem desenvolvendo ações voltadas para a correção de fluxo escolar dos estudantes do Ensino Fundamental, pautado pelos planos e políticas governamentais instituídos com o objetivo de trazer maior eficiência ao sistema público de ensino e melhorar a educação do país. Entretanto, há autores, como Peregrino (2011), Carrano, Marinho e Oliveira (2015), que afirmam que os programas de correção de fluxo escolar terminam por contribuir para o aumento das desigualdades escolares, pois produzem vagas, aceleram os tempos escolares e não garantem a infraestrutura necessária à aprendizagem dos estudantes.

Ressaltamos que neste trabalho dissertativo o nosso foco não é nem a gestão do programa de correção de fluxo escolar da qual fazem parte dos estudantes que participaram da pesquisa, nem a condução dos processos de aprendizagem dos mesmos, embora sejam objetos de estudo importantes. Nosso interesse pelo programa de correção de fluxo escolar baseou-se na possibilidade que essas classes oferecem de reunir estudantes que tiveram atraso no percurso escolar e que assim partilham trajetórias desiguais de escolarização.

Ao longo da dissertação, esclarecemos a cronologia, alguns marcos legais e a diretriz pedagógica que orientam o Projeto Travessia, que tem por finalidade a conclusão de uma etapa de estudos em um período menor. Para tanto, busca oferecer materiais didáticos e estratégias de ensino condizentes com o perfil de maior idade e diferentes níveis de conhecimento dos estudantes dessas classes. Essa organização funciona em nosso trabalho como a cena na qual esses estudantes estão vivendo e como o território cultural de onde falam sobre a cultura escolar. Reafirmamos que não temos interesse em avaliar pedagogicamente os

projetos de correção de fluxo implementados na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

O meu interesse por esse objeto de estudo – os sentidos da escola para estudantes de classe de correção de fluxo escolar do ensino fundamental – deu-se em função da minha prática profissional no contexto do Projeto Travessia, realizando atividades de acompanhamento pedagógico e formação de professores. Esse projeto é uma ação da Gerência Geral de Correção de Fluxo Escolar da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, voltada para estudantes que apresentam distorção idade-série acima de dois anos. O seu objetivo é oportunizar a conclusão de um segmento de ensino em dezoito meses. Inicialmente esteve voltado para alunos do Ensino Médio, mas, em 2010, ampliou sua abrangência e passou a oferecer turmas na modalidade Ensino Fundamental.

É importante registrar que as turmas de correção de fluxo têm em sua origem a finalidade de atender aos estudantes que estão matriculados na rede de ensino e que, por motivos de repetência, evasão pontual e ingresso tardio na escola, atrasaram seu percurso de escolarização. Entretanto, nota-se uma tendência dos sistemas de ensino em estender o atendimento àqueles que abandonaram a escolarização há muito tempo e que, por esse motivo, enquadrar-se-iam no perfil das classes de jovens e adultos.

As classes do Ensino Fundamental atendem, prioritariamente, estudantes jovens, com idades de 15 a 20 anos, e que, há algum tempo, vêm acumulando desistências e reprovações em seus percursos escolares. Durante as ações de acompanhamento pedagógico, observamos que alguns educadores se queixam do comportamento indisciplinado e desmotivado dos estudantes que são encaminhados às classes de correção de fluxo. Segundo eles, boa parte dos estudantes jovens que se encontram nos índices de defasagem idade-série chega a essa situação porque apresenta desinteresse em relação às atividades escolares e não atribui o devido valor à escolarização.

Diante desse cenário, passei a me questionar: por que os estudantes mais jovens estabeleciam uma relação de tensão com seus professores e com as regras da escola? Quais são seus interesses e expectativas em relação à escolarização? O conhecimento transmitido pela escola faz sentido para esses estudantes? Seria a falta de identificação com esse espaço que os impede de concluir seus percursos

escolares no tempo pedagógico esperado? Em que medida a instituição escolar também contribui com essas trajetórias de escolarização?

De acordo com Arroyo (2007), os comportamentos manifestados pelos adolescentes e jovens das classes populares é resultado da opressão e da desumanização a que vem sendo submetidos desde a infância, em várias instâncias sociais. As causas dessa problemática extrapolam os muros da escola, mas tornam-se ainda mais latentes nesse ambiente pelo fato de muitos professores enxergarem os estudantes como bárbaros e não como cidadãos.

Para o autor, a latente crise na escola torna-se ainda mais visível pela carência de pesquisa, teoria e didática pedagógicas que possam instrumentalizar os docentes e gestores das escolas populares no processo de educação desses adolescentes e jovens. Segundo ele, “a primeira medida é dar centralidade a esse estado de coisas em nossos cursos, em nossas pesquisas, em nossas análises, e não deixar que isso fique por conta da polícia ou de uma gestão disciplinadora da escola” (ARROYO, 2007, p. 139).

A escola pode ser compreendida como um espaço cultural que tem como objetivo principal a transmissão de conhecimentos às novas gerações. Para tanto, criou dispositivos que lhe conferem autoridade no desenvolvimento dessa tarefa; são eles: as organizações diferenciadas do espaço, do tempo e dos saberes socialmente valorizados. Esses aspectos configuram uma cultura própria e singular na escola, que, por meio de suas normas, práticas e linguagens, dissemina valores e ideologias.

Nesse sentido, voltamos nosso olhar para os sentidos que a escola da atualidade tem nas trajetórias de vida desses sujeitos jovens, sem de antemão considerar que as razões que contribuem para esses atrasos em seus percursos de escolarização são provocadas tão somente pelos jovens ou pela instituição escolar.

O nosso objetivo é, ao analisar os sentidos da escola para estudantes jovens de uma classe de correção de fluxo escolar do Projeto Travessia Ensino Fundamental, a partir da relação que eles estabelecem com a cultura escolar, compreender como esses sentidos são construídos e como estão implicados nas trajetórias desiguais.

A literatura estudada e a análise desenvolvida foram importantes por conta de elementos conceituais e metodológicos úteis para explicitarmos a condição juvenil

dos estudantes jovens das classes de correção de fluxo escolar da escola investigada. Interessou-nos ver: como esses estudantes se relacionam com as normas estabelecidas pelo espaço escolar; quais os conhecimentos que esses estudantes valorizam; como articulam esses conhecimentos com outras dimensões de suas vidas, interesses e expectativas em relação à escolarização; e identificar a formação ideológica que norteia a construção de sentido desses estudantes. A dissertação em tela foi organizada em quatro capítulos, considerações finais, referências e apêndices, tal como indicamos a seguir.

ESCOLA E CULTURA ESCOLAR é o título do **Capítulo 1** desta dissertação. Nele organizamos discursos clássicos sobre escola e cultura escolar, juventude e cultura escolar e estudos recentes que tratam sobre a relação dos jovens, especificamente dos jovens das camadas populares com a escola, e a cultura escolar na atualidade.

No **capítulo 2**, com o título PERCURSO ANALÍTICO – ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS, iniciamos com o foco na escola como um espaço democrático, na perspectiva de Giroux, e como uma questão pública, em diálogo com os estudos de Masschelein e Simons. Em seguida, discorremos sobre a nossa aproximação com a análise de discurso desenvolvida por Eni Orlandi e o percurso metodológico eleito.

No **capítulo 3**, apresentamos a nossa reflexão sobre o CENÁRIO DISCURSIVO DA PESQUISA. O seu conteúdo problematiza os eventos de participação juvenil em defesa da escola pública, realizados em alguns estados brasileiros, e aborda a política educacional para jovens com trajetórias desiguais de escolarização, a partir das determinações da Política Nacional para a Juventude. Além disso, apresentamos o cenário escolar no qual habitam os jovens sujeitos da pesquisa em tela.

A pesquisa empírica está apresentada no **Capítulo 4**, sob o título SENTIDOS SOBRE A CULTURA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS JOVENS. Em cinco seções, vamos apresentar os sentidos dados por um grupo de jovens sobre a cultura escolar: Escola, lugar de viver o presente e de se preparar para o futuro; Escola, lugar de qualidade; Escola, lugar de relação com os adultos; Escola, lugar de disciplinamento; Escola, lugar de relação com o saber.

Finalizamos o texto dissertativo com as CONSIDERAÇÕES FINAIS, onde retomamos o objeto de nossa dissertação e o significado do que analisamos sobre os sentidos da relação que os jovens estabelecem com a cultura escolar e as possíveis contribuições deste trabalho. Na sequência, apresentamos as REFERÊNCIAS e os APÊNDICES.

2 ESCOLA E CULTURA ESCOLAR

Neste capítulo, vamos apresentar discursos clássicos e recentes sobre escola e cultura escolar, juventude e cultura escolar, relação dos jovens, especificamente dos jovens das camadas populares, com a escola, e a cultura escolar na atualidade. Na sequência, discorreremos sobre a nossa aproximação com a análise de discurso desenvolvida por Eni Orlandi e também a respeito dos procedimentos metodológicos eleitos para análise.

2.1 Enunciados sobre Escola e Cultura escolar

No debate teórico, temos diferentes enunciados da escola construídos nas últimas décadas do século XX e que estão, de alguma forma, inseridos nos discursos atuais sobre essa instituição. Dentre esses enunciados destacam-se na literatura educacional: a escola como reprodutora da cultura da classe dominante, nos estudos da sociologia da educação (Althusser, 1985; Boweles e Gintes, 1985 *apud* SILVA, 2007; Bourdieu e Passeron, 1975; Canário, 2005); a escola como um lugar de humanização (Freire, 1987, 196; Arroyo, 2007); a escola como espaço para a cidadania (Saviani, 1991; Libâneo, 2007); e a escola como uma instituição disciplinar (Varela e Álvarez-Uria, 1992; Costa, 2007; Veiga-Neto, 2007). Há outros enunciados não tratados nesta dissertação, pois não são o nosso objetivo. Os enunciados sobre a escola como uma questão pública (Masschelein e Simons, 2014a, 2014b), democrática (Giroux, 1988) e a escola como um espaço de relação com o saber (Charlot, 2000, 2001, 2005) serão tratados no próximo capítulo por constituírem em suas conceitualizações a abordagem teórica do nosso estudo.

Althusser (1985) tratou a escola como um dos principais aparelhos ideológicos de Estado. Para ele, a escola dissemina o discurso ideológico das relações de produção em que se baseia a sociedade capitalista e reproduz as práticas de fragmentação de saberes presentes nas formas de trabalho capitalistas e também a segmentação e o controle dos indivíduos no tempo e no espaço. Os mecanismos seletivos presentes na escola contribuem para que as classes dominadas aprendam a se subordinar e a obedecer, visto que são excluídas das práticas de escolarização antes que possam alcançar os níveis em que se ensinam as habilidades de comando, próprias da cultura dominante. Além disso, por meio dos

saberes transmitidos na escola, naturaliza-se a ideia de que os arranjos sociais postos são melhores para o desenvolvimento e o bem-estar de toda a sociedade.

Numa perspectiva diferente, Boweles e Gintes (1985 *apud* SILVA, 2007) defendem em seu livro *A escola capitalista na América* que não são os conteúdos, mas as relações sociais experienciadas na escola as maiores responsáveis pela reprodução dos valores e princípios da sociedade capitalista. Segundo os autores, a escola reproduz os papéis de subordinação do local de produção para formar o bom trabalhador capitalista, tais como: obediência às ordens, assiduidade e pontualidade. A escola seria um reflexo da economia capitalista.

Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975) representam a teoria reprodutivista da escola. Para esses autores, a escola reproduz as estruturas sociais, principalmente a hierarquia entre classes. De acordo com os autores, a ação pedagógica é uma relação de força dependente da estrutura das relações sociais mais amplas. Ao disseminar e valorizar a estrutura de significações que pertencem à cultura dominante, a escola faz com que esses indivíduos tenham maior prestígio no ambiente escolar e, conseqüentemente, na sociedade. Assim, aqueles que não estão familiarizados com esses símbolos culturais sentem-se constrangidos e desvalorizam as suas culturas de origem.

Segundo Bourdieu (2007), o lugar social das classes dominantes e das classes dominadas é definido pela escola. Este autor enfatiza que a cultura escolar não tem apenas o papel de integração moral dos indivíduos, com vistas à organicidade social, conforme postulado por Durkheim. Seu papel também é promover o consenso cultural, por vias da violência simbólica. Segundo ele, "(...) do mesmo modo que a religião nas sociedades primitivas, a cultura escolar propicia um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação" (BOURDIEU, 2007, p. 205). Essa comunicação entre todos os grupos sociais é viabilizada pelo poder simbólico da cultura dominante, que passa a ser imputada como "a cultura" socialmente valorizada.

Segundo Canário (2005), a escola na atualidade, em todo o mundo, tem enfrentado um déficit de legitimidade social e de sentido para aqueles que com ela estabelecem um contato direto – professores e estudantes –, justamente porque faz o contrário do que diz, ao invés de promover o progresso e a libertação, acentua as desigualdades sociais e fabrica a exclusão relativa. Para ele, ainda que não seja

possível prever o futuro da escola diante das grandes transformações pelas quais vem passando a sociedade moderna, é possível problematizá-lo, realçando os motivos que levaram à sua estagnação e vislumbrando elementos que podem contribuir na sua reinvenção.

O sentimento de mal-estar perante a escola se inicia entre as décadas de 60 e 70, nos países industrializados, que já tinham experimentado os efeitos da massificação da população escolar, iniciada após a Segunda Guerra Mundial com as políticas de expansão. Os fatores que embasam as críticas são basicamente os seguintes: a contestação da garantia de um futuro profissional para os estudantes oriundos das classes operárias; a emergência de uma pauta de educação permanente para os trabalhadores que não viam sucesso no modelo de educação escolar; a difusão de um pensamento pedagógico que criticava o autoritarismo das práticas escolares tradicionais.

Na perspectiva de Freire (1987), a escola é um lugar de humanização, tal como anuncia em sua *Pedagogia do Oprimido*. Para ele, a luta contra a desumanização provocada pelas desigualdades sociais e pela alienação só pode acontecer por vias da busca pelo conhecimento. A escola e os professores contribuem com a libertação dos indivíduos quando problematizam a realidade social e trazem para a sala de aula a discussão sobre temas políticos, econômicos, sociais e culturais que ajudem a compreender quem são, como se estrutura a sociedade em que vivem e como se originam os problemas que os afligem enquanto membros de determinado grupo social. Esse movimento é consolidado por meio do diálogo, da troca de saberes e experiências entre educadores e educandos.

A escola também foi compreendida pelo autor enquanto lugar de ética, visto que nos ajuda a compreender que somos seres histórico-sociais, responsáveis por escolher, intervir e decidir nosso próprio destino. Para ser transformadora, a educação não pode separar a transmissão de conteúdos da formação moral daqueles que estão sendo formados, pois esse conhecimento é poder e deve ser mobilizado para o bem de todos. E, acima de tudo, a escola deve ser um lugar de alegria, de beleza, de estética, que possa nutrir a atmosfera pedagógica e motivar professores e estudantes na tarefa de aprender e ensinar juntos, tendo esperança no progresso na humanidade.

Arroyo (2007) destaca que o projeto da modernidade previa que a escola deveria civilizar e disciplinar as novas gerações para que elas se tornassem humanas e se integrassem adequadamente à esfera social e ao mundo produtivo. Mas, nessa tarefa, ela também era apoiada por outras instâncias sociais que hoje em dia têm a mesma capilaridade entre os jovens, tais como o emprego, que não existe para um grande contingente de jovens, a religião, que, com exceção das vertentes evangélicas, já não tem a mesma importância na vida dos jovens, e os partidos políticos, estes, completamente desacreditados enquanto instituição de participação coletiva na esfera pública. Ou seja, sobrou para a escola toda a responsabilidade em desempenhar a ação disciplinadora necessária ao pacto civilizatório.

Para Arroyo (2007), a escola básica brasileira vive uma crise de identidade, porque, em toda a sua história, ela assumiu um caráter propedêutico. Sempre funcionou para atender a um objetivo específico, como, por exemplo, erradicar o analfabetismo, preparar cidadãos para a República, preparar para o emprego, etc. Entretanto, ele considera que a principal função da escola é garantir a formação do jovem, ampliando seus universos culturais; sua capacidade reflexiva; seus conhecimentos éticos, estéticos e identitários. A escola básica é um direito humano ao conhecimento.

Em seu clássico texto *Escola e Democracia*, Saviani (1991) analisa o trabalho desenvolvido pelas escolas, relacionando as teorias pedagógicas com o processo de democratização da sociedade brasileira. Segundo o autor, as teorias educacionais buscam explicar a ineficiência da escola no que tange à escolarização das camadas populares. O autor apresenta um conjunto de teorias (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista), por ele chamadas de teorias não críticas, que entendem a educação como um instrumento de equalização social e, portanto, capaz de superar este problema. Por outro lado, há teorias que postulam que a própria escola produz a marginalização das camadas mais populares. Estas teorias são conhecidas como crítico-reprodutivistas (Teoria da escola como parêntese ideológico do Estado, Teoria do sistema de ensino como violência simbólica e a Teoria da escola dualista).

Para o autor, o primeiro conjunto de teorias tenta resolver o problema de forma ingênua, sem jamais conseguir êxito, e o segundo conjunto busca

compreender os condicionantes do problema na esfera social mais ampla, esclarecendo que o fracasso da escola na escolarização das camadas populares está implicado com questões socioeconômicas. Apesar da contribuição na superação do discurso ilusório das teorias não críticas, as teorias crítico-reprodutivistas se apresentam impotentes, pois não apresentam soluções para o problema em discussão. Saviani (2009) recomenda que as teorias críticas superem o teor reprodutivista e invistam na sua perspectiva revolucionária, de transformação social, realizada por meio da escola como espaço democrático.

Ainda de acordo com o autor, a instituição escolar deve estar comprometida na construção de uma ordem democrática. Para tanto é necessário abalar certezas, desautorizar o senso comum, o que significa evitar a canonização da Pedagogia Nova a demonização da Pedagogia Tradicional. A consolidação dessa escola democrática se dará por meio dos vínculos da prática pedagógica com a prática social global, a partir das seguintes etapas: o posicionamento de professores e estudantes enquanto agentes da prática social; a problematização dos desafios da sociedade e a busca de conhecimentos teóricos e práticos que possam ajudar na superação dos mesmos; e a incorporação desses conhecimentos como instrumentos culturais de transformação social.

Em consonância com Saviani, Libâneo (2007) assume o enunciado da escola como espaço democrático quando propõe que a escola da atualidade reveja seus processos, métodos e formas de educar. É preciso que o conhecimento científico esteja articulado ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais que preparem os jovens para a vida cultural, profissional e para o exercício da cidadania. Segundo o autor, o trabalho formativo desenvolvido pela escola deve contemplar pelo menos os cinco princípios relacionados a seguir:

- 1) Garantir o desenvolvimento de capacidades cognitivas, que é o aprender a pensar, por meio dos conhecimentos relacionados com a cultura, com a ciência, a arte. Chamo isso de pedagogia do pensar, que seria o ponto de partida para repensar o currículo escolar.
- 2) Promover as bases de cultura geral (saber aprender, saber fazer, saber viver junto, saber agir moralmente), visando preparação para o mundo do trabalho, incluindo o mundo tecnológico e informacional.
- 3) Ajudar os alunos a se constituírem sujeitos na sua individualidade e na sua identidade cultural; falo no fortalecimento da subjetividade. Aqui entra a sensibilidade, a capacidade estética. Incluo aqui um forte apelo ao reconhecimento das diferenças, mas penso também em formas educativas de não esconder o conflito.
- 4) Formar para a cidadania, de maneira muito prática, começando nas práticas

escolares, nas formas de organização dos alunos na escola e nas próprias formas de organização e gestão da escola. 5) Formar para valores éticos, cuidar da formação de qualidades morais, convicções humanísticas e humanitárias. A escola precisa ajudar os alunos a pensar metodicamente sobre valores; os alunos podem aprender e vivenciar conceitos morais e modos de agir. (LIBÂNEO, 2007, p.26).

Os estudos foucaultianos sobre instituições disciplinares da modernidade tiveram forte repercussão em enunciados educacionais, inclusive sobre a escola. Varela e Álvarez-Uria (1992), em seu clássico *a Arqueologia da Escola*, desvendaram os dispositivos criados pela escola para fabricar o sujeito moderno e naturalizar o modo de produção capitalista. Esses dispositivos serão apresentados de forma mais detalhada no próximo capítulo, quando trataremos sobre a criação de uma cultura própria da escola, a cultura escolar.

Veiga-Neto (2007) ressalta que a escola moderna se configurou em relação intrínseca com as práticas sociais, culturais, religiosas e econômicas que se engendraram para construir o sujeito pós-renascentista, o sujeito moderno. A ligação da escola com a sociedade moderna se firmou por meio da disciplinaridade, tanto no corpo como no saber. A escola teve um papel fundamental na construção da vida ordenada e civilizada, responsável por afastar o ser humano da sua condição de selvagem. Na escola, os estudantes devem aprender, antes de qualquer coisa, a se colocar no seu tempo e no seu espaço, a se autogovernar.

Snyders (1993) argumenta que as atividades obrigatórias na escola ajudam os estudantes a construir sua autonomia e o autogoverno – importantes na concepção dele para que se possa viver as alegrias no presente e estendê-las ao futuro, além de lograr outros êxitos –, entretanto, é preciso que os estudantes se conscientizem dessas regras. Os professores devem explicar por que elas foram instituídas. Do contrário, há grandes chances de criar-se apenas insatisfação e resistência no corpo discente.

Para ele, a escola, além de preparar as novas gerações para o futuro, deve garantir que elas vivam a felicidade de ser criança e de ser jovem no presente. Apesar de reconhecer que durante muito tempo a escola esteve apenas preocupada com seus métodos, instrumentos, regras, currículo e pouco se preocupou com a felicidade dos estudantes, chegando a dizer que eles poderiam até se resignar do tempo de sacrifícios que passaram na escola, o autor nota que atualmente manifesta-se uma disponibilidade maior em adaptar a cultura escolar para atender

às demandas das crianças e dos jovens, mesmo que este ainda seja um movimento tímido.

Ainda, segundo Snyders, a escola recentemente passou a atender um público que não valoriza os argumentos clássicos da economia de investimentos a longo prazo e que tampouco está disponível para adiar sua alegria. Este grupo social vive o instante e quer o retorno de seu esforço no presente. Além disso, são cada vez maiores as oportunidades de lazer que se colocam para os jovens fora do espaço escolar. Nesse sentido, torna-se urgente reconciliar a escola com a alegria e negociar com os estudantes as regras necessárias ao melhor aproveitamento do período de escolarização.

Costa (2007) destaca a contribuição dos estudos de inspiração foucaultiana na proposição de diferentes formas de discutir as relações de poder, de conceber a relação tempo-espço e de produzir subjetividades, ampliando as possibilidades de problematização e de análise das práticas pedagógicas e da própria instituição escolar, que diante de suas complexidades já não pode mais ser analisada a partir de teorias que se limitam ao reducionismo de categorias polarizadas, tais como: dominados/dominantes; privilegiados/ excluídos, etc. As teorizações educacionais contemporâneas precisam dar conta da diversidade cultural expressa na prática social.

A autora reconhece as dificuldades e cobranças enfrentadas pela escola na atualidade, mas reafirma a importância desta instituição para diversos segmentos da sociedade. Seja na mídia, na comunidade, na família ou entre os próprios estudantes, a escola é geralmente enaltecida como um lugar de valor, importante para a socialização dos seres humanos.

Ao analisar esses diferentes enunciados sobre as funções sociais da escola, percebemos algumas nuances. Há autores que se concentram na crítica ao modelo capitalista de escola, que procura enaltecer a relação custo-benefício da escolarização e conformar as novas gerações ao modelo social vigente. Outros realçam a potência da escola na produção de conhecimentos transformadores, capazes de formar cidadãos e construir uma sociedade democrática. E há aqueles que têm se empenhado em mostrar a faceta da escola como uma maquinaria que põe em funcionamento perversos jogos de poder-saber no âmbito da cultura. Encontramos também autores que apontam a escola como um espaço de vida

pulsante, de alegrias, de trocas, de diálogo e de vivência de experiências significativas.

Mas de alguma forma todos eles destacam que, para compreender o papel da escola na socialização das novas gerações e na transmissão da cultura, é preciso considerá-la em relação ao contexto social no qual está envolvida. Esses enunciados nos ajudaram a elucidar os sentidos que os estudantes da classe de correção de fluxo escolar construíram durante a pesquisa sobre a escola enquanto instituição e também sobre a unidade escolar em que vivem suas experiências de escolarização nesse momento.

2.2 Enunciados sobre juventude e cultura escolar

A temática da juventude e da cultura escolar tem sido tratada sob diferentes pontos de vista e ênfase, como seu aspecto sociocultural geracional, demográfico, cultural, curricular ou esses aspectos associados entre si.

A juventude é uma categoria sociocultural, criada simbolicamente em função das instituições modernas do século XIX, tais como Estado, escola, direito e mundo do trabalho industrial, para institucionalizar o curso da vida, agregando, desta forma, os sujeitos que vivem um período de interstício entre as funções sociais da infância e da idade adulta. Essa ideia traz algumas noções importantes que passam a influenciar a prática social daqueles que vivem essa condição. A juventude passa a designar um período de maturação em que os sujeitos precisam se preparar para a vida social plena, na idade adulta. É o que se chama de moratória juvenil. Pode ser compreendida também como um período de crise, de ruptura e de mudança social (GROPPO, 2000; 2010).

Segundo Freitas (2005), o modelo sociológico clássico e linear estabelecido pela sociedade moderna ocidental para decretar o término da juventude, baseado em cinco premissas (terminar os estudos; viver do próprio trabalho; sair da casa dos pais e custear a própria moradia; casar; e ter filhos) já não tem mais sentido nos dias de hoje. Nesse sentido, Kauskopf (2004) critica as repercussões homogeneizantes do modelo de moratória juvenil, ressaltando a diversidade de vivências juvenis e sua articulação com aspectos históricos, culturais e econômicos.

Os governos procuram definir uma faixa etária para delimitar a que contingente demográfico direcionar as políticas pensadas para a juventude. No Brasil, essa faixa abarca jovens com idades de 15 a 29 anos, conforme mencionado na Política Nacional de Juventude. Mas essa faixa pode variar, a depender da concepção jurídica e psicossocial que se tem sobre os jovens. Apenas a título de ilustração, poderíamos citar o caso de outros países da América Latina. Ser jovem na Colômbia significa estar inscrito na faixa etária de 12 a 26 anos; já em El Salvador, de 7 a 18 anos e na Costa Rica a juventude se estabelece de 12 a 35 anos. O Chile é o único país latino-americano que utiliza o mesmo critério etário que o Brasil, de 15 a 29 anos (LEÓN, 2005).

Diante da impossibilidade de relacionar faixas etárias específicas a características universais manifestadas pelos jovens, estudos mais recentes no campo da sociologia recomendam o uso do termo juventudes (ABRAMO e BRANCO, 2005; SPOSITO, 2009; DAYRELL, CARRANO, 2014). Recomenda-se, ainda, a utilização de duas categorias para analisar a forma como os jovens constroem suas identidades na esfera da vida cotidiana. A primeira é a condição juvenil, que remete aos valores e à cultura particular manifestada pelos jovens. A segunda é a situação juvenil, utilizada na análise do tempo e do espaço concreto nos quais os jovens estão inseridos. Essas categorias são fundamentais para pensar as juventudes, pois consideram a diversidade socioeconômica, de gênero, de raça, de região, implicadas nos diferentes modos de ser jovem na atualidade (LEÓN, 2005).

Nesse contexto, é importante situar quais são os universos culturais e sociais que influenciam a condição juvenil dos brasileiros, inclusive porque, no nosso caso, geralmente o trabalho é um elemento importante, muitas vezes responsável por tornar viável a presença dos jovens na escola e garantir as experimentações necessárias a essa fase da vida (DAYRELL, 2007). Ao analisar a condição juvenil dos jovens que atualmente chegam ao Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras, Dayrell e Carrano (2014) mapearam algumas dimensões que são fundamentais na construção identitária desses sujeitos.

A primeira dimensão seria a *expressão cultural*. Especialmente nas periferias, o mundo da cultura é um espaço privilegiado, escolhido pelos jovens para manifestar os símbolos e representações que influenciam na demarcação de suas identidades

juvenis. Muitas vezes, esses jovens são protagonistas na criação de rádios comunitárias, grupos de danças e bandas de diversos estilos musicais. Outra dimensão importante para os jovens seria a *sociabilidade*. É na comunicação e na troca entre pares que jovens se percebem enquanto seres democráticos e solidários. Os grupos juvenis têm um papel fundamental para o desenvolvimento emocional e social dos jovens. A terceira dimensão seria a *participação*. Por meio dela, os jovens ampliam sua capacidade de argumentação para defender seus pontos de vista. Em muitos casos, o desejo de comunicar suas ideias os estimula a qualificar suas habilidades de leitura e escrita (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Vale destacar que essas dimensões só podem se desenvolver em algum lugar. Apesar de estarem cada vez mais inseridos e ativos nos espaços virtuais das redes sociais, os jovens precisam também de um espaço físico, um lugar de referência onde possam construir suas experiências, coletivamente, com outros jovens. Esse lugar é a rua, a praça, o bairro, o centro da cidade e também a escola. O tempo também é uma dimensão fundamental na construção identitária dos jovens, pois, apesar de serem convidados pelo mundo adulto a fazer escolhas em nome de um futuro, a maioria deles busca um êxito e uma afirmação social imediata (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Estudos constatam também que a escola insiste em produzir uma leitura limitada da juventude, buscando delimitá-la apenas pelo critério geracional, como etapa situada entre a infância e a vida adulta, sem considerar as formas como os jovens podem experienciar essa condição (ABRAMO; BRANCO, 2005; DAYRELL, 2007; SPÓSITO, 2009). Há pouco espaço na escola para manifestação das dimensões da condição juvenil. Os anseios dos jovens são interpretados pelos educadores como demandas passageiras e rebeldia, que cessarão com a maturidade. Os jovens passam a reconhecer a escola como um lugar burocrático, que precisam frequentar para conquistar uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho ou apenas para satisfazer as determinações de suas famílias.

Arroyo (2007) afirma que falta aos professores que trabalham com jovens das classes populares saberes pedagógicos adequados para lidar com estudantes que vivem em contextos de violência e opressão. E quando diz isso não se refere apenas àqueles que são agredidos fisicamente, mas à grande maioria dos jovens que vivem nos centros urbanos brasileiros sem direito a uma política e espaços de

lazer adequados ou que precisam batalhar diariamente por sua sobrevivência. A falta de formação adequada e conhecimento dos professores sobre a forma como esses jovens manifestam a sua identidade e as suas necessidades, leva-os a estereotipar os estudantes, alegando que eles só se interessam por sexo, drogas e violência. Essa visão leva os professores a comportamentos moralizantes e repressores que não são, em hipótese alguma, a melhor saída para lidar com esse grupo.

É comum o professor caracterizar para seus colegas esses jovens como, por um lado, indisciplinados, bagunceiros e desordeiros; e/ou, por outro lado, desinteressados, apáticos, desmotivados para o trabalho escolar. No primeiro bloco, os termos prendem-se ao comportamento esperado dos alunos e, no segundo bloco, a seu desempenho acadêmico. Para os professores, esses dois blocos constituem o mérito escolar. O bom aluno é o que agrega qualidades nos dois campos e o mau aluno é o que não consegue sair-se bem em nenhum dos dois. [...] O “lugar” atribuído ao aluno se dará no esforço manifestado por cada um em convencer o professor de que ele está tentando se adequar às expectativas docentes. (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p.50).

Para Dayrell (2007), a tensão que se estabelece entre as juventudes e a cultura escolar é, em grande medida, provocada pelo autoritarismo que reveste as normas e regras escolares, limitando a ação dos sujeitos jovens. O autor esclarece que há uma tendência à naturalização da categoria “aluno”, tratada pelos adultos (professores, gestores, funcionários e pais) como universal, utilizada para disciplinar o comportamento da criança e do jovem e hierarquizar as relações entre eles. Nesse movimento, os adultos tentam apagar a complexidade existente em cada uma dessas fases da vida, tentando oferecer a esses sujeitos experiências formativas iguais às que viveram no passado, sem considerar as mudanças velozes por que passa a sociedade.

Ser aluno é um papel social construído num contexto específico: a escola. Não nascemos alunos, nos tornamos alunos. E assim como ninguém se torna um membro da sociedade sozinho, o mesmo acontece com o processo de tornar-se aluno. É um aprendizado realizado por meio de contínuas interações com os outros. (CORTI, 2014, p.319).

A autora destaca que o discurso normativo da cultura escolar não permite que os estudantes construam uma postura reflexiva sobre o que é ser aluno e sobre as consequências de um comportamento alheio e contrário às atividades escolares. Gasta-se muito tempo dizendo o que os estudantes devem fazer, mas investe-se

pouco em conhecer a cultura deles, para identificar quais estratégias seriam mais eficazes à sua aprendizagem e para melhoria da convivência em sala de aula.

Ainda de acordo com Corti (2014), a concepção e a ideia de aluno praticadas nas escolas públicas estão vinculadas à criança e ao jovem das classes médias. Nesse contexto, a escola teria apenas a função de transmitir o conhecimento curricular e reforçar as normas de conduta que foram construídas pelas famílias durante a socialização primária. Entretanto, para os jovens das classes populares, os papéis não estão tão bem organizados assim. Às vezes, a falta de identificação com as práticas escolares leva os estudantes a assumirem comportamentos transgressores que podem aprisioná-los no futuro. Conscientes da cultura dos alunos, o professor e a escola podem ajudá-los a seguir caminhos diferentes.

Ao analisar a escola tanto em sua estrutura física quanto em sua organização pedagógica, Silva (2007) mapeou uma série de mecanismos de poder que são utilizados nos jogos de dominação cultural. Esses mecanismos atuam, por exemplo, na fragmentação dos grupos sociais, dividindo-os por idades, em séries (turmas), em fileiras, etc. Os corpos desses sujeitos também são fragmentados e algumas de suas dimensões são relegadas a segundo plano – sentidos e sentimentos – em função da supremacia da racionalidade.

A organização do espaço, do tempo, das práticas e dos saberes escolares é prescrita pela cultura escolar. De acordo com Faria Filho (2004), a cultura escolar pode assumir diferentes perspectivas, a depender da área em que o estudo for produzido. Pode ser compreendida enquanto categoria de análise e/ou campo de investigação. Segundo o autor, mesmo na área da Educação, é importante situar o objeto da investigação e arcabouço teórico que orientam a pesquisa sobre a cultura escolar, pois essa categoria compreende práticas escolares, espaços e tempo escolares, objetos pedagógicos, relação entre saberes teóricos e escolares, etc. O autor reafirma a importância dos estudos sobre a cultura escolar para desnaturalizar a escola e aprofundar a compreender como a instituição escolar tem atuado nos processos de socialização da atualidade.

Barroso (2012) destaca três abordagens que podem orientar os estudos sobre a cultura escolar: a funcionalista, a estruturalista e a interacionista. A primeira compreende a cultura escolar como reprodutora dos princípios, normas e finalidades do poder político, social, econômico e religioso. Ou seja, a cultura escolar atua como

um substrato da cultura geral, transmitindo às crianças e aos jovens o conhecimento e as práticas valorizadas por aqueles que detêm poder na sociedade. A perspectiva estruturalista designa por cultura escolar as práticas, tempos e objetos que são utilizados pela forma escolar de educação. Por outro lado, a abordagem interacionista refere-se à cultura organizacional da escola, às relações que se estabelecem entre os diversos sujeitos que permeiam o cotidiano escolar e também as relações que estes sujeitos estabelecem com o espaço da escola e com os saberes que nele circulam.

A terceira abordagem traz uma noção menos reprodutora da escola, enfatizando a produção cultural de dentro desse espaço para a sociedade. Inclusive o próprio autor chega a distinguir, nessa linha de pensamento, cultura escolar de cultura da escola, considerando esta última como fruto da existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e sociais específicos que relativizam a cultura escolar. Nesse sentido, fica evidente que a cultura escolar não pode ser compreendida apenas como uma estrutura rígida, completamente controlada pelas determinações legais e pela administração do sistema educacional. Trata-se de uma categoria complexa, resultante da tensão entre fatores internos e externos à escola. Ao passo que transmite a cultura geral, a escola é também produtora de uma cultura específica.

A decisão sobre as práticas, objetos e saberes que constituem a cultura escolar perpassa por questões políticas, econômicas e culturais. Ao analisar o processo de constituição e da sedimentação da cultura escolar na Espanha, no estudo *Arqueologia de la escuela*, Varela e Álvarez-Uria (1992) percebem a complexidade desse processo. No texto, *A maquinaria escolar*, os autores discutem sobre as razões e as ações que orientaram a criação da escola primária, voltada para crianças e jovens de seis a dezesseis anos na Espanha. Mesmo que a escola primária só tenha surgido no século XVIII, a sua formatação e os seus princípios são resultado de uma série de dispositivos que entraram em ação desde o século XVI, com o objetivo de governar a infância, especialmente dos pobres, para produzir os futuros trabalhadores. São eles:

- i) a definição de estatuto da infância;
- ii) a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças;

- iii) o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados códigos teóricos”;
- iv) a destruição de outros modos de educação;
- v) a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis.

No intuito de elucidar os mecanismos que configuram a cultura escolar, discutiremos brevemente sobre esses dispositivos, visto que eles influenciaram de forma determinante a educação no Ocidente.

No período em que a autoridade da Igreja foi afetada pelo Absolutismo dos monarcas e por suas próprias divergências internas, seus representantes buscaram outras formas de intervenção social para conquistar novos fiéis e reestabelecer seu poder. Uma dessas estratégias foi o investimento em práticas de formação cristã direcionadas aos jovens. Evidentemente que houve diferenciação na oferta formativa, a depender do nível econômico desses sujeitos (VARELA; ÁLVAREZ-URIA, 1992).

Com o objetivo de aproximar-se dos monarcas, representantes do clero passam a atuar como preceptores dos jovens nobres, especialmente aqueles que detinham o título de príncipe. Além de atuarem como mestres, compartilhando saberes culturais, os clérigos assumiam as funções de conselheiros e confessores reais, investindo fortemente na moralização dos jovens. Mais tarde, essa ação educativa passou a ser desenvolvida no interior dos colégios jesuítas. Já os filhos dos pobres eram submetidos a um processo mais massificado. Eram recolhidos em instituições beneficentes e orientados pelo cônego responsável por cada igreja.

Os programas educativos direcionados aos jovens, nesse período, eram influenciados pelas ideias dos filósofos gregos da antiguidade, a exemplo de Platão, Quintiliano, Aristóteles, entre outros. O objetivo principal das práticas de formação era a disseminação da fé cristã e a naturalização da sociedade de classes. É nesse contexto que a noção de infância vai sendo tecida, pois era preciso compreender quais práticas seriam mais eficazes para garantir a aprendizagem dos bons costumes.

Ainda não havia uma definição cronologicamente delimitada de infância, mas já era possível esboçar alguns critérios comportamentais para configurá-la, a saber: “maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada; fragilidade,

que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua "civilização"; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade da alma, que distingue ao homem dos animais" (VARELA; ÁLVAREZ-URIA, 1992, p. 3).

Mais adiante, a ação formativa da Igreja ocorria em espaços pensados para essa finalidade, tais como os colégios, hospícios, hospitais, seminários, etc. Nesses espaços, era possível observar melhor como os jovens e as crianças reagiam às práticas de instrução. Esse movimento oportunizou uma análise mais detalhada sobre os comportamentos desses sujeitos e contribuiu para uma definição mais refinada sobre o conceito de infância, que, por sua vez, facilitou o agrupamento dos sujeitos por idade, em função dos seus diferentes níveis de conhecimento e por razões disciplinares.

É interessante destacar que inicialmente a limitação do conceito de juventude, utilizado amplamente no século XVI para designar as faixas etárias que hoje conhecemos como adolescência e infância, ocorreu primeiro para os filhos da nobreza. Em meados do século XVII, os meninos passam a vestir-se de forma diferenciada dos adultos e começam a ser chamados de *bambinos*. Estes sujeitos serão os primeiros a frequentar os colégios. No século XVIII, as meninas dessa classe social também recebem vestimentas diferenciadas dos adultos e consolida-se então a noção de infância para os ricos. No século seguinte, o XIX, surgem novas categorias etárias, os adolescentes e os bebês. Entretanto, os filhos das classes populares seguem sem uma noção precisa de infância, misturados aos adultos, tendo a autonomia como único critério de emancipação.

Outro aspecto que merece ser realçado é o tipo de tutela oferecido às crianças ricas e às crianças pobres. As primeiras eram submetidas à autoridade da família e da instituição pedagógica – o colégio –, mas o projeto educativo que lhes era direcionado tinha a clara intenção de discipliná-las e prepará-las para as funções de mando. Por outro lado, a educação dos pobres não contemplava a participação de suas famílias, pois a intenção do governo era afastá-los dos riscos da má conduta de seus genitores e da miséria enfrentada por eles. Por isso, essas crianças e jovens eram recolhidos em espaços de correção. As práticas de educação direcionadas para esse grupo tinham grande foco na higienização e na moralização.

A organização do espaço e tempo escolar tal como conhecemos hoje também foi fruto de uma construção. As crianças foram separadas dos adultos e deixaram de

aprender em situações da vida cotidiana os saberes que necessitariam para construir sua autonomia. Passaram à tutela do Estado e da Igreja e tinham seus atos absolutamente controlados. A intenção era afastá-las dos prazeres para transformá-las em bons cristãos e súditos. E assim dá-se início ao processo de escolarização.

As novas instituições fechadas, destinadas ao recolhimento e instrução da juventude, que emergem a partir do século XVI (colégios, albergues, casas prisões, casas da doutrina, casas de misericórdia, hospícios, hospitais, seminários...) têm em comum esta funcionalidade ordenadora, regulamentadora e, sobretudo, transformadora do espaço conventual. Entretanto, interessa-nos particularmente ressaltar que este espaço fechado não é em absoluto homogêneo. Em virtude da maior ou menor qualidade da natureza dos educandos e reformandos, determinada por sua posição na pirâmide social, irão diferir as disciplinas, flexibilizar os espaços, abrandar, enfim, os destinos dos usuários. Os colégios dos jesuítas têm pouco a ver com as instituições de recolhimento dos meninos pobres; "escolas" rudes e colégios de nobres que correspondem a naturezas de bronze e a naturezas de ouro e prata, delimitadas por Platão em *A República* e retomadas com afinco pelos reformadores da Reforma e Contrarreforma. Trata-se de um Platão integrado pelos eclesiásticos em seus projetos de reestruturação do espaço social. Do mesmo modo como em *A República*, pretende-se novamente, como já assinalamos, naturalizar as diferenças sociais e em consequência as novas formas de dominação social. (VARELA; ÁLVAREZ-URIA, 1992, p. 7).

Os jovens das classes mais abastadas inicialmente foram aos colégios acompanhados de seus preceptores, mas estes foram logo acusados de contribuir com eventos de indisciplina e de desvirtuar os primeiros e logo foram afastados desses espaços. Além disso, a formação oferecida buscou distanciá-los do ofício das armas e aproximá-los da ciência e das letras. Os jovens pobres não contavam com essas regalias e recebiam uma formação diferenciada, com foco na aprendizagem de ofícios e na moralização rigorosa. O estudo das letras era limitado e encerrava-se quando aprendiam a ler, escrever e contar.

Nas escolas e universidades medievais, não havia a distinção entre formação e aprendizagem e os ensinamentos eram proferidos ao mesmo tempo para aprendizes de diferentes idades. A formação estava muito ligada à vida política. Os mestres e estudantes dessas instituições tinham posição de destaque em suas comunidades, articulavam-se numa espécie de grêmio, interferindo quando necessário até em questões de controle econômico. Os colégios jesuítas instauraram um modelo diferente e separaram a formação da aprendizagem e da

participação política. Passaram a transmitir saberes desconectados da vida prática, cada vez mais especializados. As raízes da dicotomia entre saberes intelectuais e manuais, que existe até hoje, estão fincadas nessa remodelação das práticas de formação dos jovens.

Todo um conjunto de saberes vai ser extraído do trato direto e contínuo com estes seres encerrados desde seus tenros anos, que, dia a dia, vão se convertendo cada vez mais em meninos; saberes relacionados com a manutenção da ordem e da disciplina nas salas de aula, o estabelecimento de níveis de conteúdo, a invenção de novos métodos de ensino e, em suma, o conhecimento do que hoje se denomina de organização escolar, didática, técnicas de ensino e outras ciências sutis de caráter pedagógico que tiveram seus começos na gestão e no governo dos jovens. (VARELA; ÁLVAREZ-URIA, 1992, p. 20).

As ordens religiosas que deram início ao processo de escolarização aprimoraram as práticas de instrução que seriam utilizadas no processo de formação e socialização dos jovens. Os jesuítas se destacaram nesse processo e ressignificaram o arquétipo do mestre, diferindo-o completamente dos mestres das universidades medievais. Eles se tornaram cada vez mais especializados e, com isso, mais distanciados hierarquicamente dos aprendizes. Também foram muito inovadores, incorporaram os jogos e o teatro, atividades que eram consideradas profanas, às suas práticas pedagógicas. Além disso, abandonaram os castigos físicos pela vigilância amorosa, tornando-se modelos de virtude.

O processo de escolarização criado pelos jesuítas afastou os jovens dos saberes da vida prática e criou uma etapa de aprendizagem antecedente e dissociada do mundo do trabalho, que se perpetua até os nossos dias. Anteriormente, a aprendizagem dos jovens nobres se dava nas oficinas de armas e dos jovens pobres na oficina de ofícios. Não havia separação entre aprendizagem e formação. Existia hierarquia entre os mestres e aprendizagens, mas, desde cedo, os jovens estavam inseridos na política e participavam das decisões de suas comunidades.

Esse processo de inserção na vida política foi interrompido com o surgimento dos colégios. Os jovens ficavam enclausurados e aprendiam uma série de saberes desconectados da vida prática. É nesse momento que eles deixam de ser estudantes e passam a ser colegiais. A mudança de terminologia acarreta na perda de poder dos jovens. Na direção inversa, seguem os professores, cada vez mais empoderados, pois, “além de ministrar novos saberes, inventam e aplicam técnicas

didáticas e pedagógicas dirigidas para estimular e normalizar os colegiais” (VARELA; ÁLVAREZ-URIA, 1992, p. 25).

A escola e os professores agora detêm o poder de definir que saberes podem ser considerados como verdade e de transformar os saberes das classes populares em não saber. A memória dos povos, seus mitos e ritos passam a ser classificados como conhecimentos vulgares, censurados pelos colégios. Nesse espaço, os jovens nobres estão afastados do contato com as multidões e dedicam-se à produção do conhecimento neutro, objetivo, o conhecimento científico. Esse processo vai distanciando cada vez mais as classes. Esse distanciamento também marca a relação entre os professores e os alunos, já que os primeiros são detentores de todo conhecimento e capazes de iluminar os últimos. Foi nessa lógica que o saber foi se especializando cada vez mais até se constituir nas disciplinas escolares.

A relação entre juventude e cultura escolar tem sido problematizada também no discurso curricular. Para Forquin (1993), a cultura é matéria básica da educação, jamais seria possível pensar uma sem a outra. Ele afirma que as práticas educacionais escolares operam com base na seleção e na transposição didática do conteúdo cultural, pois não é possível dar conta da totalidade do legado cultural produzido pela humanidade. Além da seleção da parcela de cultura que será transmitida às novas gerações, a escola também se ocupa da criação dos mecanismos de interiorização desse saber, que seriam os artefatos criados pela cultura escolar, aos quais temos nos referido nesse texto. O saber passa por um processo de reelaboração e didatização.

Com o advento da modernidade, esse processo tornou-se cada vez mais veloz. Muitas vezes, no curto espaço de transição de uma geração a outra, parcelas enormes de conhecimento da humanidade são retiradas dos currículos. Por isso, seria um equívoco dizer que a escola moderna transmite apenas saberes de um grupo social a, b ou c, pois a própria plasticidade da cultura, a tensão produzida entre os interesses dos diversos grupos sociais e o confronto dos saberes escolares com saberes tecidos em outros espaços impedem a escola de transmitir um conhecimento absolutamente homogêneo.

Young (2007) considera que a escola tem um papel fundamental na transmissão de um conhecimento que não pode ser adquirido em outras instituições, como, por exemplo, na família ou no trabalho. O autor classifica esse conhecimento

como poderoso. Esse adjetivo não é empregado com o intuito de ilustrar quem legitima o conhecimento transmitido na escola – os poderosos –, não. A intenção do autor é ressaltar a qualidade e a importância desse conhecimento na vida de todos os grupos sociais, pois segundo ele, o conhecimento poderoso é capaz de fornecer “explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294).

O autor identificou dois tipos de conhecimento transmitidos pela escola. O primeiro é conhecimento dependente do contexto, mais relacionado a questões práticas e procedimentais. O segundo seria o conhecimento poderoso, aquele que independe do contexto, mais teórico, capaz de produzir generalizações e provocar a busca pela universalidade. Para ele, esse tipo de conhecimento é assimilado de forma mais fácil pelas elites. Por isso, reforça-se o papel da escola na garantia de igualdade entre os estudantes e, conseqüentemente, na importância da transmissão do conhecimento poderoso àqueles que são oriundos das classes populares.

Por outro lado, Goodson (2007) afirma que os educadores perpetuam a gramática da escolarização, ou seja, a transmissão das disciplinas clássicas dos currículos tradicionais e a realização dos exames acadêmicos, de forma acrítica, sem perceber que essas ferramentas se prestam à exclusão de grandes contingentes de estudantes das classes desfavorecidas economicamente, uma vez que, na maioria das vezes, o conhecimento veiculado por elas é tão acadêmico que não lhes desperta o menor interesse, visto que não é possível estabelecer qualquer relação com as suas necessidades.

Segundo Dubet (2004), essa prática da escola é responsável pela criação dos alunos vencidos ou fracassados, menos dignos. Para ele, o discurso difundido pela escola de que “o sucesso é para todos” é falso. Por estar baseada numa lógica meritocrática, a escola necessariamente cria os vencedores e os vencidos. Na opinião do autor, a escola seria justa, se oferecesse oportunidades de construção do conhecimento, independentemente do desempenho dos estudantes. Para assegurar as mesmas oportunidades, a escola deveria oferecer condições diferenciadas de aprendizagem, a depender das necessidades apresentadas pelos diversos grupos sociais que hoje coabitam seu espaço.

Ao desvelar o processo de construção e validação das disciplinas escolares tradicionais, Goodson (2007) concluiu que, para que um determinado saber seja

institucionalizado em uma disciplina, há muitas disputas em torno do seu conteúdo e da linguagem que é utilizada para comunicá-lo, porque inevitavelmente estará a serviço dos interesses de determinados grupos sociais. E essa premissa básica derruba a ilusória ideia de que um determinado modelo de educação pode ser bom para todos.

O processo de validação de um saber, ou seja, a partir do momento que ele se institucionaliza em uma disciplina, ocorre da seguinte forma: inicialmente é preciso que esse saber seja considerado útil para atender a problemas de ordem social. Geralmente as pessoas que são consideradas aptas para transmitir aquele saber têm um envolvimento pessoal com a temática. Em um segundo estágio, há o interesse de formar os especialistas para ministrar aquela disciplina, que serão orientados do ponto de vista mais teórico e não necessariamente terão uma relação de envolvimento prático com aquele saber. Do mesmo modo, para excluir uma disciplina do currículo, enfrenta-se um processo de negociação delicado, uma vez que será necessário enfrentar os grupos que defendem a transmissão daquele saber e os especialistas que já foram formados para transmiti-los.

O autor defende a construção de um currículo mais flexível, narrativo, construído a partir do que os sujeitos consideram como válido e significativo para sua aprendizagem, porque é útil às suas experiências na vida cotidiana. Esse tipo de proposta visa à superação dos mecanismos de poder que envolvem a constituição das disciplinas escolares e de outros artefatos produzidos pela cultura escolar. Pelo nível de especialização com que se constituiu a cultura escolar, percebemos que essa tarefa não é tão simples assim. Como mostraram os autores citados acima, o currículo é um campo de disputa.

Ao examinar as práticas empreendidas pela escola desde a constituição da escola moderna, tanto em relação à organização dos tempos e espaços quanto à hierarquização dos saberes, percebemos que o estabelecimento de uma cultura própria, a cultura escolar, esteve a serviço do controle das novas gerações e também da diferenciação de diferentes grupos sociais. Ao nos debruçarmos sobre a relação dos jovens das classes de correção de fluxo com a cultura escolar e com a cultura própria da unidade escolar em que habitam atualmente, pretendemos contribuir para problematizar como se dá essa relação na atualidade, em uma

sociedade que legalmente garante que todos são iguais e têm acesso ao conhecimento.

2.3 Estudos recentes sobre juventude, escola e cultura escolar

Realizamos um levantamento bibliográfico para verificar o que se tem produzido no campo acadêmico a respeito da relação dos jovens com a cultura escolar. O levantamento bibliográfico foi feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), selecionando trabalhos publicados no período de 2004 a 2014, a partir dos descritores cultura escolar; culturas juvenis; escolarização de jovens pobres.

Analizamos os resumos dos trabalhos, buscando identificar os principais objetivos, referenciais teóricos e metodológicos, períodos de publicação e temas de interesse das instituições acadêmicas. Essa pesquisa bibliográfica de estado do conhecimento apontou para um amplo quadro de estudos que versam sobre a pouca conexão entre as culturas juvenis e a cultura escolar.

Coletamos 33 trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, 19 dissertações de Mestrado e 14 teses de Doutorado, realizadas nos campos da Psicologia Social, Antropologia, Sociologia e Educação, nos seguintes estados: Rio Grande do Sul (13), São Paulo (05), Goiás (05), Rio de Janeiro (04), Minas Gerais (01), Bahia (01), Rio Grande do Norte (01) e Paraíba (01) (Apêndice 1).

Acreditamos que a recorrência de estudos no Rio Grande Sul, 39% dos estudos, seja reflexo da vasta produção dos intelectuais das universidades daquele estado, especialmente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)¹, acerca dos Estudos Culturais e Educação, corrente teórica que investiga os fenômenos da Cultura e que foi, como constatamos, utilizada como arcabouço teórico de muitos trabalhos coletados por nossa revisão da literatura. Esses estudos foram orientados pela abordagem qualitativa, com predominância de pesquisas etnográficas, perfazendo o total de 10 publicações.

1

COSTA, MARISA VORRABER; CORAZZA, SANDRA MARA; FISCHER, ROSA MARIA BUENO; LOURO, GUACIRA LOPES; MEYER, DAGMAR ELIZABETH ESTERMANN; SILVA, TOMAZ TADEU; VEIGA-NETO, ALFREDO, ENTRE OUTROS.

Quadro 1: Principais temáticas tratadas pelos pesquisadores

TEMÁTICAS ABORDADAS	QTD. ESTUDOS
Os sentidos e significados da escola/escolarização para o jovem	11
Caracterização das Culturas juvenis/Identities juvenis	11
Socialização e participação juvenil na Educação formal e Educação não formal	05
Produção de saberes pelo jovem na Escola	03
Violência do jovem/ contra o jovem na escola	02
Fracasso escolar e vulnerabilidade social	01

Fonte: Biblioteca Digital Teses e Dissertações

Observamos que 19 pesquisas foram produzidas nos últimos seis anos (2009-2014), representando 57% do total. Acreditamos que esse dado represente uma mudança de perspectiva na problemática da juventude/escola. Anteriormente havia uma preocupação no acesso à escolarização, mas o cenário mudou na última década, em decorrência das políticas educacionais realizadas no Brasil para propiciar o acesso do jovem à escola, como por exemplo, a obrigatoriedade do Ensino Médio garantida pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Agora, o grande desafio enfrentado é a questão da permanência do jovem na escola.

Weber (2009) afirma que, a partir de meados de 1980, começam os indícios de um conceito de qualidade na educação pública brasileira, materializado a partir da implementação de políticas nacionais e locais de luta pelo direito à educação, tais como: organização das escolas; garantia de condições materiais e pedagógicas; sistema de avaliação do trabalho escolar realizado; formação inicial e continuada dos professores, etc. Entretanto, a autora constata que:

Alguns avanços são apontados no que se refere à permanência do aluno na escola e no tocante à produtividade escolar, não havendo, todavia, indícios confirmadores da associação entre a intervenção feita e resultados pedagógicos obtidos e tampouco a indicação de superação das desigualdades sociais e de disposição para a convivência com as diferenças, sejam elas de natureza étnica ou cultural. (WEBER, 2009, p. 28-29).

Concordamos com a autora, pois percebemos que a grande maioria dos estudos realizados nos últimos cinco anos preocupou-se em compreender quem é o jovem que está na escola básica brasileira, quais os sentidos e significados que eles produzem sobre o processo de escolarização e como esses significados se relacionam com as necessidades e interesses de sua situação juvenil.

Gomes (1997, p. 53) constatou que “é crescente a demanda por Educação nas camadas populares, o que indica o valor a ela atribuído nesse nível de classe”, inclusive porque a escolarização representa um requisito para a inserção profissional do jovem, especialmente, em um contexto de desenvolvimento tecnológico. Entretanto, a autora verificou em seus estudos que, apesar de os jovens das classes populares reconhecerem a importância da escolarização, nem sempre têm experiências positivas e significativas na escola.

Analizamos mais detalhadamente os trabalhos agrupados na temática *os sentidos e significados da escola/escolarização para o jovem* (ANDRADE, 2008; BARCELOS, 2008; BORGHI, 2009; COSTA, 2009; DUARTE, 2012; SILVA, 2009; OLIVEIRA, 2008; RODRIGUES, 2007; SCHLICKMANN, 2013; SEVERO 2014; VALE, 2007), em virtude da proximidade com o nosso objeto de pesquisa.

Tais estudos indicaram que a escola ainda é tida pelos jovens como um espaço importante para a sua formação, proteção e socialização. Mas, por outro lado, a escola também é apontada como lugar de insatisfação e de exclusão. Um dos fatores que provoca esse cenário é a dificuldade dos jovens em conciliar e produzir sentidos entre os saberes culturais produzidos em outros espaços da vida cotidiana e os saberes da cultura universal, transmitidos pela escola. Outro entrave é o limite à participação na cultura escolar, impedindo que suas opiniões e ações sejam acolhidas e respeitadas na escola. É necessário que a escola passe a considerar o jovem numa perspectiva positiva, valorizando suas potencialidades nas intervenções necessárias, em um modelo mais democrático de escola.

Wessel e Stecanela (2014) realizaram uma pesquisa com 42 estudantes das séries finais do Ensino Fundamental para compreender quais eram os sentidos que esses sujeitos atribuíam à escola e de que forma as experiências tecidas em seu cotidiano se articulavam com outras narrativas produzidas pelos jovens. Tal estudo foi intitulado *Por que ir à escola? – Da experiência escolar à produção de sentidos*.

As autoras constataram que os estudantes mais novos, matriculados nas classes do 6º ano, atribuíam valor à escola por considerarem que conhecimentos importantes para as suas vidas futuras só poderiam ser aprendidos naquele espaço. Esses conhecimentos geralmente estavam ligados a saberes curriculares, teóricos. Na opinião deles, esses saberes seriam fundamentais para o seu sucesso profissional mais adiante. Já os estudantes mais velhos, das turmas do 9º ano, valorizavam a escola por se um espaço de encontro e integração com seus pares. Quando questionados sobre a possibilidade de escolher frequentar ou não a escola, “89% dos entrevistados do 6º ano responderam sim, que iriam à escola, enquanto 58% dos jovens do 9º ano responderam que não iriam à escola se pudessem escolher” (WESSEL; STECANELA, 2014, p. 260).

Segundo elas, esses resultados são reflexo da dificuldade que a escola tem em produzir um ambiente de troca e de diálogo entre os próprios estudantes e também desses com os seus professores. Os estudantes sentem necessidade de compartilhar as experiências vividas em outros espaços na escola, mas a própria formatação do ambiente escolar não favorece esse movimento. O tempo e o espaço são absolutamente controlados e os estudantes acabam por infringir as normas para atender aos seus desejos. É o que mostram as respostas à questão “O que jovens gostam mais de fazer durante as aulas?”. Em primeiro lugar, apareceu a resposta “fazer trabalhos em grupo”, seguida de “conversar com os colegas e fazer brincadeiras” (WESSEL; STECANELA, 2014, p. 258).

Outra constatação interessante do estudo foi que, para os jovens, a escola é tida como um espaço de preparação para o futuro. É como se eles não percebessem a importância daquele espaço no presente, ajudando-os a viver a própria condição juvenil. De acordo com os dados coletados na pesquisa em tela, essa ideia é influenciada pelos adultos, que costumam reforçar o discurso de que é importante frequentar e ir bem na escola para conquistar um futuro promissor.

O assunto em questão – por que ir à escola – parece não ser abordado nem na escola, nem na família, nem no grupo de amigos. Alguns jovens dizem falar sobre a escola com familiares e amigos, mas o foco das conversas costuma ser o desempenho, ou a importância que ir à escola tem para a vida futura. No entanto, não existe um espaço para que o estudante possa indagar-se sobre que sentido a escola tem para ele no tempo presente. Dessa forma, é possível concluir que os discursos que relacionam a escola com o aprender e com as promessas de um futuro promissor são postas de forma vertical pelo mundo adulto e pelas instituições de socialização

no vocabulário dos jovens, que enquanto aprendizes assimilam os ensinamentos dos adultos, detentores de saber, de poder, pois, afinal, são eles que estão na vida real. (WESSEL; STECANELA, 2014, p. 262).

As autoras alertam que os estudantes passam a maior parte de sua juventude na escola e por isso precisam compreender que a escola não apenas prepara para a vida, mas ela em si já é a vida e por isso precisa fazer sentido e ter relação com outras dimensões da experiência. Fanfani (2000) ratifica que a ausência de um sentido para a escola, especialmente para aqueles que advêm dos setores socialmente excluídos, que nem sempre podem investir seu tempo presente em promessas de benefícios futuros, porque diariamente precisam conquistar sua sobrevivência, pode comprometer as condições de educabilidade desses jovens.

3 PERCURSO ANALÍTICO – ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Abordaremos neste capítulo o caminho teórico e metodológico que orientou a análise que apresentamos neste texto dissertativo. No aspecto teórico, tomamos como referência os discursos sobre a escola como uma questão pública (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, 2014b); a escola como um espaço democrático (GIROUX, 1988) e como um espaço de relação com o saber (CHARLOT, 2000; 2001; 2005).

Do ponto de vista analítico, fomos buscar elementos conceituais e metodológicos no modo como Eni Orlandi (1995, 2001, 2003, 2012a, 2012b) trata o discurso para empreendermos a análise dos enunciados sobre a escola apresentados pelos estudantes no grupo focal e para a confecção do questionário e do diário de campo com o registro das observações não participantes. Organizado em duas seções, este capítulo apresenta o nosso percurso analítico.

3.1 Escola como uma questão pública, espaço de relações democráticas e de relações com o saber

De acordo com Masschelein e Simons (2014a), muitas são as acusações e demandas que se atribuem à escola. Alguns chegam até a defender sua extinção por achar que esta instituição hoje não responde mais às necessidades formativas das novas gerações. Os autores enumeram jargões levantados por aqueles que não acreditam mais nesta instituição: a escola não está preparando os estudantes para o mundo real; as práticas escolares são tediosas e desmotivam a juventude; a instituição escolar reforça desigualdades e mantém as estruturas de poder postas à sociedade; a escola era útil na era pré-digital quando era necessário um espaço para ensinar aquilo que não poderia ser aprendido no meio natural, mas hoje, na era digital, o sujeito pode aprender tudo a qualquer hora e em qualquer lugar, portanto não há mais sentido em autorizar apenas uma instituição a transmitir o conhecimento produzido pela humanidade; atualmente a escola só tem servido para certificar os sujeitos.

Por outro lado, eles destacam que, além de promover a iniciação dos jovens no conhecimento e nas habilidades necessárias à vida em sociedade, a escola é uma invenção política específica, que surgiu na pólis grega com o objetivo de

usurpar privilégios de elites aristocráticas e militares da Grécia antiga, evitando que apenas a origem do nascimento e o lugar social fossem considerados como critério para determinar aqueles que seriam considerados sábios em um determinado grupo social. Apesar de não ser um elemento apartado da sociedade, nem estar imune às desigualdades sociais produzidas por ela, a escola desenvolveu ao longo de sua história uma série de práticas específicas que, de certa maneira, contribuem para a democratização do saber.

Masschelein e Simons (2014) destacam que a escola oferece a todos o potencial, o tempo e o espaço necessários para que desenvolvam suas habilidades e aptidões, independentemente de quem seja seus antepassados. E consegue fazer isso quando oferece “tempo livre”, um tempo igualitário que reúne jovens em torno de algo comum que possa ser apreendido e compartilhado. Nesse sentido, a escola é capaz de contribuir com a formação dos sujeitos, o que vai além da aprendizagem simplesmente. Consegue levar os sujeitos de um patamar a outro, em relação às suas próprias ideias, e a formas de captar o mundo à sua volta.

Segundo os autores, podemos viver na escola a experiência *Skholé*, palavra grega que significa tempo livre, demora, descanso, discussão. É um tempo/espaço em que “algo pode se tornar presente e em cuja presença estamos (atentos e atentando a ela, não só ficando sabendo, mas também nos preocupando), de forma que ele pode nos tocar, e podemos estar em sua companhia para começar (a viver) com ele” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.165). A educação nos dá acesso a um mundo comum, mas *skholé* possibilita mais do que o autoconhecimento, possibilita a relação consigo mesmo e com os outros neste mundo.

Na perspectiva de formação definida por eles, o sujeito é capaz de transcender a si mesmo e ir além do seu próprio mundo pelo estabelecimento de uma rotina e pelo estudo. Esse seria o principal argumento em favor da escola, e por isso essa questão deve se tornar pública, pois é esta a única instituição que oferece os meios (professor, disciplina escolar e arquitetura) para infundir na nova geração uma atenção com o mundo. Para reforçar este argumento, os autores destacam as peculiaridades da educação escolar, mas já advertem que a lógica produtivista que tomou conta da escola hoje impede que muitos dos seus princípios possam ser praticados atualmente.

A gênese da educação escolar oferece o tempo livre aos jovens para viver e refletir o tempo presente. E esse tempo os leva à reflexão e ao confronto com o mundo, à experiência. O conhecimento deixa de ser um objeto e passa a ser algo vivo, pois estará conectado ao mundo da vida dos jovens e, a partir desse movimento, eles serão capazes de ampliar suas relações com outros temas mais amplos, de interesse coletivo. As tecnologias escolares envolvidas na prática do estudo ajudam o estudante a desenvolver a concentração e a autodisciplina necessária à vida em sociedade. Além disso, conta-se com a figura do mestre, o professor, capaz de mediar uma relação de paixão com o conhecimento, por seu cuidado e dedicação com o saber.

Na perspectiva dos autores, a função principal da escola é promover a aprendizagem focada em um objetivo específico, ou seja, praticar e estudar algo arduamente. A aprendizagem pode se dar em diferentes espaços da esfera cotidiana. Nós aprendemos muitas coisas fora da escola, como, por exemplo, a utilização da língua materna. Mas a cultura escolar, além de nos tornar capazes de desenvolver determinadas habilidades e nos ensinar a aplicá-las em contextos diversos, faz-nos aceitar valores culturais e adotar comportamentos que não conseguiríamos desenvolver sem a intencionalidade de suas práticas. E é por isso que passar por esta instituição dá sentido à nossa humanidade.

Masschelein e Simons (2014b) destacam que o discurso educacional da atualidade demonstra uma grande preocupação com a democracia, com a igualdade, com o desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e para a participação dos estudantes. Ainda há a crença de que esses objetivos serão alcançados por meio de políticas, reformas educacionais e curriculares. Entretanto, os autores resgatam o pensamento do filósofo francês Jacques Rancière, que problematizou a naturalização da relação desigual entre mestres e discípulos e destacou a importância de métodos de ensino emancipatórios que levassem à autoconstrução do sujeito, em seu célebre livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, para argumentar que, quando a democracia e a igualdade se transformam em uma preocupação pedagógica e educativa, não sendo tratadas apenas na esfera burocrática da educação, tornam-se possíveis, pois envolvem diretamente as relações entre os sujeitos envolvidos no processo.

É também por acreditar que relações mais democráticas entre professores e estudantes podem desencadear processos pedagógicos emancipatórios que Henri Giroux (1988) recomenda o desenvolvimento de uma pedagogia crítica como política cultural. Nesta proposta, o professor precisa tornar-se um intelectual transformador. Não deve ser apenas um técnico que domina métodos e conceitos pedagógicos. Antes de tudo, ele deve ser um crítico da própria teoria educacional e ter clareza de que por trás dela há sempre um discurso político, ideológico, comprometido com alguma forma de poder. Dessa forma, ao politizar o processo de escolarização e levar para a escola a discussão sobre a vida social e cultural, o professor estará formando os estudantes para lutar nas esferas públicas.

A pedagogia radical está focada nos discursos que se propagam no meio educacional, pois é por meio deles que a linguagem, a história, a ideologia e as experiências se unem para delinear determinadas práticas pedagógicas. Mas, ao analisá-los de forma crítica, o professor transformador pode romper com discursos conservadores e dominantes e dar visibilidade à polifonia de vozes que compõem a realidade social. O conceito de voz aqui está relacionado a solidariedade, luta, fortalecimento. Com o objetivo de fortalecer os estudantes e professores para a construção de práticas emancipatórias, essa pedagogia analisa como os processos culturais são produzidos pelos discursos, considerando três esferas: o discurso da produção, o discurso da análise do texto e o discurso das culturas vividas.

O discurso da produção se preocupa com a relação da escola com as forças sociais mais amplas, como, por exemplo, o Estado e as corporações, buscando compreender de que forma esses agentes externos influenciam o cotidiano escolar, disseminando valores e ideologias. O discurso da análise textual se debruça sobre os textos que circulam no âmbito escolar, na intenção de identificar como determinadas formas culturais são produzidas por meio deles. E o discurso das culturas vividas, por sua vez, interessa-se em compreender como os estudantes e professores significam suas vidas em função das influências que recebem da história, da cultura e da política. O papel do educador crítico é questionar as grandes narrativas que criam os heróis e os derrotados ou formas melhores e piores de cultura.

A escola, na perspectiva de esfera pública, deve permitir que todos os estudantes independentemente de classe social possam falar sobre seus problemas

e suas experiências, por meio de suas próprias vozes. São as vozes dos professores, dos estudantes e da escola que indicam práticas que interagem para produzir as experiências pedagógicas. As vozes estão sempre relacionadas a esferas mais amplas, localizadas no exterior da escola e podem carregar ideologias conservadoras ou emancipatórias. Por isso, o autor defende que todas tenham espaço para se manifestar no mesmo patamar de poder, visto que, do contrário, estará se corroendo o fundamento democrático e público da instituição escolar.

Em sua teoria sobre a relação com o saber, Bernard Charlot (2001, 2005) se apoia em diferentes campos disciplinares para discutir sobre as formas como os jovens, especialmente os que são oriundos das camadas populares, aprendem, constroem conhecimento nas diferentes esferas da vida e valorizam ou desvalorizam o saber. Ele se aprofunda em três campos – sociológico, psicanalítico e didático –, destacando os diferentes olhares de cada uma dessas áreas. O autor enfatiza que o campo educacional precisa unir as contribuições desses campos disciplinares em suas análises, pois trata-se de um fenômeno amplo e complexo, que envolve fatores culturais, sociais e cognitivos.

A perspectiva reprodutivista da Sociologia da Educação aponta que os estudantes de classes sociais menos favorecidas estabelecem uma relação com o saber marcada por sua origem social (BOURDIEU, 2007). A hipótese defendida por essa linha de pensamento é que eles teriam mais dificuldade na escola, pelo fato de resistirem ao saber que não faz parte de seu universo cultural. Entretanto, Charlot (2005) pondera que a passividade e a resistência ao conhecimento transmitido pela escola não são exclusividade desse grupo cultural, esse fenômeno também se manifesta em jovens de classes mais abastadas. Do mesmo modo, o fracasso escolar não acontece apenas com estudantes pobres. O autor afirma que é preciso colocar a questão da relação com o saber numa perspectiva sociológica diferente, não determinista, inclusive considerando a experiência desses jovens fora da escola, pois constata-se que há jovens de uma mesma classe social que negam o conhecimento escolar, mas apresentam comportamentos que supõem aprendizagens complexas em outros ambientes.

Nesse sentido, o autor reafirma a importância de nos aprofundarmos na compreensão da relação do jovem com o saber, considerando as teorias psicanalíticas, especialmente as que tratam da relação entre desejo e conhecimento.

Muitas vezes, o professor toma para si a responsabilidade de despertar o desejo de saber nos estudantes, mas o autor esclarece que essa é uma relação pessoal, que será profícua se o sujeito encontrar prazer em aprender determinado saber. Muitas variáveis podem influenciar nessa relação, e é por isso que o estudante pode gostar mais de uma disciplina ou determinado tema e não gostar de outro. Não há uma regra, a aproximação com o conhecimento irá depender da forma como o sujeito interage com ele e com o mundo a sua volta. É importante considerar por quê e para quê o sujeito se mobiliza; e por que o desejo não se produz sobre os mesmos objetos nos diferentes grupos sociais.

A terceira perspectiva trazida por Charlot (2005) para refletir sobre a relação com o saber, refere-se às condições de transmissão do saber, ou seja, à questão didática. Ele reitera que, ainda que haja condições extremamente favoráveis para que um determinado conhecimento seja ensinado, é possível que o estudante fracasse. O novo saber sempre é interpretado a partir das experiências vividas. Deste modo, os obstáculos epistemológicos não estão arraigados à complexidade do conhecimento, constituem-se na relação estabelecida pelos sujeitos que o recebem. É imprescindível compreender a forma como cada sujeito aprende. Contudo, na contramão dessa ideia, está o fato de que as próprias instituições sociais responsáveis pela transmissão do saber, como é o caso da escola, invertem essa lógica e estabelecem como deve se dar a relação com o saber, ou seja, cria-se um modo certo de aprender. O bom aluno seria aquele que consegue se adaptar à organização do currículo e às práticas da instituição. O foco passa a ser comportamental e não epistemológico. Talvez resida aí a dificuldade de encontrarem sentido para estabelecer uma relação positiva com o saber.

O ponto de convergência conceitual desses enunciados orienta o modo como problematizamos o nosso objeto teórico de estudos pode ser visto neste quadro-síntese:

Quadro 2: Síntese conceitual

Conceitualização
Esfera pública
Democrática
Voz
Resistência
Professor Transformador
Relação com o saber

Fonte: elaboração da pesquisadora

3.2 Aproximações com a análise de discurso de Eni Orlandi

Neste estudo, utilizamos a Análise de Discurso (AD), baseada em Orlandi (1995, 2001, 2003, 2012a, 2012b), como procedimento metodológico de análise dos dados coletados por meio do grupo focal, do questionário e do diário de campo com registro das observações não participantes, realizados com estudantes das classes de correção de fluxo escolar.

A análise do discurso ocupa-se da relação entre a língua, o discurso e a ideologia; com a forma como os sujeitos utilizam a língua para significar o mundo. Para explicar a ação do homem e o seu pensamento, a partir da linguagem, o analista do discurso busca relações com fatos exteriores, com a história. A análise do discurso se preocupa com o que o texto significa, pois a leitura não é transparente e, por isso, seu foco está na interpretação.

Segundo Sarfati (2010), a noção de discurso surge sob influência das produções de Saussure e Harri realizadas no campo da linguagem, mas está ancorada nas novas condições históricas e culturais do contexto francês. O surgimento desse campo de investigação está vinculado a um contexto epistemológico que une a existência de uma tradição escrita e de métodos de interpretação, realizada a partir de textos filosóficos e escolásticos, desde o Renascimento. A análise do discurso nasce de reflexões sobre a escrita em confluência com a filosofia, a linguística, o marxismo e a psicanálise, desenvolvidas por vários autores no final da década de 1960, tais como: Derrida, Foucault, Kristéva, Barthes, Pêcheux, etc. Esta configuração multidisciplinar que estrutura o

campo teórico e metodológico da AD resulta no caráter móvel de suas fronteiras, que se adaptam em função das condições de produção de um enunciado.

Eni Orlandi (2003) destaca a forte influência do estruturalismo na configuração da análise de discurso enquanto campo disciplinar, debruçado sobre as noções de sujeito, de indivíduo, de língua, de fala, de história e de interpretação. A autora enfatiza a produção de Michel Pêcheux, que elaborou uma teoria da linguagem de inspiração marxista althusseriana e psicanalítica lacaniana, conhecida como Análise Automática do Discurso (AAD), entendendo que o sujeito é afetado pelo inconsciente e constituído pela ideologia.

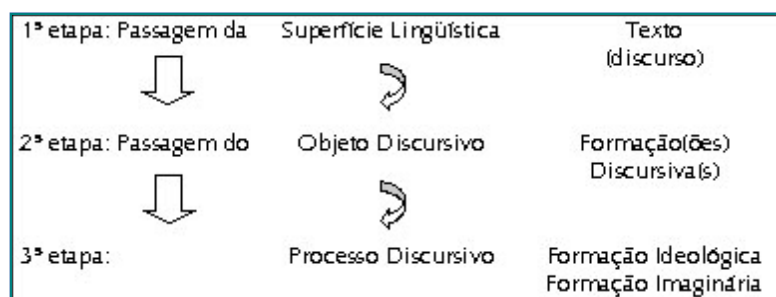
De acordo com Orlandi (2001), a construção de sentidos pela linguagem é, ao mesmo tempo, imprevisível e determinada, pois há diferentes interpretações para um mesmo discurso a depender do sujeito que o interpreta. Além disso, os sujeitos estão submetidos às formas de controle da interpretação, visto que não interpretamos os discursos da maneira como queremos, existe “um corpo social a quem se delegam os poderes de interpretar (logo de ‘atribuir’ sentidos), tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre, etc. Os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos” (ORLANDI, 2001, p. 10).

A autora destaca que análise é baseada em dois dispositivos: o teórico e o analítico. O primeiro se propõe a mediar o movimento entre a descrição e a interpretação do discurso. É orientado pelo rigor do método e pelos conceitos que fundamentam a análise do discurso. Já o dispositivo analítico é formado pelo arcabouço teórico e campos disciplinares em que se inscreve o objeto de pesquisa. Nesse sentido, o analista tem uma grande responsabilidade nos caminhos que irão nortear a análise, pois é a questão de pesquisa formulada que mobilizará os conceitos teóricos que vão mediar sua relação com o discurso e o modo pelo qual vai ler e interpretar o material analisado.

Para elucidar os mecanismos de efeito de sentido utilizados pelos sujeitos durante a produção do discurso, é necessário que o analista esteja atento às condições de produção do mesmo, considerando, desta forma, o contexto imediato da situação de produção (o intradiscurso), e os contextos sócio-histórico e ideológico, marcados pelas formações discursivas (o interdiscurso). É essa relação que influenciará a produção de sentidos, seja no dito ou no não dito (2001, 2012a, 2012b).

Diante do exposto, evidencia-se a complexidade do delineamento de um processo metodológico que dê conta de ultrapassarmos a superfície do texto, ampliando nossa compreensão sobre as formações ideológicas que o sustentam. Apesar de reconhecer que o caminho trilhado será resultado das questões que norteiam a pesquisa e do *corpus* escolhido para análise, Orlandi (2001) sugere três etapas que podem ajudar nessa tarefa, conforme ilustrado no esquema a seguir:

Figura 1: Etapas do processo da análise de discurso



Fonte: *Análise de discurso: princípios e procedimentos* (ORLANDI, 2001).

Na 1ª Etapa – *Passagem da superfície lingüística para o objeto discursivo* –, o analista se debruça sobre o texto, realizando sucessivas leituras do material, na procura de sua discursividade. Nesse momento, ele busca aprofundar os sentidos das palavras expressas, as relações entre elas e também as relações com o não dito, identificando os mecanismos de produção de sentido que estão dominando a prática discursiva, constituindo, assim, o objeto discursivo (ORLANDI, 2001). Os procedimentos desenvolvidos nesta etapa da análise configuram as formas específicas de dizer, ou de significar, atribuídas pelo sujeito enunciador ao discurso. Para tanto, são utilizados alguns dispositivos analíticos da AD responsáveis pela apreensão das formações discursivas presentes na produção verbal, são eles: a paráfrase, a polissemia e a metáfora.

A paráfrase representa a memória discursiva, ou seja, a presença de outros discursos que já foram ditos e não estão presentes na situação de produção real, mas influenciam o nosso dizer, sem que tenhamos necessariamente consciência disso. Por outro lado, a polissemia é responsável pelo movimento do novo, pela ruptura de processos de significação, atribuindo sentidos plurais ao discurso. E por

fim, temos a metáfora, um fenômeno semântico que coloca em relação o discurso e a língua, o sujeito e o sentido, objetivando o modo de articulação entre estrutura e acontecimento, desvelando, dessa forma, a ideologia presente no discurso (ORLANDI, 2001).

Gomes (2007) alerta para a importância do rigor no manejo do *corpus* de análise nessa etapa para evitar vieses no acontecimento discursivo que se quer analisar. O autor faz algumas recomendações que podem auxiliar no processo de dessuperficialização do *corpus*, evitando que o analista se deixe levar por ilusões:

Primeiro passo: rigor no processo de transcrição da produção verbal que será analisada com o objetivo de preservar o que foi dito no momento da enunciação.

Segundo passo: considerar as partículas linguísticas encontradas no texto, tais como: né, tá, é..., ah!, uhhh; pois elas podem indicar sentidos para o dito e caracterizar aspectos relevantes das condições de produção do enunciado, a exemplo de comportamentos manifestados pelo sujeito que proferiu o discurso.

Terceiro passo: marcação do tempo de fala dos participantes da pesquisa, especialmente quando a coleta for realizada por meio de estratégias grupais. Essas marcações podem elucidar o papel de cada participante no movimento discursivo grupal e revelar os predomínios discursos ideológicos proferidos por alguns.

Quarto passo: inserção de símbolos no *corpus* analisado para representar de forma mais fidedigna possível o momento discursivo vivenciado. Esses símbolos podem contribuir com a materialidade linguística do texto. O autor sugere alguns símbolos (ver figura abaixo), mas explicita que o pesquisador pode inserir outros a depender de sua necessidade.

Figura 2: Exemplificação de elementos de materialidade linguística

>	Interrupção da fala de um sujeito por um outro sujeito.
<	Interrupção da fala de um sujeito pelo pesquisador.
(-)	Interrupção da fala do pesquisador.
[frase]	explicação dos fatos exteriores, normalmente sociais ou culturais, que possuem relação com o dito dos sujeitos.
(<i>italico</i>)	Comentários do pesquisador esclarecendo o contexto da enunciação, como movimentação do sujeito, a quem ou a que se referem, motivações que levaram os participantes a falarem, entre outras coisas.
...	Incompletude do pensamento.

Fonte: *Do Discurso às Formações Ideológica e Imaginária: análise de discurso segundo Pêcheux e Orlandi* (GOMES, 2007).

Consideramos essas recomendações muito úteis para o tratamento do nosso *corpus* de análise, visto que este foi constituído pelo material discursivo produzido durante a sessão de grupo focal e o registro das observações não participantes, reunidas no diário de campo.

A utilização dos dispositivos analíticos já mencionados se dá durante toda a análise de forma circular até que as formações discursivas presentes no discurso dos sujeitos pesquisados estejam evidentes. Nesse processo, o analista passa por constantes aproximações e distanciamentos do material empírico, sempre desconfiando de suas próprias conclusões, até que tenha certeza que atingiu a formação ideológica que revela o que pode ser dito e não dito pelo grupo foco da investigação, em virtude da posição social que ocupam (GOMES, 2007).

Na 2ª Etapa da análise – *Passagem do objeto discursivo para o processo discurso* – o analista vai procurar relacionar as formações discursivas distintas aos sentidos observados nos processos de significação para identificar a ideologia dominante que rege os discursos proferidos. Para tanto, observa o efeito metafórico responsável pelos deslizos na língua que provocarão o deslocamento de sentidos,

ou seja, as mesmas palavras podem produzir significados diferentes, a depender da formação ideológica que norteia o discurso.

Na 3ª Etapa da análise – *Do processo discurso à formação ideológica* –, observa-se que a interação entre os participantes da cena enunciativa resultou numa ideologia comum. Todos partem do mesmo ponto, embora o analista possa observar que essa formação ideológica comporta diferentes formações discursivas, ou seja, os sujeitos podem seguir caminhos diferentes em seus processos de significação. Segundo Orlandi (2001, p. 80), “num retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, num movimento constante de descrição e interpretação, o analista tece as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente”.

A AD se empenha em compreender o universo social, ao desvelar o universo simbólico presente no texto por meio de sua historicidade, da rede de sentidos que o constitui. Os sentidos do texto constituem o sujeito e revelam sua posição social e a estrutura ideológica que se coloca como pano de fundo de sua fala. É importante pontuar também o que discurso não tem fim, ele está sempre significando as relações entre os sujeitos de diferentes e variadas maneiras.

3.2.1 O corpus de análise

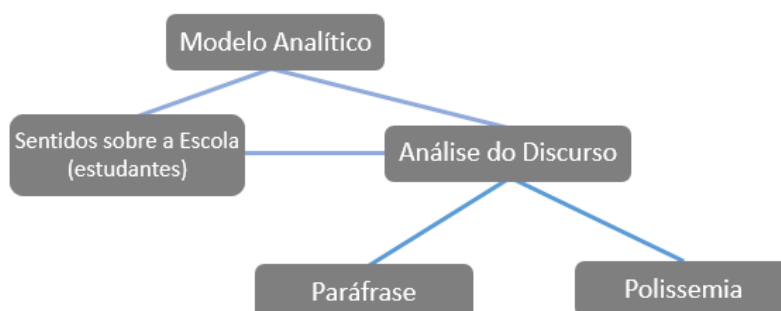
O *corpus* de análise desta pesquisa foi constituído pelo material discursivo produzido durante a sessão de grupos focal, questionário e o registro das observações não participantes, reunidas no diário de campo, conforme informamos em outro momento. Bem, estamos tratando de textos. Como vimos ao longo da discussão sobre a AD, “o texto é uma peça de linguagem de um processo discursivo muito mais abrangente” (ORLANDI, 1995). É preciso fazer um processo de constante deslocamento e retorno à superfície do texto para compreender sua historicidade e os sentidos construídos por ela.

Com objetivo de revelar a formação ideológica que norteou a construção de sentidos sobre a escola para os estudantes das classes de aceleração, a partir da relação que estabelecem com a cultura escolar, realizamos sucessivas leituras do material, buscando identificar no objeto analisado as redes discursivas que influenciam o dizer o e não dizer desses estudantes sobre a escola, conferindo materialidade aos seus discursos.

Para tanto, observamos no texto o funcionamento de dois dispositivos metodológicos, a saber: Paráfrase e Polissemia, imbricados nas formações discursivas, com o objetivo de identificar até que ponto o discurso dos estudantes sobre a escola sofria influência dos discursos que circulam na própria instituição e na sociedade, como também nas experiências que esses sujeitos viviam no espaço escolar.

A análise ampliou o nosso entendimento sobre a relação entre os jovens e a cultura escolar, desvelando interesses e expectativas dos estudantes em relação à escola, na atualidade; elucidando os sentidos que estes atribuem às suas experiências dentro da instituição. Apresentamos uma síntese do modelo analítico que orientou nosso trabalho do ponto de vista da análise do discurso no quadro apresentado em seguida.

Quadro 3: Modelo Analítico



Fonte: elaboração da pesquisadora

3.3 Percurso metodológico

Com o objetivo de analisar os sentidos construídos sobre a escola pelos estudantes jovens das classes de correção de fluxo escolar do Ensino Fundamental do Projeto Travessia, a partir da relação que estabelecem com a cultura escolar, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Essa abordagem fornece instrumentos para analisar fenômenos sociais pelo viés da cultura, com foco na subjetividade, no discurso, nas experiências, na corporeidade e nos registros manifestados pelos sujeitos investigados, para compreensão dos significados que eles estabelecem no contexto espaço-tempo no qual estão inseridos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O campo empírico da pesquisa constituiu-se em uma classe de correção de fluxo escolar do Projeto Travessia Ensino Fundamental, localizada na Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte. De acordo levantamento realizado pela Gerência Geral de Correção de Fluxo Escolar da Secretaria Estadual de Educação, a partir do Censo Escolar da Rede, no ano letivo de 2015, período de realização da pesquisa empírica, o Projeto Travessia Ensino Fundamental necessitaria implementar, no segundo semestre, turmas de correção de fluxo escolar em quase todas as GRES do estado, exceto nas GRES Litoral Sul e Agreste Meridional.

As GRES que apresentaram maior percentual de distorção em relação ao quantitativo de estudantes matriculados foram as localizadas no Recife, a saber: Recife Norte (35,91%) e Recife Sul (40,87%). Para responder às nossas questões de pesquisa, consideramos apropriado selecionar estudantes jovens (16 a 29 anos) que estavam ingressando nas classes de correção de fluxo em 2015, mas que já faziam parte do corpo discente da escola onde seria realizada a investigação há algum tempo, pois, conforme já mencionado, não tínhamos interesse em avaliar o Projeto Travessia do ponto de vista pedagógico. Nosso interesse pelas classes do projeto se dá pela possibilidade que elas oferecem de reunir estudantes que tiveram atraso no percurso de escolarização em uma determinada escola para compreender as variáveis desse fenômeno.

Aguamos o início das atividades letivas do Projeto Travessia em 2015, que aconteceu no mês de agosto do referido ano, para solicitar indicações de escolas que atendessem ao nosso critério, junto às coordenações regionais do projeto das

GRES Recife Norte e Recife Sul. Recebemos duas indicações de escolas nessas GRES que formaram turmas de correção de fluxo escolar no Ensino Fundamental apenas com estudantes que já faziam parte da escola e atendiam ao critério etário estabelecido. Em uma delas, havia duas turmas de correção de fluxo.

Diante desses dados, visitamos a escola para ampliar nossas informações sobre esse grupo de estudantes junto à gestão escolar e às professoras das classes de aceleração. Chegando lá, deparamo-nos com uma escola muito organizada e com uma gestão atuante. Esse aspecto nos chamou a atenção, pois percebemos que havia um interesse do corpo docente em manter adequado o funcionamento da escola, com respeito ao tempo pedagógico recomendado pela Secretaria de Educação no horário noturno e a organização do espaço físico.

Em conversa com as professoras das classes de correção de fluxo escolar, que apesar de serem contratadas e não fazerem parte do quadro de funcionários efetivos da Rede Estadual de Ensino, já estavam vinculadas a essa escola há dois anos, fomos informados que a gestora da escola optou por organizar as classes de correção de fluxo iniciadas em 2015 da seguinte forma: em uma delas ficariam os estudantes mais jovens, a maior parte com idades entre 15 e 17 anos, que estavam vindo das classes do ensino regular – exatamente o perfil da correção de fluxo – e na outra turma estariam alguns estudantes nesse perfil, mas também alguns que migraram da EJA por fazerem opção ao projeto de correção de fluxo e outros estudantes com mais idade, que não estavam matriculados na escola e quiseram aderir ao projeto.

Diante do exposto, entendemos que a turma com estudantes mais jovens atendia perfeitamente ao critério traçado, pois a maior parte dos estudantes tinha acabado de sair do ensino regular e também já tinha uma relação mais duradoura com esta escola. Como esse grupo, poderíamos compreender melhor os fatores que contribuíram para o seu atraso dentro do sistema escolar.

3.3.1 Procedimentos

Ao refletir sobre quais instrumentos metodológicos poderiam responder melhor às questões que norteiam essa investigação, consideramos nossos objetivos de pesquisa e também as características dos sujeitos focos da investigação, os

jovens. A literatura nos aponta a fluidez e a diversidade das experiências que orientam a construção das identidades juvenis. Muitos dos sentidos que são manifestados nas ações desses sujeitos são significados no coletivo, pelo trânsito nos diversos grupos e espaços sociais. Outra característica marcante nos grupos juvenis é a forma dinâmica como se comunicam, reelaborando constantemente seus discursos a partir da interação entre pares (FANFANI, 2000; DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011). Diante desse cenário, estruturamos esta investigação em três etapas, relacionadas à realização dos procedimentos de coleta de dados: observação não participante; questionário estruturado e grupo focal.

Iniciamos o contato com campo de pesquisa por meio da observação não participante. De acordo com Flick (2009), esse tipo de procedimento favorece a captação de comportamentos e interações manifestados pelos sujeitos pesquisados, sem a intervenção direta do pesquisador. Nosso objetivo nessa etapa foi identificar os comportamentos e características dos estudantes da classe de correção de fluxo investigada; conhecer a cultura escolar da instituição na qual estudam e identificar a forma como os jovens se relacionam entre si e com as regras da cultura escolar. As observações foram realizadas nas salas de aula e também nos outros espaços da escola, como, por exemplo, pátios, refeitório e quadra. Pretendíamos observar como os jovens transitam pela escola e de que forma se posicionam diante das normas estabelecidas pela instituição.

Vale ressaltar que cerca de 90% das observações foram realizadas em sala de aula, pois os estudantes já chegavam à escola praticamente no horário de início das aulas. Na grande maioria das vezes, não merendavam na escola e, ao chegarem, iam direto para a sala. E quando eram liberados pelas professoras no final dos horários de aula, iam direto para casa. No contexto da pesquisa qualitativa, a observação pode ser utilizada para ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos. É muito utilizada na fase exploratória da investigação, mas pode ser mantida em outras etapas, dependendo na natureza do objeto de pesquisa. O pesquisador precisa estar atento às sutilezas e aos significados da ação, que nem sempre estão explícitos. Os sujeitos observados, ao saberem dessa situação, podem tentar camuflar seu comportamento. Entretanto, esse movimento pode ser diagnosticado pelo pesquisador e minimizado com a

criação de um ambiente de confiança entre ele e os sujeitos pesquisados (VIANNA, 2003).

O autor destaca a complexidade da utilização desse procedimento em pesquisas realizadas no campo da educação. Observar fenômenos que ocorrem na escola ou na sala de aula exige preparo do pesquisador, clareza dos seus objetivos e de suas hipóteses, porque trata-se de um ambiente com muitas variáveis. Além disso, o pesquisador deve buscar tratar e analisar os seus dados o mais breve possível para não esquecer detalhes que podem comprometer a interpretação. Construímos um diário de campo, para registrar as percepções, impressões, sentimentos, dúvidas e fatos marcantes no comportamento dos jovens.

Na segunda etapa da pesquisa, aplicamos um questionário estruturado autoaplicável (Apêndice 2) aos estudantes da classe de correção de fluxo escolar. Segundo Günther (2003), o questionário é instrumento que favorece o aprofundamento sobre questões relacionadas à opinião, interesses, aspectos da personalidade e informações biográficas dos sujeitos pesquisados. Sua organização é fundamental para um resultado satisfatório da coleta. Nesse sentido, o pesquisador deve estar atento à relação entre questões postas aos respondentes, aos conceitos que norteiam a pesquisa, às características do público-alvo, à inteligibilidade das perguntas, à relação entre o número de questões e o tempo destinado ao preenchimento e ao contexto do ambiente em que será feita a aplicação.

Xavier (2012) alerta para o cuidado que o pesquisador das ciências sociais deve adotar em relação a posicionamentos generalistas. Segundo ela, há uma tendência em buscar regularidades no comportamento dos sujeitos investigados para enquadrá-los em categorias já descritas em teorias macrossociais. Entretanto, a autora observou, em relatos de situações de campo descritas por outros pesquisadores, que a dificuldade com determinados termos trazidos no questionário aplicado indica a falta de opinião formada a respeito da questão posta ou comportamentos divergentes entre os estudantes de escolas públicas e privadas.

Por meio das informações fornecidas pelos jovens, mapeamos gostos, interesses, estilos, comportamentos e formas de relacionamento que caracterizam a condição juvenil desse grupo. Além disso, buscamos compreender também qual a condição socioeconômica desses sujeitos, onde moram, se trabalham, se já têm

filhos e se já são chefes de família. Essas informações nos ajudaram a delinear a situação em que vivem as suas juventudes. Essas informações foram úteis na análise sobre a relação dos jovens com a cultura escolar.

As informações coletadas durante as observações e coletadas e fornecidas pelos jovens durante o preenchimento dos questionários nos ajudaram a compor melhor os grupos focais, procedimento utilizado na terceira etapa da pesquisa, com o objetivo de identificar a diversidade de sentidos que os jovens atribuem às suas experiências na escola, durante suas trajetórias de escolarização, identificando até que ponto essas experiências os aproximam ou distanciam dessa instituição.

Em nenhum momento da pesquisa tivemos a intenção de produzir um consenso sobre os sentidos que os jovens atribuem à escola. Ao contrário, pretendíamos captar os diferentes olhares e sentimentos desses estudantes sobre a instituição e suas trajetórias de escolarização, justamente para descaracterizar a condição fixa, homogênea e determinada de aluno que vem sendo utilizada na concepção das práticas de escolarização voltadas à juventude (DAYRELL, 2007; DAYRELL, CARRANO, 2014).

Optamos pela utilização dos grupos focais nesse estudo porque tal procedimento favorece a construção de sentidos pelos sujeitos numa perspectiva coletiva, que poderá revelar aspectos comuns entre as diferentes culturas juvenis presentes no espaço escolar. Segundo Gatti (2005, p. 9), “o grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser mais difíceis de se manifestar”. Tal como em outros procedimentos utilizados na abordagem qualitativa, sua intenção é captar a dimensão subjetiva dos sujeitos. De acordo com Flick (2009), o grupo focal permite coletar dados numa situação bem próxima à realidade.

O grupo focal recebeu contribuição de várias áreas do conhecimento. Inicialmente foi utilizado como técnica de pesquisa em *marketing*, por volta dos anos 1920. Na década de 50, foi retomado pelo sociólogo Robert Merton para estudar a reação das pessoas às propagandas de guerra. Confrontando sujeitos a vídeos sobre a Segunda Guerra mundial, o sociólogo analisava as influências das interações em grupo nas atitudes, opiniões e reações dos participantes (GATTI, 2005).

Mais tarde, nas décadas de 1970 e 1980, o uso de grupos de discussão como fonte de informação em pesquisas expandiu-se para várias áreas, como por exemplo, em pesquisas sobre comunicação, na avaliação de materiais e serviços, em estudos sobre programas de televisão e ou de filmes, em processos de pesquisa-ação e de pesquisa-intervenção, até ser utilizado de forma mais sistemática e considerado como uma técnica de investigação científica (GATTI, 2005).

Esse procedimento é utilizado com maior frequência em trabalhos de pesquisa e de avaliação na área de saúde, mas vem se ampliando em vários outros campos, como por exemplo, na psicologia, na educação, no serviço social e na sociologia. Gomes (2007) e Gatti (2005) destacam a amplitude de possibilidades do uso de grupo focais em pesquisas qualitativas. Esse procedimento é útil em processos de avaliação de impacto; nas fases preliminares de uma pesquisa; para a fundamentação de hipóteses ou a verificação de tendências; para testar ideias, planos, materiais, propostas. De acordo com Gatti (2005, p. 11), sua aplicação pode contribuir para:

Compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Por outro lado, é importante destacar que esse procedimento também apresenta limites. Os autores fazem ressalvas à utilização de grupos focais em contextos em que há um clima emocional delicado entre os participantes. O uso do procedimento pode acirrar conflitos entre eles. Também não é adequado utilizá-lo em contextos em que há uma relação de desconfiança entre os participantes, pois há grande possibilidade de omissão de informações importantes para a pesquisa.

Além disso, é preciso estar atento aos limites desse procedimento em relação às generalizações. Os autores citados enfatizam o cuidado que devemos ter para dar conta de um cenário macro e microsociológico, em virtude da pequena quantidade de participantes que é envolvida nos grupos focais e das particularidades que condicionam sua seleção. Nesse sentido, os autores destacam a pertinência das

estratégias de triangulação para conferir maior confiabilidade aos dados e resultados do estudo.

Por meio do grupo focal, o pesquisador obtém diferentes perspectivas sobre a mesma questão. Além disso, é possível compreender as ideias compartilhadas por pessoas em seu cotidiano e como a construção de ideias pode ser influenciada por terceiros. Durante as sessões de interação entre os participantes, o pesquisador consegue capturar formas de linguagem, expressão e funcionamento de determinados grupos sociais, além de reunir informações e opiniões sobre um tópico específico, com certo detalhamento e profundidade. Os participantes podem adquirir maior liberdade e discutir coletivamente sobre aspectos às vezes embaraçosos ou pouco refletidos nas suas experiências individuais.

Pelo caráter interativo e coletivo do grupo focal, recomenda-se que não haja uma preparação prévia dos participantes, para evitar assimetria nas participações ou bloqueio da discussão. As trocas realizadas entre eles devem contribuir para emergências de pontos de vista variados e perspectivas novas sobre os temas postos em discussão. Para Gatti (2005) o que emerge da interação grupal extrapola as ideias prévias e faz com que o pesquisador reelabore e crie novas categorias, ou até mesmo faça inferências novas e pertinentes relacionadas ao objeto de estudo. É possível ampliar o corpo teórico do estudo, a partir do ocorrido e do falado na parte empírica da pesquisa.

Tal como outras técnicas utilizadas na pesquisa qualitativa, o grupo focal requer um planejamento minucioso, realizado em várias etapas, que vão desde a delimitação das características dos participantes que irão compor o grupo até a operacionalização do mesmo e organização dos dados. A seguir, explicitaremos o planejamento das etapas de organização do grupo focal com os estudantes da classe de correção de fluxo escolar do Projeto Travessia, que participaram desta pesquisa.

i) Composição do grupo focal

O grupo focal é caracterizado pela reunião de um grupo de pessoas selecionadas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, a partir de suas experiências no cotidiano. A estruturação desses grupos é feita com base em

critérios (gênero, idade, condições socioeconômicas, estado civil, tipo de trabalho, local de residência, escolaridade, frequência de uso de determinado serviço, etc). Ao mesmo tempo que é preciso garantir características comuns entre os participantes, é necessário também contemplar a diversidade entre os mesmos, oportunizando a emergência de diferentes pontos de vista sobre as questões pesquisadas (GATTI, 2005; GOMES, 2005).

A quantidade de participantes de um grupo pode variar de seis a doze pessoas. Em projetos de pesquisa, o ideal é não ultrapassar dez participantes. A classe de correção de fluxo do Projeto Travessia Ensino Fundamental que investigamos tinha 24 estudantes matriculados, mas a frequência máxima diária era de 17 estudantes. De modo geral, a maioria frequentava as aulas, mas havia uma rotatividade. Para selecionar os estudantes, procuramos contemplar os critérios de homogeneidade e heterogeneidade característicos dos grupos focais. Convidamos cinco moças e cinco rapazes e procuramos contemplar os diferentes perfis de comportamento que identificamos durante as observações. Os estudantes também foram convidados a assinar, junto com seus responsáveis, o termo de consentimento informado.

No entanto, no dia marcado para a realização da sessão, nove estudantes compareceram, mas realizamos a sessão apenas com oito, pois um deles, muito tímido, ficou envergonhado e não quis participar. O estudante que faltou posteriormente alegou que não veio porque naquele dia havia saído tarde do trabalho. Como estávamos dentro do número de participantes indicados pelos autores que trabalham com esse procedimento e por conta da estrutura montada (sala reservada, relator, equipamentos para coleta de áudio e vídeo), optamos por não suspender a sessão.

ii) Organização e condução do grupo focal

A sessão do grupo focal foi conduzida por um moderador e um relator. Ao primeiro coube o papel de conduzir as discussões, em conformidade com o roteiro elaborado para esse momento, estimulando o grupo a dar o máximo de contribuições sobre a temática. O moderador também ficou responsável pelo controle do tempo e pela proposição de intervenções que pudessem melhorar o ritmo das discussões em função dos objetivos da pesquisa. O relator, por sua vez,

ficou responsável por registrar pontos importantes da forma como procedeu a discussão em grupo, atentando para as expressões corporais e interditos.

O roteiro foi composto por questões semiestruturadas, que estimularam a discussão entre os participantes (Apêndice 3). Esse instrumento foi utilizado com flexibilidade, permitindo ajustes durante o processo interativo realizado pelo grupo. A princípio, pensamos em realizar duas seções de grupos focais com os estudantes. Mas o tema que trataríamos na segunda sessão já foi trazido à tona pelos estudantes logo no primeiro encontro. Tratava-se da discussão sobre um conjunto de regras estabelecidas pela gestão da escola para “a boa convivência na escola”, que se configurava como um código disciplinar.

Pensamos em realizar um encontro para discutir especificamente sobre esse código, porque ele sempre estava presente nas situações observadas em sala de aula. Nele estão expressas as formas como os estudantes devem se portar na escola, como devem se vestir, o que devem levar à escola e também o que tem a entrada terminantemente proibida; há indicações, inclusive, da forma como devem se comportar no deslocamento e nas imediações da escola. A gestora da escola é rigorosa quanto ao seu cumprimento. E as professoras sempre chamavam a atenção dos estudantes durante as aulas para as determinações nele estabelecidas.

Gatti (2005) e Gomes (2005) recomendam que a organização do espaço físico onde será realizado o encontro é fundamental para o sucesso do mesmo. Por isso, organizamos as cadeiras em círculo e providenciamos crachás para identificar os participantes, facilitando a interlocução direta entre os participantes e o registro de informações pelo relator. Com relação aos equipamentos de registro dos dados, utilizamos um gravador para captar as participações do grupo e uma câmera para auxiliar a captação de expressões e comportamentos que ajudarão nas análises: falas significativas, dispersões, distrações, cochilos, alianças, oposições, etc.

A sessão teve como temática: “Os jovens na escola de hoje” e durou uma hora e meia. Conforme a literatura especializada sobre o uso desse procedimento (GATTI, 2005; GOMES, 2005), o tempo médio de duração de um encontro varia de uma hora e meia a três horas. O tempo que utilizamos foi suficiente para garantir a discussão sobre os tópicos elencados pela pesquisadora e também para evitar o cansaço e o desinteresse entre os participantes. É importante considerar que o

grupo era muito jovem e tinha muita intimidade, por isso foi difícil evitar as brincadeiras entre os participantes.

No início da sessão, a moderadora fez uma breve explanação sobre a temática e explicou ao grupo a dinâmica de participação prevista para o encontro, ressaltando que os integrantes do grupo poderiam se manifestar sempre que sentissem necessidade, procurando apenas respeitar o tempo para conclusão da ideia manifestada por seus colegas para facilitar a captação das falas.

Nessa sessão acerca da temática “Os jovens na escola de hoje”, os estudantes foram convidados a refletir e discutir sobre tópicos que questionam os jovens a respeito dos entraves e motivações que possuem em relação ao ambiente escolar. Eles foram provocados a refletir sobre *o que mais gostam de fazer na escola* e o também sobre *o que menos gostam*, considerando todos os espaços da instituição e não apenas a sala de aula. Além disso, procuramos retomar como tem sido a trajetória de escolarização desses jovens, especialmente naquela escola, e também captar a respeito do que esperam desse percurso, qual a finalidade dele nas suas vidas.

Ainda sobre a Escola Estadual Pedro Augusto Carneiro Leão, é importante enfatizar que se trata de uma instituição de grande porte situada no bairro de Beberibe, localidade marcada por grande densidade populacional e também pela diversidade nas atividades comerciais. A instituição está localizada na Avenida Beberibe, via principal do bairro, onde predominam lojas e restaurantes de médio porte.

A escola conta com grande respaldo na comunidade, tendo sua gestão executada por um mesmo corpo de profissionais há mais de uma década. Não é incomum escutar na fala de moradores e trabalhadores da circunvizinhança referências ao fato de escola ser um local onde as regras são cumpridas à risca.

Uma das coisas que mais chamaram a atenção na composição do grupo focal foi o fato de a grande maioria dos participantes ter atrasado seu processo de escolarização por decorrência do fracasso escolar, ou seja, por causa de reprovações.

iii) Uma visão geral da sessão

O planejamento do GF levou em consideração a possibilidade de o grupo de estudantes convidados a participar da sessão ser composto de forma homogênea. Como todo planejamento de pesquisa, foram traçadas condições ideais em que os participantes seriam escolhidos de forma aleatória, permitindo, assim, uma possibilidade de emergir pontos de vistas diferentes e até conflitantes, o que poderia enriquecer a análise de dados. Mas, em se tratando de uma instituição de ensino que opera no período noturno, muitas vezes, a ocorrência das condições ideais são bastante limitadas. Sendo assim, optou-se por trabalhar dinâmicas que estimulassem a interação em grupo, tais como o uso de tarjetas temáticas e sorteio de temas dirigidos.

A preparação das dinâmicas se mostrou fundamental para a boa aplicação do instrumento de coleta. O grupo de estudantes que se voluntariou a participar do GF não era só homogêneo, como também composto por subgrupos de amigos. Tal situação exigiu uma grande dose de flexibilidade por parte da moderadora, já que, *a priori*, as condições para a mediação do grupo não se mostraram as mais favoráveis. É possível afirmar que a sessão se dividiu em dois momentos, um primeiro, mais regido em conformidade com o roteiro semiestruturado, e um segundo, mais regido pelas dinâmicas de estímulo à interação.

No primeiro momento, o grupo ficou mais focado em respostas de teor homogêneo. Quando não, os subgrupos gerenciavam as respostas uns dos outros com brincadeiras e chacotas típicas de grupos de jovens. Para que as respostas ganhassem um pouco mais de profundidade, era necessário um amplo esforço de intervenção por parte do mediador.

Se por um lado, a qualidade das respostas não foi a esperada, tendo em vista a expectativa de grandes debates e de um maior aprofundamento sobre as questões lançadas ao grupo, por outro, tal momento foi riquíssimo no que diz respeito à questão de comportamento e expressões corporais: os papéis ficaram claros na interação do grupo: o “rapaz galanteador”, a “menina paqueradora”, o “bad boy”, o “menino de família”, a “jovem de bem com a vida”... Claro que nenhum desses perfis era cristalizado. Mas, em certo aspecto, endossam as narrativas e figurações em

torno da vida escolar, enaltecendo papéis que sofrem mudanças ao longo dos tempos, mas mantém certos padrões.

Outro ponto que chamou a atenção nesta primeira fase do grupo foi a recorrência em relação aos elogios à escola. As falas enalteciam a questão da disciplina: “Gosto daqui porque tem ordem!”, “é bom estudar num lugar que tem regras...”, “aqui a diretora bota moral em tudinho!”. Os olhares e os corpos esboçavam sinal de concordância. Mais uma vez, conforme foi evidenciado na aplicação do Grupo Focal piloto, contrapondo um pouco uma espécie de consenso entre os professores, os estudantes manifestaram gostar de regras e se sentem bem em lugar em que prepondera uma certa ordem.

Outra coisa que chamou bastante a atenção nesta primeira fase do grupo focal foram as concordâncias em relação à importância que supostamente a sociedade dá para quem “termina os estudos”. No surgimento de uma fala que evidenciava a importância de concluir os estudos, as cabeças oscilavam de cima para baixo, num ciclo vertical, esboçando sinal de concordância. Mas, na sequência, algo característico nesta primeira fase, vinham as brincadeiras e chacotas, principalmente quando alguém de um perfil mais “brincalhão” e “desatento” fazia alguma fala que destoasse de seu perfil, tentando parecer mais sério e comprometido com os estudos. Esta primeira fase foi um momento em que os mais tímidos ficaram calados.

Na segunda fase do grupo focal, mais marcada pela utilização de dinâmicas com foco em promover a interação do grupo, para alcançar maior profundidade nos relatos. Embora as brincadeiras ainda se fizessem presentes, os jovens se mostraram mais reflexivos. A abertura da segunda etapa se deu com o sorteio de tarjetas com temáticas que aprofundavam os pontos explorados no roteiro aplicado na primeira etapa do grupo. O ato de sortear criou um clima de expectativa e ansiedade, de vontade por saber o que o colega tinha pego em termos de tarjeta, bem como de estímulo à reflexão mais individualizada. Os participantes do grupo foram estimulados a ler as tarjetas que receberam e se posicionar sobre a questão apresentada na mesma. Na sequência, os demais participantes emitiam suas opiniões sobre a fala do colega e também sobre a tarjeta. No final, o leitor escolhia uma outra pessoa para fazer o mesmo processo.

Nessa etapa das tarjetas, emergiu, com mais profundidade, uma temática muito importante: a questão da afetividade como elemento relevante para o estímulo a estudar. Se na primeira etapa eles disseram que o fato da EEPACL ser uma escola com regras e organizada era o maior atrativo para fazer a matrícula, por outro, a permanência e a vontade por continuar os estudos era fruto de uma singularidade promovida pela relação com a gestora da escola e com as professoras da classe de correção de fluxo escolar. Isso fazia com que se sentissem especiais. Enquanto nas turmas regulares eles eram números, na turma do Projeto Travessia, eles eram gente. Os relatos sobre a questão da afetividade provocavam sorrisos no rosto, gestos serenos, típicos de quem compartilha experiências positivas.

Numa segunda dinâmica, os jovens foram estimulados a falarem uns sobre os outros. Uma pessoa deveria escolher um colega no grupo e dizer o que ela mais gostava de fazer na escola. Os demais também opinavam e isso gerou um forte clima de descontração, mas repleto de profundidade nos relatos. Nessa etapa, emergiram comentários sobre as atividades desenvolvidas na classe de correção de fluxo. As aulas se tornavam mais participativas e dinâmicas, por isso, interessantes.

Depois que as questões postas foram debatidas pelos participantes, a moderadora conduziu o fechamento do encontro, resgatando as principais questões discutidas para saber se alguém ainda desejaria comentar algo mais.

iv) Organização dos dados coletados nas seções dos grupos focais

Para organização dos dados coletados no grupo focal, Gomes (2005, p. 287) recomenda que, após cada reunião, a equipe de investigadores deve elaborar relatórios com o resumo das informações e impressões colhidas e suas implicações no estudo. O autor também aconselha transcrever as gravações, em áudio ou vídeo, pois são necessárias para subsidiar as análises. Gatti (2005, p. 43) também aponta a importância da organização do material colhido, de forma a se obter um *corpus* detalhado e confiável do processo vivenciado pelo grupo.

No que diz respeito às análises dos dados, os autores Gatti (2005) e Gomes (2005) concordam que não existe modelo único e pronto para analisar os dados, cada pesquisador deverá achar seu caminho. Quanto à classificação ou codificação do material, Gatti (2005) sugere primeiramente que seja escolhida a unidade de

análise, levando em consideração o problema dos reducionismos. Para autora, utilizando-se o enfoque interacionista, pode-se superar alguns desses limites, situando falas e sequências de falas no contexto do grupo e em sua dinâmica própria de trocas.

Outro ponto importante refere-se às categorias ou aos códigos; esses poderão ser estabelecidos *a priori* (a partir das teorizações desenvolvidas em torno do problema, ou nos tópicos do roteiro elaborado para orientar o trabalho dos grupos) ou *a posteriori* (a partir do próprio material recolhido). Em ambos os casos, o pesquisador deverá justificar a escolha das categorias de codificação.

4 CENÁRIO DISCURSIVO DA PESQUISA

O Trono de Estudar

*Ninguém tira o trono do estudar
 Ninguém é o dono do que a vida dá
 E nem me colocando numa jaula
 Porque sala de aula essa jaula vai virar
 A vida deu os muitos anos de estrutura do humano à procura do que Deus não respondeu
 Deu a história, a ciência, a arquitetura, deu a arte e deu a cura e a cultura pra quem leu
 Depois de tudo até chegar neste momento me negar conhecimento é me negar o que é meu
 Não venha agora fazer furo em meu futuro,
 me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu
 Vocês vão ter que acostumar porque
 Ninguém tira o trono do estudar Ninguém é o dono do que a vida dá
 E nem me colocando numa jaula
 Porque sala de aula
 Essa jaula vai virar
 E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo
 e perder o sono mesmo para lutar pelo que é seu
 Que neste trono todo ser humano é rei, seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu
 Pra ter escolha tem que ter escola, ninguém quer escola, isto ninguém pode negar
 Nem a lei, nem Estado, nem turista, nem palácio, nem artista, nem polícia militar
 Vocês vão ter que me engolir, se entregar
 Porque ninguém tira o trono do estudar*

Dani Black

Numa época em que pensadores, pesquisadores, governantes e mídia discutem sobre a efetividade e as funções da escola atual na formação das novas gerações, inclusive chegando a questionar em algumas esferas desse debate se esta instituição ainda tem razão de existir diante das grandes transformações ocorridas no processo de socialização e aquisição da informação por crianças e jovens inseridos no mundo digital, jovens secundaristas

paulistas realizaram um manifesto em defesa da escola básica, pública e de qualidade (CANÁRIO, 2005; COSTA, 2007; LEÃO, 2010; MENDONÇA, 2011).

As imagens abaixo foram registradas em uma das escolas estaduais ocupadas pelos estudantes e a outra no ato realizado no dia 9 de dezembro de 2015, em frente ao MASP, na Avenida Paulista, que reuniu cerca 100 mil estudantes para protestar em favor da revogação do plano de reorganização proposto pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que previa o fechamento de unidades escolares.

Figura 4: Protesto de estudantes em São Paulo



Fonte: Rede Brasil Atual (Foto: Danilo Ramos). Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/112/governador-a-escola-e-nossa-8791.html>>.

Figura 5: Protesto Estudantil em São Paulo



Fonte: UOL Educação (Foto: Ale Vianna, Eleven/Estadão Conteúdo).

Disponível em: <

<http://educacao.uol.com.br/album/2015/10/06/estudantes-protestam-contra-fechamento-de-escolas-publicas-de-sp.htm#fotoNav=550>>.

A música “O trono de estudar” se transformou no hino desse movimento e foi composta a partir das vivências do jovem compositor Dani Black durante uma Virada Cultural – Virada Ocupação – em uma das escolas estaduais paulistas ocupadas pelos estudantes, que, entre outras atividades, solicitaram a educadores e intelectuais doação de aulas públicas.

A música foi ouvida pela primeira vez na Escola Estadual Brigadeiro Gavião Peixoto, localizada na Zona Norte de São Paulo, nas vozes da cantora Maria Gadú e do próprio compositor Dani Black, mas logo viralizou na internet e, em uma ação voluntária e solidária, foi gravada nas vozes de 18 artistas consagrados da MPB, dentre eles: Arnaldo Antunes, Dado Villa-Lobos, Felipe Catto, Tetê Spíndola, Paulo Miklos e Chico Buarque.

Alguns desses artistas participaram dos *shows* promovidos pelo movimento Virada Ocupação, que, durante os dias 6 e 7 de dezembro de 2015, realizou atividades culturais para dar visibilidade à luta dos estudantes secundaristas de São Paulo, que ocupavam mais de 200 escolas estaduais desde o mês de novembro para impedir que fossem fechadas e, consequentemente, tivessem seus estudantes

transferidos para outras escolas mais afastadas de suas casas, sem qualquer negociação do governo com a comunidade escolar.

Cabe ressaltar ainda que as escolas dessa rede já vinham sofrendo com problemas de superlotação nas salas de aula. Além disso, os estudantes e professores também se queixavam das precárias condições físicas das escolas, que há mais de duas décadas não passavam por reformas, e da falta de políticas de valorização docente. Muitas escolas não contavam com bibliotecas, laboratórios e salas de informática.

Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), desde o início de 2015, foram fechadas 3.390 classes. Ainda de acordo com a entidade, se a proposta do Governo de São Paulo seguisse adiante, seriam pelo menos mais 163 escolas. A cartilha *Grito pela educação pública de qualidade no Estado de São Paulo*, publicada pela Apeoesp, CUT São Paulo e outras entidades em defesa da educação pública, destaca os problemas da rede estadual e convida as famílias dos estudantes e os diversos atores da sociedade civil para se engajarem na defesa de uma escola de qualidade.

Durante o período da ocupação, a Polícia Militar foi acionada pelo então governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, para cumprir a ordem de fechamento das unidades escolares elencadas pelo plano de reorganização escolar. Nessas ocasiões, houve vários episódios de assédio e agressão a estudantes e professores que se recusaram a desocupar esses espaços, muitos deles noticiados pela mídia.

Diante da pressão popular, o governo retrocedeu temporariamente e divulgou no *site* da Secretaria Estadual de Educação, a seguinte notícia: “Reorganização Escolar é adiada para garantir o diálogo com comunidade escolar em 2016”. A proposta da reorganização é setorizar as escolas estaduais em unidades de ciclo único, separando os estudantes do Ensino Médio dos anos finais dos alunos do Ensino Fundamental e dos anos iniciais desse mesmo segmento, sob o argumento de que essa divisão favorece a adoção de estratégias pedagógicas mais adequadas para cada faixa etária.

Para defender-se da acusação da superlotação de classes, a Secretaria alegou que se baseou na tendência de queda de 1,3% ao ano da população em idade escolar no estado de São Paulo, que teria resultado na perda de 2 milhões de alunos, segundo o levantamento realizado pela Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de

Dados). Para o sindicato de professores, a união de estudantes secundaristas e outras organizações que se colocaram contra o plano de reorganização escolar, essas medidas são claras estratégias utilizadas pelo Governo para reduzir custos e precarizar ainda mais a educação pública do estado.

Para nós, o movimento dos estudantes paulistas é uma clara evidência de que a juventude quer escola, mas quer uma escola de qualidade, que seja capaz de ajudá-la no enfrentamento dos problemas sociais e na conquista de novos horizontes. Os jovens querem uma escola onde possam ampliar suas capacidades, seu conhecimento, suas relações de amizade, seu prazer.

O considerável aumento de matrículas dos jovens dos setores populares na escola pública representa hoje a expectativa de mobilidade social por parte desse grupo e a demanda por direitos. Além de muitos, esses sujeitos são também diferentes. E para afirmar seus direitos, esses grupos vão resistir à uniformização cultural praticada pela escola e vão reclamar a singularização de práticas e processos pedagógicos que possam dialogar com seus modos de viver. A escola precisa se reafirmar enquanto esfera pública, fundamental à garantia de direitos subjetivos, tal como está dito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRENNER; CARRANO, 2015).

Silvio Gallo (2016) destacou recentemente, numa entrevista concedida à Professora Dóris Maria Luzzardi Fiss, para a revista REP'S, que, apesar de reconhecer a importância das grandes mudanças que estão em curso ou que ainda precisam ser implementadas na educação brasileira, ele aposta que o novo surge na escola em que vivemos e agimos, ou seja, na relação direta entre os atores que fazem parte do espaço escolar. Em sua opinião, não é possível, enquanto sistema, educar para a singularidade, mas na escola é possível, sim, dar lugar às diversas vozes que ocupam esse lugar; é possível estimular a multiplicidade, a diferença, a exceção.

Nessa entrevista, o autor destaca ainda as manifestações de estudantes em defesa da escola pública e de qualidade, empreendidas em diversos locais do país. Na análise de Gallo (2016), esses movimentos reforçaram a importância da instituição escolar para a vida dos estudantes e toda a comunidade escolar e enquanto bem comunitário, enquanto questão pública, para utilizar a expressão mencionada por Masschelein e Simons (2014a). Outra questão interessante nesses

movimentos foi a forma como os jovens articularam pessoas de diferentes grupos, levaram para dentro da escola práticas culturais que muitas vezes ficam restritas a datas comemorativas do calendário escolar ou nem mesmo isso. Os jovens sinalizaram para a possibilidade de adotar novas formas de ensinar e aprender por meio das aulas públicas, realizadas por professores, convidados e, em alguns casos, pelos próprios jovens, com foco em temas relacionados à política, à cultura, à vida!

4.1 Políticas públicas sociais e educativas para a juventude

Silva e Silva (2011) apontam as juventudes como tema emergente e destacam a necessidade de mudanças na relação do Estado e da sociedade com este grupo, embora reconheçam que nas últimas décadas houve grande ampliação da discussão sobre os direitos da juventude. As autoras realizam um resgate cronológico de fatos ocorridos a partir da década de 1980 no Brasil que contribuíram para o reconhecimento do jovem como sujeito de direitos. Na linha de tempo apresentada pelas autoras, destacam-se inicialmente os movimentos sociais iniciados nos anos 1980 em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes e a aprovação da Lei nº 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 1990, que, apesar de ainda não citarem os jovens propriamente, deram suporte legal e ampliaram a discussão sobre as necessidades de políticas voltadas aos mesmos.

Nos anos 2000, cria-se, por iniciativa do UNICEF, um grupo técnico, chamado *Cidadania dos adolescentes*, constituído por várias entidades públicas, privadas e organizações da sociedade civil, com o objetivo de elaborar propostas para uma política voltada aos adolescentes. Em 2003, este grupo enviou um conjunto de propostas para os Ministérios da Educação, Cultura, Desenvolvimento Agrário, Trabalho, Esportes e Assistência Social. Percebeu-se a necessidade de criação de políticas para os jovens, além daquela faixa etária reconhecida como adolescentes. No mesmo ano, cria-se o Projeto Juventude com o objetivo de propor políticas específicas para os jovens (SILVA; SILVA, 2010).

Em 2005, foram criadas a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CNJ). Outro fato importante no reconhecimento dos direitos juvenis ocorreu em 2010, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 65, que alterou o Capítulo VII da Constituição Federal em defesa dos interesses dos jovens, assim como fazia com as crianças e os idosos. E determinou a criação do Estatuto da Juventude, com o objetivo de regular o direito dos jovens, e do Plano Nacional de Juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas.

Apenas em 2013 foi instituído, por meio da Lei 12.852, o Estatuto da Juventude, que dispõe sobre os direitos dos jovens de 15 a 29 anos. Entretanto destaca-se que os adolescentes de 15 a 18 anos serão regidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, pelo estatuto quando não conflitar com as normas de proteção ao adolescente. De acordo com a faixa etária, os jovens são divididos em três subgrupos: o jovem-adolescente (15 a 17 anos); o jovem-jovem (18 a 24 anos) e o jovem-adulto (25 a 29 anos).

Ao analisar as políticas sociais para a juventude no Brasil das últimas décadas, Silva e Silva (2010) constataram também que os programas instituídos com base na Política Nacional de Juventude (PNJ) são mais amplos na área de educação quando comparados a outras áreas, como, por exemplo, cultura, cidadania, participação juvenil e meio ambiente. Grande parte dos programas ofertados pelo Governo Federal na área educacional está voltada para o aumento da escolaridade e para a reinserção escolar, tais como: PROEJA, PROUNI, Projovem Campo, Projovem Urbano, Projovem Adolescente e Pronaf Jovem. Na época em que o texto foi publicado, as autoras alertaram sobre a necessidade de coordenar melhor as necessidades da juventude, para evitar sobreposição de programas com objetivos afins e falta de políticas para outras demandas juvenis.

A Seção II do Estatuto da Juventude, que compreende os artigos 7º ao 13, trata sobre os direitos dos jovens à educação. Destaca-se nesta seção que o jovem tem direito à educação de qualidade, com garantia da educação básica obrigatória e gratuita, respeitando-se, inclusive, aqueles que não tiveram acesso na idade adequada. Os estados devem oferecer programas específicos às necessidades dos jovens, inclusive no horário noturno, e devem estar atentos às suas especificidades

culturais e físicas. Além disso, está registrado no Estatuto que as escolas deverão implementar medidas de acesso e permanência, propiciando a inclusão social dos jovens estudantes (BRASIL, 2013).

Ao se analisar os indicadores do Censo Demográfico de 2010 referentes a Trabalho e Rendimento e a Educação e Deslocamento, percebe-se que “a escolarização das crianças e adolescentes continuou em crescimento; o analfabetismo continuou em declínio e houve elevação do nível da educação da população” (IBGE, 2012). Por outro lado, verifica-se um alto percentual de jovens de 15 a 17 anos que ainda não estão na escola. Em 2000, esse percentual era de 22,6% e caiu em 2010 para 16,7%. Entretanto, quando comparamos esses índices, percebemos uma grande discrepância, pois somente 3,1% da população com faixa etária entre 7 e 14 anos estava fora da escola. Diante desse desafio, a Meta 3 do Plano Nacional de Educação, vigente para o período de 2014 a 2024, determina que até 2016 deverá ser ofertado atendimento escolar à toda a população com idade de 15 a 17 anos. E até o final da vigência deste Plano, deve-se garantir que 85% destes jovens estejam matriculados no ensino médio (MEC, 2014).

Outras metas também pretendem contribuir com a acesso da educação para a juventude e com a melhoria da escolarização ofertada, como podemos observar: a Meta 7 pretende melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem, elevando as médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos segmentos fundamental e médio; a Meta 8 está comprometida com a elevação da escolaridade média de 12 anos para a população do campo e a população mais pobre de 18 a 29 anos. Além disso, pretende igualar a escolaridade média entre negros e não negros. A Meta 11 se destina a triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível técnico e a Meta 12 espera elevar a taxa de matrículas na educação superior para a população com idade de 18 a 24 anos (MEC, 2014).

Azevedo (2014) enfatiza a importância do Plano Nacional de Educação historicamente enquanto ferramenta necessária ao desenvolvimento de políticas públicas, visto que congrega diretrizes, metas e estratégias que podem sanar determinados problemas da sociedade. Ao examinar as 20 metas do plano, observamos que há grande preocupação com a qualidade da educação. Entretanto, a autora destaca que algumas estratégias adotadas com vistas à efetivação deste

plano estão pautadas no conceito de qualidade total, ou seja, na educação por resultados, que, segundo ela, não vem apresentando a eficácia esperada. Tomemos como exemplo a bonificação às unidades escolares que alcançarem maior índice no Ideb. Neste modelo de recompensas, muitas vezes deixa-se de considerar os processos e de estimular aquelas escolas que mais precisam de apoio por terem públicos mais complexos, reforçando as desigualdades sociais e escolares.

Um fator importante para o cumprimento das metas estabelecidas no plano é a garantia de recursos financeiros pelo Governo Federal. Neste sentido, há um grande avanço no PNE 2014-2024 em relação ao plano anterior. A Meta 20 orienta que até o final do período de vigência do mesmo, 10% de todo o Produto Interno Bruto deverá ser destinado pela União para implementação das outras 19 metas que o compõem. Para Azevedo (2014), é essencial que todos os setores da sociedade fiscalizem o cumprimento do plano e que haja uma articulação do Governo Federal, estados e municípios – que, por sua vez, devem elaborar também seus planos, diretrizes e estratégias, com base no plano nacional – para que de fato as metas do PNE sejam alcançadas.

A efetivação dessas metas representa maior equidade no cenário educacional brasileiro. Brenner e Carrano (2015) constataram, ao analisar os índices educacionais PNAD (IBGE), que as desigualdades tornam-se maiores quando se levam em consideração a raça e a condição econômica da população. Por exemplo, vimos acima que o PNE propôs a elevação para 85% da taxa de matrículas líquidas de jovens com idades de 15 a 17 anos no Ensino Médio. Os jovens brancos dessa faixa etária apresentam 62,9% de adequação idade-séria, ao passo que apenas 47,8% dos jovens pretos e pardos encontram-se no Ensino Médio, com idade adequada ao ano escolar que estão cursando.

De modo geral, observamos, com base nas estatísticas, que a população jovem-adolescente pode ser considerada como privilegiada em relação à jovem-jovem e à jovem-adulta, pois foi beneficiada pelas políticas de ampliação da oferta de escolarização das últimas décadas. De fato, o grande desafio é a permanência desses jovens em um cenário onde se quis fazer mais com os mesmos recursos.

4.2 Quem são e em que escola habitam os jovens sujeitos desta pesquisa

Nesta seção apresentaremos uma síntese sobre a Escola Estadual Pedro Augusto Carneiro Leão (EEPACL) e o perfil dos jovens da classe de correção de fluxo escolar que participaram desta pesquisa. As informações sobre os jovens foram coletadas por meio do questionário disponível no Apêndice 2 deste relatório e encontram-se sistematizadas no Apêndice 3. Já as informações sobre a Escola Estadual Pedro Augusto Carneiro Leão foram retiradas do texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

As informações coletadas por meio dos questionários apresentadas a seguir estarão restritas às características socioeconômicas dos estudantes da classe de correção de fluxo escolar. As demais questões serão discutidas no capítulo de análise, porque se relacionam diretamente com os discursos apresentados pelo grupo que representou os estudantes da classe de correção de fluxo escolar na seção de grupo focal.

4.2.1 A Escola Estadual Pedro Augusto Carneiro Leão (EEPACL)

A unidade escolar foi fundada em 1973, no bairro do Fundão, no Recife (PE), onde funcionava o antigo Clube dos Sargentos da Polícia Militar de Pernambuco. Desde a sua criação, a escola esteve voltada ao atendimento de estudantes do Ensino Fundamental, na época conhecido como Ensino de 1º grau. Atualmente a escola funciona em três turnos e atende estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental; estudantes da Educação de Jovens e Adultos do III e IV ciclos; e oferece, ainda, classes de correção de fluxo escolar nos segmentos Médio e Fundamental.

A atual gestora da instituição foi estudante da escola, professora e gestora adjunta, antes de ocupar a direção. A comunidade escolar reconhece seu compromisso com a escola e sempre que possível ela destaca seu envolvimento pessoal, que, para nós, parece ser um grande diferencial da forma como a gestão é conduzida. O Projeto Político Pedagógico desta unidade escolar ressalta seu empenho em ofertar aos estudantes uma educação de qualidade. O compromisso da escola com a qualidade sempre aparecia nas conversas informais com

educadores e estudantes da escola, assim como também foi mencionado de forma enfática na seção de grupo focal com os estudantes que participaram esta pesquisa.

A EEPACL é uma escola de porte médio, que possui 11 salas de aula; uma sala para os professores; um salão coberto, que também serve como refeitório; secretaria; diretoria; recepção; quadra esportiva; jardim externo; estacionamento; biblioteca; dispensa; cozinha; bebedouro; sala de arquivos; almoxarifado; sanitários, sendo oito masculinos, oito femininos e dois para professores. As salas de aulas são amplas, bem iluminadas e possuem ventiladores. De modo geral, é bem conservada e tem painéis grafitados, que tornam o ambiente mais agradável. Identificamos no PPP da escola, uma passagem que destaca a contribuição dos estudantes na manutenção do prédio e do mobiliário.

4.2.2 O Projeto Travessia

Segundo Azevedo (2011), a atual legislação em vigor oferece algumas possibilidades para que os jovens de 15 a 17 anos, em situação de distorção idade-série, possam concluir o Ensino Fundamental, são elas: o ensino regular seriado; a educação de jovens e adultos; a realização de exames supletivos, conforme pode ser verificado no artigo 38 da LDB. Os artigos 23 e 24 flexibilizam as possibilidades de oferta da educação básica para atender as especificidades dos estudantes e garantir-lhes o direito à educação (LDB, 1996).

Nesse sentido, está autorizada a organização em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, respeitando os processos de aprendizagem. A classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do Ensino Fundamental, pode se dar por promoção; pelo grau de conhecimento dos estudantes, independentemente da escolarização anterior. Além disso, é permitida a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado.

O Projeto Travessia é uma ação da política de correção de fluxo escolar na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, realizada em parceria com a

Fundação Roberto Marinho, desde 2007. Seu objetivo é corrigir o fluxo escolar dos estudantes que apresentam distorção idade-série acima de dois anos, oportunizando a conclusão de um segmento escolar em dezoito meses. Inicialmente esteve voltado para alunos do Ensino Médio (EM), matriculados na Rede, em situação de distorção idade-série acima de dois anos. No ano de 2010, foram implementadas as primeiras turmas do Projeto na modalidade Ensino Fundamental (EF). Atualmente está presente nas 16 regionais de ensino que compõe a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Existem cerca 600 telessalas funcionando em todas as regiões do estado, com um público de aproximadamente 17 mil estudantes.

O projeto oferece uma organização diferenciada e é pedagogicamente orientado pela Metodologia Telessala, desenvolvida pela Fundação Roberto Marinho e implementada em diversos estados do país a partir da década de 1990. Esta metodologia é baseada na mediação pedagógica e na utilização de materiais pedagógicos diferenciados, como as videoaulas do Programa Telecurso. O currículo é estruturado por meio de eixos temáticos, que agregam as disciplinas em módulos, e propõe a organização dos conteúdos de forma espiralada, contextualizada e interdisciplinar (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2012).

As turmas de correção de fluxo escolar começaram a funcionar oficialmente no mês de agosto de 2014. Os estudantes já estavam matriculados na escola desde o início do ano letivo, mas ainda não havia autorização da Secretaria de Educação do Estado para reunir os estudantes em situação de distorção idade-série nas classes de correção de fluxo. A utilização da Metodologia Telessala, que orienta as atividades pedagógicas no Projeto Travessia, e os materiais pedagógicos do Telecurso só passaram a ser utilizados pelas professoras em novembro de 2015, após a primeira formação de educadores para o Projeto. Antes disso, as professoras deveriam revisar conteúdos estudados, utilizando materiais disponíveis em seus próprios acervos e materiais disponíveis na escola.

4.2.3 Os jovens da classe de correção de fluxo escolar

Conforme justificamos na seção metodológica deste trabalho, os estudantes da classe de correção de fluxo escolar que participaram desta pesquisa se aproximavam mais da faixa etária jovem-adolescente, com idades de 15 a 17 anos – eram 18 ao todo. Mas havia também um estudante na faixa etária jovem-jovem, que compreende aqueles com idades de 18 a 24 anos. A concentração de estudantes jovens-adolescentes na turma ocorreu porque a própria escola optou por reunir aqueles com menor idade em uma das classes de correção de fluxo e os demais mais velhos em outra. Inclusive esse foi o motivo que nos levou a selecionar esta classe para a realização da pesquisa, o fato de ter o maior quantitativo de estudantes que estavam matriculados na escola no ensino seriado e que não estavam retornando à instituição escolar, já faziam parte dela, denotando, portanto, o perfil do estudante da correção de fluxo escolar.

De acordo com as matrículas, esta classe era formada por 24 estudantes. Entretanto, durante o trimestre que passamos em campo para realizar a pesquisa, frequentaram as aulas 19 deles. Os outros quatro estiveram presentes em momentos muito esporádicos, nos quais não pudemos estar presentes. Foi com o grupo mais assíduo que realizamos a aplicação do questionário. Os resultados nos permitiram identificar, em linhas gerais, quem são esses jovens.

Identificamos que há na classe uma prevalência de estudantes do sexo masculino. Eram 11 rapazes e oito moças. Essa informação revela uma tendência nas classes de correção de fluxo escolar do Ensino Fundamental em Pernambuco. Verificamos que dos 19 estudantes que responderam ao questionário 13 de autodenominam pardos, quatro brancos, um negro e um optou pelo item outros. Identificamos, ainda que 13 deles se dizem praticantes de alguma religião e seis não praticam religião alguma. Há uma predominância na turma de evangélicos, de diferentes correntes. Quanto à orientação sexual, todos de dizem heterossexuais. Por meio do questionário, perguntamos se os jovens já sofreram algum tipo de discriminação na escola em decorrência do tom de pele e das orientações sexuais e religiosas. Todos foram unânimes em afirmar que não.

Considerando a estrutura familiar e o estado civil desses jovens, identificamos que 16 são solteiros, um já teve relacionamento conjugal, mas atualmente está

separado, e um possui cônjuge. A maioria ainda não tem filho. Apenas um tem dois filhos e outros dois têm um filho cada. As crianças ficam com seus pais ou avós para que as mães possam frequentar as aulas. Grande parte dos jovens mora com seus pais, mães e irmãos solteiros e são sustentados financeiramente por eles. Apenas um jovem declarou que se autossustenta, embora três deles tenham informado que trabalham. Outros quatro jovens disseram que já trabalharam em outros momentos de suas vidas. Na maioria dos casos, uma ou duas pessoas da família são responsáveis pelo sustento do lar. Geralmente pais e adultos com parentesco próximo dos jovens, como por exemplo, avós, tias e tios. Irmãos mais velhos e ex-maridos também foram citados. Nove jovens não sabiam informar qual era a renda de suas famílias. Dois deles informaram que suas famílias viviam com um salário mínimo, outros dois responderam que com mais de quatro salários mínimos, um com dois salários mínimos e um com um salário mínimo e meio.

Quando questionados sobre a participação no sustento da família, quatro jovens informaram que comprometem até 50% de suas rendas com o orçamento familiar e quatro que ajudam de vez em quando. A maioria, 13 estudantes, não contribui com as despesas das suas respectivas famílias. Os jovens informaram ainda que recebem auxílios financeiros, como, por exemplo, bolsa-escola e bolsa-família. Foram dez no total, dentre os quais um revelou que a mãe é pensionista, o que não se configura, portanto, como um auxílio financeiro. As famílias dos demais não recebem nenhum tipo de auxílio financeiro.

De acordo com as informações prestadas pelos estudantes sobre empregabilidade, verificamos que dois deles começaram a trabalhar antes dos 14 anos e outros cinco com idades entre 14 e 18 anos. Os que trabalhavam no momento da realização da pesquisa atuavam no setor de serviços, desenvolvendo atividades de capotaria, elétrica e lavagem de carros. Cumpriam cargas horárias de 8 a 9 horas, diariamente. Nenhum deles tinham carteira assinada, embora dois tivessem emprego fixo. Um dos estudantes que estavam atuando no mundo do trabalho informou que não era remunerado e os outros dois mencionaram que recebiam remuneração mensal entre 200 e 788 reais, valor estipulado para o salário mínimo à época.

Chamou-nos a atenção a falta de conhecimento dos jovens sobre os níveis de escolaridade de seus pais. Nove deles não sabiam informar até que nível de

escolaridade seus pais cursaram. Dos jovens que conheciam os níveis de escolaridade de seus pais, dois informaram que seus pais tinham o Ensino Fundamental incompleto, quatro responderam que seus pais concluíram o Ensino Médio e outros dois disseram que seus pais haviam concluído Ensino Superior. Como relação à escolaridade de suas mães, um informou que sua mãe não tinha escolaridade alguma, três mencionaram que suas mães possuíam o Ensino Fundamental incompleto, dois disseram que as mães haviam concluído o Ensino Médio. A mãe de um deles tinha o Ensino Superior completo e outro tinha a mãe pós-graduada. As respostas dos estudantes demonstram os diferentes níveis de escolaridade das famílias, o que pode até justificar a variação das rendas de algumas delas.

Entretanto, o alto número de estudantes que disseram não saber os níveis de escolaridade de seus pais nos leva a crer que o tema da escolarização é pouco discutido na maioria das famílias. Durante o grupo focal, procuramos aprofundar essa questão junto ao grupo de estudantes que participaram da sessão, com o objetivo de esclarecer qual é o nível de envolvimento das famílias com a vida escolar desses jovens e também a importância que a própria escolarização tem nas famílias.

Já na primeira fase da pesquisa, com a aplicação dos questionários, procuramos indícios sobre como se deu a trajetória de escolarização desses jovens e como foi gerada a discrepância que eles apresentavam na relação da idade com a série que estavam cursando. A maioria deles nunca havia deixado a escola, 11 estudantes. Ao passo que oito já interromperam suas trajetórias em algum momento de suas vidas. Desses oito jovens, seis pararam de estudar apenas uma vez e dois pararam duas vezes. Grande parte dos estudantes ficou afastada da escola por no máximo um ano. Apenas um estudante revelou que permaneceu afastado por quatro anos. Os motivos do afastamento geralmente estavam ligados a problemas familiares, gravidezes e doenças. Um estudante mencionou que interrompeu os estudos por falta de escola na vizinhança de sua casa e uma outra deixou de estudar por causa do trabalho.

Não coletamos informações no momento do questionário sobre os eventos de repetência da turma, que ao lado da evasão e do abandono seria a outra possível causa do atraso nos percursos de escolarização desses jovens. Inicialmente

achamos que essa questão pudesse constranger os estudantes. Mas durante o período de observações e na seção de grupo focal, ficamos sabendo que alguns estudantes da turma já haviam sido reprovados, alguns deles, mais de uma vez.

De acordo com Dayrell, Nogueira e Miranda (2011), 18% dos jovens na faixa de 15 a 17 anos estão fora da escola. E outros 55% ainda estão no Ensino Fundamental, quando deveriam estar no Ensino Médio, se não fosse a distorção idade-série. Segundo os autores, há uma tendência de que os jovens que não conseguem acompanhar os ritmos e tempos definidos pela cultura escolar ingressem mais cedo no mundo do trabalho, em ocupações geralmente mal remuneradas, como vimos em relação aos estudantes da classe de correção de fluxo que já estão trabalhando. Mesmo assim, na maioria dos casos, esses jovens passam para o horário noturno, optam por outras modalidades de ensino, mas continuam seus estudos, reafirmando o valor da escola em suas vidas.

Entretanto, mesmo permanecendo na escola, esses jovens vão continuar carregando as marcas que os levaram a compor o grupo daqueles que apresentam trajetórias desiguais de escolarização, seja a gravidez precoce, a negligência familiar, a necessidade de trabalhar cedo ou mesmo o envolvimento com o mundo das drogas. Esses estudantes transitam na escola de modo diferente daqueles que estão na condição “regular”, seguindo o fluxo escolar de forma “adequada”. Segundo Mansutti (2011, p. 65), “via de regra, eles integram o grupo dos que encontram dificuldades para aprender, dos indisciplinados, dos que têm problema de relacionamento com seus professores e com os quais é difícil de conviver na escola”.

E por não saber como agir, a escola os ignora ou espera que apareça alguma solução ao acaso. É necessário que a escola se relacione com eles de outra maneira, pois os constantes fracassos que eles enfrentam durante a escolarização por si sós não os fazem mudar do dia para a noite, pelo contrário, vão se naturalizando em suas trajetórias. Esses mesmos jovens carregam alto potencial de realização, são inteligentes, criativos. Eles precisam ser sensibilizados para utilizar todas essas capacidades na escola, com autonomia e responsabilidade. Para tanto, ao invés de apenas tentar controlá-los, os adultos devem organizá-los, negociando direitos e firmando regras de convivência.

Ao refletirem sobre a condição dos jovens de 15 a 17 anos que estão na escola, mas não conseguem concluir o Ensino Fundamental, Mansutti (2011), Vóvio (2011) e Oliveira (2011) sugerem algumas orientações educacionais, relacionadas à estruturação dos tempos e espaços escolares, à organização dos processos de aprendizagem e ao perfil dos educadores que trabalham com jovens de 15 a 17 anos nas redes públicas de ensino, que podem se configurar como alternativas para o enfrentamento das questões colocadas acima.

Para Mansutti (2011), há uma tendência na escola em homogeneizar processos, ou seja, a mesma organização de conteúdos que se oferece numa escola do centro é oferecida também na zona rural ou na periferia. O mesmo tipo de aula é ofertado no horário matutino e no horário noturno, etc. Entretanto, a própria LDB faculta aos sistemas de ensino e às escolas o direito de alterar e inovar de acordo com os interesses de aprendizagem de seus estudantes. Claro que sabemos que propor novas metodologias e uma nova estruturação dos espaços demanda investimentos de recursos humanos e financeiros também. Mas, de acordo com a autora, as novas gerações já não pensam mais a escola como único espaço de aprendizagem, pois elas aprendem em diferentes tempos, de várias formas, em diversificados ambientes. Nesse sentido, a escola precisa considerar essas experiências de aprendizagem que dão certo para aprender tantas coisas também em suas práticas.

À medida que os estudantes do Ensino Fundamental passam por processos de retenção escolar, vão ficando deslocados diante de seus colegas de classe. Transferi-los para uma classe de EJA não necessariamente é a melhor solução para o jovem-adolescente. Essas classes foram criadas para aqueles estudantes que tiveram intercorrências nos seus processos de aprendizagem, que se afastaram por um período considerável da escola e pretendem continuar seus estudos. Geralmente trata-se de estudantes trabalhadores e com idade mais avançada. Este estudante tem mais clareza de seus projetos de vida e o reencontro com a escola passa a ter um novo significado em suas trajetórias de escolarização.

O jovem-adolescente que está na condição de distorção idade-série na maioria dos casos ainda está construindo seus projetos de vida; por mais que já tenha tido experiência profissional, ainda não tem a mesma relação com o trabalho que aqueles que já precisam dele para assumir a gestão de suas vidas, pois ainda

estão ampliando seus universos culturais no sentido estético e têm uma forte necessidade de movimentar seus corpos e de gozar a vida sem tanta responsabilidade. Mesmo reconhecendo que a diversidade é fundamental para a evolução emocional e cognitiva de qualquer grupo humano, é necessário que o grupo-classe organizado para esses estudantes privilegie a manifestação dessas singularidades elencadas e não a apague em um processo de amadurecimento precoce. A convivência entre jovens-adolescentes, adultos e idosos pode se tornar muito conflituosa, em virtude dos ritmos de aprendizagem e interesses diferenciados.

Segundo Azevedo (2011), a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação chegou a aprovar o Parecer nº 23/2008, aumentando a idade mínima para ingresso na EJA para 18 anos. Entretanto, a medida gerou polêmica no meio educacional, sob a alegação de que muitos jovens-adolescentes que estão inseridos no mundo do trabalho ou que já não se adaptem mais ao ensino regular acabariam evadindo da escola. A questão ainda está em estudo e o parecer permanece aguardando homologação do Ministério da Educação.

Consideramos acertada a decisão da EEPACL em organizar a demanda para correção de fluxo escolar em função das especificidades culturais e de aprendizagem apresentadas pelos estudantes em distorção idade-série. Durante as observações realizadas na classe de correção de fluxo, percebemos que a maioria dos estudantes conseguia se entrosar sem grandes dificuldades e que partilhava interesses e demonstrava afinidades. Presenciamos alguns momentos de atritos na classe, mas as situações foram contornadas pelas professoras. Nada que se configurasse como rivalidades.

Vóvio (2011) destaca alguns fundamentos que podem contribuir para melhorar a aprendizagem dos jovens. O primeiro deles é atribuir sempre um sentido para aquilo que se ensina. É importante também adotar uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada na organização dos tempos e atividades propostas para os jovens. Promover a integração de saberes escolares e extraescolares e abordar questões de interesse dos jovens, relacionadas à sexualidade, direitos, tecnologia e expressões culturais do mundo juvenil, também tornarão as aulas mais atrativas. E por fim, autora recomenda que os conflitos devem ser tratados na classe como um problema que afeta a todos, tirando o foco do modelo que prefere localizar na sala

de aula os estudantes-problema. O diálogo, a negociação e o trabalho em equipe também ajudarão os estudantes jovens-adolescentes a compreender que são portadores de direitos e deveres.

Todo professor deve ter em mente que a educação é um direito de todos brasileiros e que o exercício de sua profissão deve contribuir para a efetivação desse direito. Isso significa que é preciso compreender a identidade do estudante para poder auxiliá-lo da melhor forma possível na conquista de sua aprendizagem e de sua autonomia. Os educadores que trabalham com jovens em situação de distorção idade-série inicialmente precisam reconhecê-los nas suas singularidades, sem os rótulos de fracassados, carentes ou indisciplinados que geralmente se constroem nas suas trajetórias de escolarização. Além disso, devem contribuir para o fortalecimento de suas identidades juvenis e ajudá-los na construção de seus projetos de vida. Vale ressaltar que os projetos de vida não tratam apenas do futuro, consideram também o presente dos jovens (OLIVEIRA, 2011).

5 SENTIDOS SOBRE A ESCOLA E A CULTURA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS JOVENS

Apresentaremos a seguir os sentidos da escola e da cultura escolar para os estudantes de uma classe de correção de fluxo escolar da Escola Estadual Pedro Augusto Carneiro Leão (EEPACL), a partir da análise de seus discursos, com base nos enunciados coletados em uma seção de grupo focal e também a partir de informações coletadas por meio de um questionário.

Procuramos identificar permanências e rupturas dos discursos desses jovens em relação aos discursos da própria cultura escolar e do mundo adulto, proferidos especialmente por seus pais e professores, com o objetivo de compreender até que ponto os discursos dos estudantes são constituídos a partir das experiências vivenciadas por eles em suas trajetórias de escolarização, configurando uma polissemia de sentidos, visto que nenhuma trajetória de escolarização é exatamente igual a outra, ou forjam-se por meio da paráfrase de discursos presentes na sociedade, na família, na escola e até na mídia.

Para compreender os elementos constitutivos dos sentidos que os jovens da EEPACL constroem sobre a escola, foi imprescindível considerar o quadro mais amplo de relações sociais no qual cada um deles se insere. Nesse sentido, consideramos: as expectativas que eles têm em relação à escolarização; as condições objetivas (infraestrutura) para permanecer na escola; o modo de organização estabelecido pela escola investigada; a relação com o conhecimento transmitido pela escola; a relação estabelecida pelos jovens com a própria instituição, os professores e a gestão da escola.

Os discursos dos estudantes foram categorizados em cinco seções: A escola é lugar de viver o presente e de se preparar para o futuro; A escola é lugar de qualidade; A escola é lugar de disciplinamento; A escola é lugar de relação com os adultos; A escola é lugar de adquirir conhecimentos. Procuramos enfatizar em nossa análise a multiplicidade de sentidos sobre a escola manifestada nos discursos dos estudantes, o que para nós reforça sua importância enquanto espaço de socialização e de formação da juventude.

Utilizamos nas cinco seções da análise o termo lugar de forma intencional. Pegamos de empréstimo este conceito do campo da Geografia Crítica, por nos parecer muito apropriado diante dos sentidos expressos pelos estudantes. Segundo Milton Santos (1996, p. 114), “O papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro vivido, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro”. O lugar é uma forma especial de viver o espaço, pois envolve as vivências individuais e subjetivas dos sujeitos.

5.1 Escola, lugar de viver o presente e de se preparar para o futuro

No capítulo 1 deste trabalho, apresentamos diferentes enunciados sobre as funções da Escola na atualidade: como reprodutora da cultura das classes dominantes, como espaço de humanização, como espaço de cidadania, enquanto lugar de disciplinamento, como lugar de alegria, entre outros. Nesta seção, vamos discutir sobre as funções atribuídas à escola pelos jovens que participaram desta pesquisa. Diante das questões “A escola serve para...”; “Por que você vem à escola?”, os jovens da EEPACL mencionaram que a escola é um lugar para:

- (1) Estudar, aprender, crescer na vida, para ser alguém na vida mais tarde; para fazer novas amizades.
- (2) Porque eu quero aprender mais, porque eu quero crescer na vida. Se não for na escola, vou aprender como?
- (3) Ter um futuro melhor.

Observamos nos enunciados 1, 2, e 3, o discurso sobre o valor social da escola na conquista de futuro melhor. No entanto, pretendíamos compreender o que representava essa ideia de um futuro melhor para estudantes. Seria a possibilidade de empregabilidade na vida adulta? Sabemos que mesmo que o discurso capitalista diga que a escola não prepara para o mercado, há uma tendência em afirmar que apenas o fato de frequentar a escola e ter força de vontade já garante a futura inserção profissional. Esse discurso também é forte nas famílias desses jovens, na mídia e no âmbito institucional escolar.

Buscamos compreender se esse discurso positivo sobre a escola seria legitimado pela forma como os estudantes processam suas experiências no espaço escolar e também se corresponde às suas reais expectativas em relação a esta instituição. De acordo com Mendonça (2011), é importante considerar que há um sentido histórico atribuído à escola, posto socialmente, que não está necessariamente presente nos sentidos construídos pelos sujeitos que vivem a escola, prioritariamente, professores e estudantes.

A autora considera que atualmente há uma crise de sentidos e significados sobre a escola que paira sobre esses sujeitos, pois os primeiros não conseguem estudar e os outros não conseguem ensinar. Para ela, a principal tarefa da escola é a transmissão de conhecimentos científico-escolares, mas essa tarefa tem sido constantemente ameaçada pelas condições objetivas que afetam especialmente a escola pública brasileira, tais como: sucateamento dos espaços físicos, falta de infraestrutura adequada para o funcionamento de bibliotecas e laboratórios, superlotação de salas de aula, baixos salários dos professores, rotatividade de profissionais terceirizados. Esse cenário negativo estaria afastando a instituição de sua função social e interferindo na sua autonomia didático-pedagógica. A consequência desse processo resultaria no esvaziamento de sentidos pelos sujeitos que nela estão inseridos.

Sabemos que as reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 90 propiciaram a universalização do Ensino Fundamental e a ampliação significativa do Ensino Médio, resultando numa geração jovem bem mais escolarizada que seus pais. Por outro lado, compreendemos que muitos fatores de ordem econômica e social estavam envolvidos nessas reformas e que a qualidade não foi marca dessa expansão. Contudo, o acesso à educação pelas camadas populares foi propagado por meio de um discurso redentor e salvacionista no âmbito institucional, conforme contatado por Leão (2010), criando um consenso em torno da ideia de que o acesso à escola seria a garantia ou o passaporte para um futuro melhor.

Charlot (2005) afirma que há um discurso mundial em defesa da educação para todos, que é democrático, mas, ao mesmo tempo, contraditório, porque se estrutura em três premissas que são incompatíveis entre si. A primeira delas defende a abertura da escola para todos. A segunda argumenta que o sistema educacional

deve garantir que todos sejam bem-sucedidos para alcançar níveis mais elevados de formação e deve oferecer estudos superiores. E por fim, a terceira premissa diz que a sociedade deve estar preparada para oferecer empregos condizentes com o nível de formação dos cidadãos cada vez mais escolarizados.

Contudo, o autor esclarece que esse modelo socioescolar é contraditório, pois certamente uma dessas premissas não será alcançada. É possível oferecer escola para todos, mas não há como garantir que todos sejam bem-sucedidos ou que alcancem os estudos superiores e conquistem um emprego condizente com sua formação. Por outro lado, é possível garantir que não todos, mas um pequeno grupo chegue aos estudos superiores e consiga uma boa colocação profissional condizente com seu diploma.

Por outro lado Leão (2010) destaca que os jovens da atualidade, além de mais escolarizados, apresentam a mentalidade de seus pais. As mudanças em suas formas de socialização e a possibilidade que têm de expressar suas ideias em redes físicas e virtuais fazem com que eles já não se submetam tão facilmente às condições estabelecidas pelo poder governamental e institucional, tampouco que construam um sentido único para suas experiências escolares. Para Leão (2010, p. 102), “os jovens criam sentidos e motivações diferenciadas para estar na escola e investir nos estudos”.

O enunciado 1 destaca, entre outras coisas, que a escola é um lugar para fazer novas amizades, ou seja, o benefício em estar na escola não será visto apenas em um possível futuro desses jovens, mas há ganhos também no presente. Para Snyders (1993, p. 27), “a escola preenche duas funções: preparar para o futuro e assegurar ao aluno as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele”.

Segundo o autor, preparar-se para a vida, ter o desejo de crescer, gera alegria, pois significa que há novas perspectivas de desenvolvimento. Entretanto, ele adverte que a alegria de ser estudante jamais poderá ser dissociada da alegria de ser criança ou de ser jovem. A escola deve encontrar o equilíbrio entre a preparação do futuro adulto e a felicidade das atuais crianças e jovens. Além disso, é preciso considerar que a escola ocupa um tempo de um determinado período da vida dos estudantes – cada vez maior, é verdade – e por isso não é capaz de dar conta da totalidade da sua existência, nem é detentora de todas as formas de cultura. Nesse

sentido, a escola precisa se reconectar com o âmbito extraescolar dos jovens e não competir com ele.

Souza (2004) ressalta que as experiências vividas não se eliminam de uma etapa para outra da vida. Portanto, o modo como se transita pela infância e pela juventude será determinante na constituição do sujeito adulto. A escola não pode olhar essas etapas com preconceitos e hierarquizações. É necessário ter clareza de que as experiências do presente serão culturalmente incorporadas pelos estudantes e impactarão na forma como vão se portar no futuro.

Diante dos benefícios em estar na escola apontados pelos estudantes, questionamos o grupo sobre o que teria ocorrido em determinado momento de suas trajetórias de escolarização que os fez preferir não estar na escola, que os fez ficar “gazeando aulas” – como eles mesmos comentaram – ou, que fez que eles, mesmo estando em sala de aula, não se dedicassem às atividades escolares. Os estudantes demonstraram certo arrependimento em não ter finalizado o Ensino Fundamental no tempo devido. Pelo que podemos observar nos enunciados 4 e 5, eles lamentam por um tempo perdido, talvez por conta da impossibilidade de avançar em seus projetos de vida, por não terem concluído esse segmento.

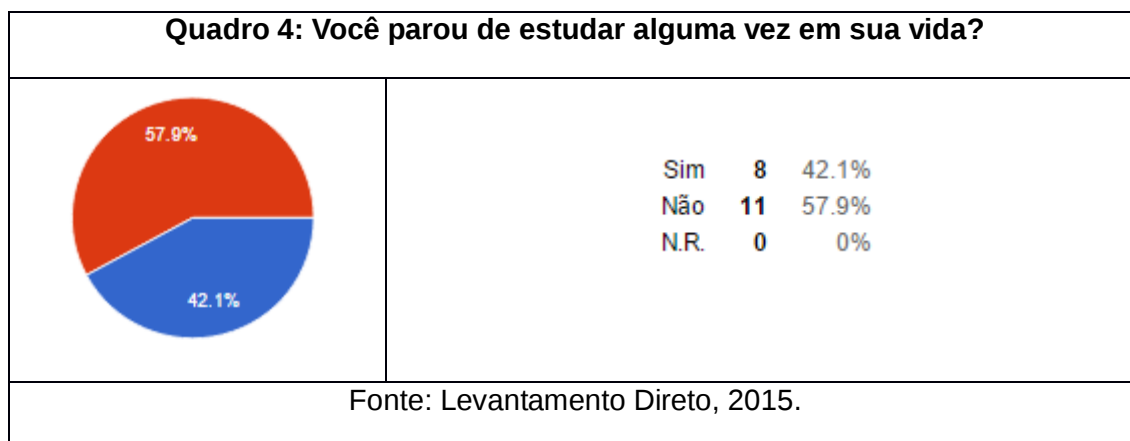
(4) Agora os tempos mudaram, a gente quer aprender, arrumar emprego também. O mundo está em crise.

(5) A gente agora acordou para a vida, tá vendo o tempo perdido. O tempo está passando e a gente vai ter que investir em alguma coisa. Alguns amigos da gente está indo e a gente está aqui parado. Se não fosse o Travessia eu estava na sexta série ainda.

Os estudantes parecem atribuir agora um valor diferente às suas trajetórias de escolarização. Apresentam pressa em recuperar um tempo que, segundo eles próprios, foi perdido e que deixou para trás aqueles que não conseguiram acompanhá-lo. A contemporaneidade tem sido marcada por um tempo diluído, acelerado, fragmentado, instantâneo. Das novas gerações têm-se exigido adaptação e flexibilidade. As incertezas da juventude tornam-se maiores em uma época em que o presente se torna cada vez mais veloz. Parece que, em um piscar de olhos, o aqui e o agora já viraram passado. São muitas as possibilidades de escolha, mas nem todas elas estão acessíveis a todos (SOUZA, 2004).

Ao investigarem estudantes do Ensino Médio com trajetórias desiguais de escolarização, Carrano, Marinho e Oliveira (2015) identificaram que, quanto maior é o tempo de retenção dos estudantes, mas recorrente é o desejo de concluir a Educação Básica para procurar um emprego e cada vez mais distante torna-se o projeto de cursar a universidade. Já aqueles que precisaram deixar a escola e estão retomando seus estudos apresentam maior interesse em frequentar a Educação Superior. O retorno à instituição torna-se uma possibilidade de ressignificação das trajetórias escolares. Esse dado mostra como a repetência têm um peso negativo no autoconceito dos estudantes. A maioria deles passa a desacreditar de suas potencialidades e da competência acadêmica.

A maior parte dos estudantes que participaram da seção de grupo focal necessita corrigir o fluxo escolar em virtude da retenção. Conforme indica o gráfico a seguir: oito estudantes da classe em que eles estudam, o que representa um percentual de 42,1%, evadiram da escola em algum momento de suas trajetórias escolares, mas a maioria, 11 estudantes (54,9%), nunca deixaram a escola.



Diante do universo analisado, não podemos reafirmar a tendência observada por Carrano, Marinho e Oliveira (2015) a respeito das expectativas dos jovens para o futuro. Entretanto, percebemos, por meio dos discursos dos estudantes da classe de correção de fluxo, que os estudos têm um papel importante na empregabilidade. Segundo informações dos questionários, pudemos observar que há estudantes que reforçam a ideia de que a passagem pela escola é necessária à conquista de um emprego mais tarde. Outros ratificam a importância da escolarização para a conquista de um futuro melhor, a nosso ver, uma ideia muito próxima da questão da

empregabilidade também. E também há aqueles que mencionam que estudar é bom, trazendo o valor da escolarização em si mesma.

Quadro 5: Quais os principais motivos que te levaram a voltar a estudar?
Porque eu quero ter um futuro melhor. Eu quero ser alguém na vida e ter um (incompreensível) e um bom emprego. Porque quero ser alguém na vida Pra no futuro arrumar um bom emprego para ajudar minha mãe e sustentar minha filha. Minha tia encontrou uma (escola) Ter perdido o ano e hoje em dia é necessário um emprego para sobreviver sem passar fome. Porque estudar é bom Minha mãe que me deu muita força de vontade
Fonte: Levantamento Direto, 2015.

Segundo Charlot (2001), para muitos estudantes pobres, em várias partes do mundo, o principal projeto de vida é ter uma vida normal e conquistar um emprego no futuro. E não há nenhum mal nisso, mas é importante ter em vista que essa ideia traz repercussões ao ato de aprender, que deixa de ser um fim em si mesmo para se transformar em uma obrigação para a conquista de um diploma, que poderá garantir um emprego no futuro. Analisamos essa tendência durante o grupo focal, quando questionamos os estudantes sobre a relação de causa e efeito entre a conclusão dos estudos e a garantia da conquista de um bom emprego, e confirmamos que de fato os jovens associam a escolarização ao êxito na área profissional e atribuem sentido às suas trajetórias de escolarização diante dessa promessa de um futuro de inserção qualificada no mundo do trabalho.

Analisando os enunciados abaixo, identificamos que apenas no Enunciado 6 os jovens negam a causalidade da relação entre a conclusão dos estudos e a garantia da conquista de um bom emprego, ao afirmar que há pessoas com boa formação intelectual que estão fora do mercado de trabalho. Por outro lado, nos Enunciados 7, 8, 9, 10 e 11, os estudantes reconhecem que sem concluir os estudos

não é possível a inserção em carreiras valorizadas socialmente e com boa remuneração e reafirmam a importância da escolarização para a empregabilidade em qualquer nível, inclusive destacam o desejo de cursar a universidade para conquistar uma boa carreira no futuro.

(6) Não, porque tem gente que tem o estudo completo e não tem emprego.

(7) Ter tem, mas estão exigindo outras coisas mais, que não apenas o ensino médio. Pelo menos algum curso técnico.

(8) Porque esses empregos que não pedem nada... é vendas, essas áreas assim.

(9) Não, até vendas pede.

(10) Esses empregos que não pedem curso, é mais coisa pesada, tipo pedreiro, gari. Porque ninguém quer ganhar fazendo essas coisas, todo mundo quer dinheiro fácil.

(11) Pois é, então é melhor fazer faculdade. É melhor estudar e fazer concurso para a polícia federal.

Ao analisar os discursos sobre as funções da escola e o papel dela em seus projetos de vida, os estudantes ressaltam sua contribuição na consolidação de outros patamares em suas vidas, em projetos relacionados ao trabalho e à empregabilidade. De forma menos evidente, destaca-se também que a escolarização propicia o crescimento e desenvolvimento de vínculos importantes entre os jovens.

Percebemos que os discursos dos jovens pesquisados parafraseiam os enunciados que circulam no mundo adulto, que colocam a escola como um lugar de passagem, de preparação para um futuro competitivo. Observamos que os estudantes sentem como se devessem algo a si próprios e à sociedade e que, assim, precisam se esforçar para recuperar o tempo perdido, o tempo que não dedicaram aos estudos como julgam que deveriam. Entretanto, pouco conseguem articular as experiências vividas na escola, no presente, com o valor positivo que atribuem a ela.

5.2 Escola, lugar de qualidade

O conceito de qualidade é polissêmico, altera-se historicamente no tempo, no espaço e interage com fatores intra e extraescolares presentes nos âmbitos sociais, políticos e econômicos. Além disso, também é influenciado por visões de mundo daqueles que avaliam essa qualidade. Dourado e Oliveira (2009) afirmam que, antes mesmo de definir os parâmetros sobre o que vem a ser qualidade na educação, é preciso estabelecer o conceito de educação que será avaliado. No estudo citado, os autores definem que se debruçaram sobre a educação escolar e a função social da escola, situando-a “como espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203). A partir desse recorte, eles traçam fatores de qualidade que devem estar presentes nas dimensões intra e extraescolares para a construção de uma escola de qualidade.

A dimensão extraescolar refere-se ao cumprimento das obrigações do Estado e à existência de um espaço social favorável à garantia de acesso e permanência de todos os cidadãos na escola. Para tanto, é necessário que haja políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades para a população estudantil; infraestrutura adequada à manutenção da frequência dos estudantes, como, por exemplo: merenda, livro didático, segurança, transporte escolar, prédios escolares em boas condições, recursos tecnológicos, etc.; legislação concernente às demandas postas no âmbito educacional e gestão eficiente, capaz implementar programas que respondam às especificidades de estados e municípios. Além disso, é necessário que haja projetos escolares eficazes para o enfrentamento de questões sociais que interferem diretamente no desempenho dos estudantes, a saber: drogas, violência; desestrutura familiar; preconceito racial e de gênero.

A dimensão intraescolar trata das condições da oferta de ensino; da gestão e organização do trabalho pedagógico; formação e profissionalização docente; acesso, permanência e desempenho escolar dos estudantes. Como o próprio nome sugere, a dimensão intraescolar, em linhas gerais, assegura que o espaço interno da escola funcione adequadamente e que seja garantida uma estrutura adequada para a realização de atividades científicas, esportivas e de lazer, como também um ambiente pedagógico qualificado, gerado a partir da autonomia e participação da

comunidade escolar; de um projeto político-pedagógico atualizado e condizente com a realidade; da utilização de metodologias adequadas ao perfil dos estudantes, desenvolvidas por professores bem formados e valorizados profissionalmente; de processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem; de um ambiente propício ao desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis entre professores; funcionários, estudantes; e de uma prática articulada de planejamento, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas na escola.

Para finalizar, os autores apontam, ainda, que é preciso ter em conta a “visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorarem positivamente a escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo com aprendem, se engajando no processo educativo” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 10). Desse modo, buscamos direcionar o olhar do grupo para a escola em que estudam e não para a instituição escola, considerada num espectro mais amplo. Percebemos que os jovens valorizam e sentem orgulho da unidade escolar em que estudam, reconhecendo-a como uma escola de qualidade. Essa informação também foi confirmada no questionário preenchido na primeira etapa da pesquisa, conforme pode ser verificado a seguir:



o ensino é de qualidade	16	84.2%
está perto da minha casa	9	47.4%
está perto do meu trabalho	1	5.3%
meus amigos estudam aqui	8	42.1%
minha família escolheu	9	47.4%
a secretaria de educação me encaminhou para cá	2	10.5%
falta de opção	1	5.3%
Outros	0	0%

Fonte: Levantamento Direto, 2015.

Nesse item do questionário, os estudantes podiam marcar mais de uma opção para informar os motivos que fizeram com que eles se matriculassem na EPACL e 16 (84,2%) deles informam que a escolha da escola se deu em função da sua qualidade. Em segundo lugar, apareceram a escolha da família e a proximidade de casa, ambos citados por 47,4% dos estudantes. Outro fator significativo foi a presença dos amigos na escola (42,1%). A proximidade do trabalho, a falta de opção e o encaminhamento da Secretaria de Educação foram citados apenas uma vez, cada um, representando um percentual de 5,3%. Durante a sessão de grupo focal, essa questão foi aprofundada e eles puderam elencar os motivos que atribuem essa qualidade, tal como é apontado nos enunciados abaixo:

- (1) Assim, é a melhor escola, é referência aqui em Água Fria, do Ensino Fundamental.
- (2) É, o ensino daqui é muito bom.
- (3) É a qualidade, minha avó já estudou aqui.
- (4) É bem rigorosa.

No Enunciado 1, os estudantes procuraram destacar o valor da EPACL comparando-a com outras escolas da região. O Enunciado 2 destacou o ensino ofertado pela escola. Já no Enunciado 3, um estudante realçou sua importância, argumentando que a escola é boa desde a época de avó. Mas o atributo que asseguraria o valor desta escola que mais nos chamou a atenção foi o destaque a seu rigor. Procuramos, então, compreender a que estaria atrelado esse rigor. À disciplina? À organização? Ao ensino?

(5) É uma escola boa, que respeita o aluno, que o professor está todos os dias.

(6) É uma escola com bom ensino, bons professores.

(7) Que tem disciplina.

(8) Professor rigoroso. Daqueles que diz não faz isso e não faz mesmo.

(9) Dá voz ao aluno.

(10) A diretora está sempre em cima.

(11) Que os professores não são grossos com os alunos.... Professores que falam normal, não é aquela... chatice. Sem grosseria. E do modo como eles falam, a gente tenta manejar. A gente tem mais respeito por eles, quando eles são assim... Mais rigorosos, né?! Eles se abrem mais para a gente também.

(12) É que eles são mais rigorosos que os outros professores. Porque os professores de outros colégios, que eu estudei, que eles prestam mais atenção ao povo da manhã, o povo da tarde e os da noite é tudo jogado, mas aqui não é assim... É como se fosse de manhã, é a mesma coisa. A mesma disciplina em qualquer horário.

Os jovens manifestaram um sentimento de proteção em relação à EEPACL pelo fato de ter aula, bons professores, regras e respeito aos direitos de igualdade dos estudantes. Nos Enunciados 5 e 9, eles destacam a perspectiva democrática da escola. A escola é definida por eles como um lugar que respeita e dá voz ao estudante. No Enunciado 6, destaca-se a qualidade do ensino. Nos Enunciados 7, 8, 11 e 12, os estudantes destacam o rigor e o profissionalismo dos professores, que, segundo eles, dão a mesma atenção e cobram a mesma disciplina. Esta nuance revela a faceta perversa do sistema educacional em relação ao ensino noturno, tratado como uma ação compensatória, que não merece o mesmo investimento da equipe pedagógica. E por fim, o Enunciado 10 destaca o papel da gestão no acompanhamento do trabalho pedagógico.

Ao analisar os sentidos da escola para jovens pobres da cidade do Recife, Santos, Nascimento e Menezes (2012) identificaram, entre outros aspectos, que os jovens consideram a organização e a disciplina como fatores importantes na construção de uma escola de qualidade. Na pesquisa realizada com estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental com alto índice de defasagem, as autoras constataram, por meio dos discursos dos estudantes, a valorização da

escola que impõe limites e promove o respeito mútuo entre estudantes, professores e gestão.

Os estudantes afirmam que a ordem e a disciplina são fundamentais para que todos os atores do cotidiano escolar possam cumprir suas responsabilidades. Por outro lado, as análises empreendidas revelaram a ausência de reflexão dos estudantes sobre a participação deles na elaboração e cumprimento das próprias regras que regem o cotidiano escolar. Os jovens destacaram nesta pesquisa a importância da severidade e do rigor dos adultos para que eles cumprissem as regras, inclusive revelaram que preferem a submissão do que a liberdade absoluta ou a permissividade.

Os Enunciados 8, 10 e 12 proferidos pelos estudantes que participaram do grupo focal também apontaram a relevância dos sujeitos adultos no cumprimento das regras pelos jovens no espaço escolar. Durante o período em que observamos esses estudantes, verificamos que o limite das ações deles era regido pelas possíveis sanções que poderiam sofrer pelos professores e pela gestão da escola. Essa questão inclusive será melhor discutida na próxima seção de análise, quando trataremos a escola como um lugar de disciplinamento.

É importante considerar que esse cenário tem relação com o lugar que foi construído para o estudante na escola moderna, ou seja, a forma como a cultura escolar opera para torná-los passivos e obedientes, aptos à integração em uma sociedade de classes. Mesmo que os tempos sejam outros e que os jovens tenham ampliado sua esfera de direitos, a escola da atualidade ainda guarda muito do modelo criado nessa época. Mesmo que os estudantes manifestem seu desconforto diante de posturas autoritárias, eles afirmam que a autoridade faz parte do perfil do bom professor e de uma escola de qualidade.

Na defesa da escola como um espaço de construção de relações mais democráticas, Giroux (1988) afirma que é fundamental para este processo dar voz aos estudantes, pois, caso contrário, eles jamais poderão experimentar os princípios que regem a democracia e não aprenderão como praticá-la na vida adulta. O professor tem um papel importante neste processo, pois é ele que pode estimular práticas mais emancipatórias em sala de aula que tenham o poder de diluir práticas culturais conservadoras, presentes na sociedade e que influenciam o ambiente escolar. No caso da nossa análise, poderíamos citar como exemplo o discurso

conservador que influencia na prática escolar aquele que defende a incapacidade dos jovens de mobilizar suas próprias energias para se organizarem, afirmando a necessidade de tutela dos adultos.

Masschelein e Simons (2014a) destacam a importância da disciplina em relação ao estudo, argumentando que sem ela não é possível se aprofundar no objeto de conhecimento, nem tampouco partilhar de diferentes pontos de vista com aqueles que também ocupam o espaço escolar. Nesse sentido, os jovens precisam estabelecer uma rotina e ter autodisciplina para que possam refletir sobre o mundo e efetivamente aprender. Esses autores também destacam que as relações igualitárias entre professores e estudantes são mais eficazes para a construção de um ambiente do que aquelas empreendidas por meio das grandes reformas educacionais.

Percebemos que os sentimentos de valor que os estudantes manifestam em relação à escola influem na relação que estabelecem neste espaço. Inicialmente, os jovens revelam interdiscursos presentes na família, um deles atesta que a escola é de qualidade porque sua avó estudou lá ou quando manifestam coletivamente que a escola é boa porque tem aula e professor, apontando uma tendência à paráfrase de discursos postos pelos adultos, mas, logo em seguida, eles buscam experiências pessoais vividas em outra escola para reforçar as vantagens da EEPACL. Esses enunciados ilustram, conforme dito por Orlandi (2012, p. 14), que “o discurso é um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular”. Por isso é importante considerarmos as circunstâncias e o contexto sócio-histórico de toda enunciação, além, é claro, do modo como ele circula. O discurso se faz e se refaz mudando de sentido e sendo ressignificado pelos sujeitos.

5.3 Escola, lugar de disciplinamento

Por estar envolvida na sociedade em que se insere, a escola deve ser analisada e compreendida no contexto das transformações pelas quais a sociedade está passando. Segundo Veiga-Neto (2007), a escola é uma criação da modernidade, com o objetivo de estabelecer a ordem e contribuir na manutenção da vida civilizada, ou seja, de criar uma organicidade na vida da sociedade, em torno de objetivos comuns. Ele menciona, ainda, que nunca teve uma visão idealista da

escola, tampouco pretende reforçar sua missão salvacionista, capaz de livrar a humanidade de todas as mazelas sociais.

No livro *A escola tem futuro*, ele resgata um texto de Kant, escrito no século XVIII, que na tradução brasileira ganha o título *Sobre Pedagogia*, destacando que, para este autor, a primeira tarefa da escola seria o disciplinamento do sujeito no tempo e no espaço com o objetivo de ensiná-lo a ocupar o espaço de forma mais ordeira. Só depois que essa tarefa tiver sido bem apreendida pelas novas gerações é que a escola deverá se engajar na transmissão da cultura. Para Veiga-Neto (2007, p. 100), a educação “é um conjunto de práticas que são, ao mesmo tempo, sociais, culturais e psicológicas”. Diante disso, ele considera que a sua análise não pode prescindir do entendimento de que a modernidade, enquanto categoria de ordenamento social, está em crise e, portanto, a escola também vai sofrer as consequências desse processo.

Entretanto, o autor reafirma a contribuição da escola no exercício do autogoverno até os dias de hoje. Destaca, ainda, que o elo que une a escola e a sociedade moderna é a disciplinaridade, seja no disciplinamento dos corpos, seja no disciplinamento do nosso pensamento, por meio da disciplina-saber. Nesse sentido, enfatiza que as práticas criadas pela escola moderna e toda a sua maquinaria não foram forjadas apenas para que as crianças e os jovens aprendessem melhor ou fossem mais inteligentes, claro que também tiveram sua parcela de contribuição nesses aspectos, mas ela, prioritariamente, ensina-nos a lidar com o espaço e o tempo. E conclui, ressaltando que aqueles que não passaram pela escola ou não conseguem aprender essa lição acabam destoando da conduta que é esperada pela sociedade e terminam em contato com outras instituições disciplinares mais adiante, como o reformatório, o sanatório e a prisão, conforme dito por Foulcault (1987).

Depois que os estudantes manifestaram no grupo focal que um dos motivos que conferiam qualidade à escola era o rigor e a disciplina, buscamos compreender de que forma esses fatores se manifestavam no cotidiano da escola. Constatamos que o disciplinamento aparece como sanção àqueles que não cumprem o pacto de conduta estabelecido neste espaço, mas também representa um elemento de garantia à segurança dos jovens, capaz de evitar constrangimentos e garantir a integridade física e moral, conforme observa-se nos enunciados abaixo:

(1) se o aluno briga, ele pode ser expulso, suspenso, transferido. Não é daquelas escolas que passa a mão e pronto, acabou-se.

(2) Tem regra. Tem aula. Tem professor.

(3) Estudei num colégio aquele... a fundação... nem professor tem. Eu estava olhando de lado e a menina foi logo perguntando “O que foi?”. O cara não podia ir no beco que o segurança colava.

(4) Se não tiver disciplina, não anda.

Por meio dos Enunciados 1 e 4, percebemos que os jovens aprovam a punição estabelecida para aqueles que podem representar riscos à rotina da escola. E colocam esse aspecto como um diferencial da EEPACL, já que nem todas as escolas conseguem manter a ordem, como eles próprios afirmam no Enunciado 3. No Enunciado 2, os estudantes enaltecem mais vez o bom funcionamento da escola, enfatizando o fato de ter aula, professor e regras. Estes fatores são os mais óbvios quando pensamos em escola, entretanto, são mencionados aqui como um fator positivo da EEPACL, ou seja, o mínimo aparece como algo de grande relevância. Os discursos dos jovens apontam para o cenário de crise, má qualidade e desvalorização enfrentado pela educação pública brasileira.

Veiga-Neto (2007) ressalta que estamos vivendo um período de transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle e talvez por este motivo a escola esteja em crise, pois diferente da sociedade disciplinar, onde o sujeito passa pela escolarização para aprender a se autogovernar, a sociedade de controle postula que todas as pessoas se controlem, em todos os momentos e espaços da vida cotidiana. As tecnologias têm um papel fundamental nesse patrulhamento permanente, pois, como sabemos, atualmente há câmeras de segurança e monitoramento de informações por todos os lados, em praticamente todas as nossas ações, como algo dado naturalmente.

Ao mesmo tempo em que são apresentadas sob o discurso da liberdade, da troca de bens simbólicos e da quebra de fronteiras, é importante considerar que essas novas tecnologias estão mudando as categorias de tempo e espaço que organizavam a nossa vida em sociedade. Além disso, são acessadas de forma desequilibrada pelos diferentes grupos sociais, favorecem a homogeneização de identidades e aprisionam as pessoas na esfera de consumo (BAUMAN, 2006; IANNI, 2010).

Veiga-Neto (2007) comenta, ainda, que a internet é uma realidade e tem concorrido de forma real com a educação escolar, pois, por meio dela, temos acesso à informação, estabelecemos relações interpessoais e ainda experimentamos certa sensação de liberdade, já que podemos entrar e sair como bem desejarmos. Em certo aspecto, ela também tem funcionado como uma maquinaria. Inclusive, o autor defende que ela deve estar cada mais presente na educação escolar, entretanto pondera que por si só não vai trazer nenhuma grande transformação à escola atual, pois como ainda não somos uma sociedade disciplinada – mesmo vivendo em uma sociedade disciplinar –, podemos nos deixar cair ainda mais na armadilha do controle.

Esclarecendo essa questão, o autor argumenta que o acesso às tecnologias e a ampliação de metodologias que ofereçam maior liberdade ao estudante são importantes, desde que ele saiba se autogovernar, pois vivemos numa sociedade competitiva, com fortes diferenças no acesso à educação de qualidade. Desse modo, o que a princípio pode parecer um avanço na prevenção dos constrangimentos que eles sofrem durante a escolarização, mais adiante pode ter um efeito ainda mais perverso, pois eles estarão à mercê das práticas de controle e coerção postas em uma sociedade cada vez mais policalesca.

Em outro momento do grupo focal, estimulamos os estudantes da EEPACL a falar sobre o funcionamento das regras na escola. Inicialmente tínhamos a intenção de fazer uma sessão de grupo focal somente a esse respeito, pois, desde o início das nossas observações, chamou-nos a atenção um quadro disposto em todas as salas de aula da escola sobre suas regras e a forma como as professoras da turma observada insistiam que elas fossem cumpridas. Mas esse texto foi logo mencionado pelos estudantes na primeira sessão, conforme registrado nos enunciados que seguem.

(5) Não pode usar celular. Desrespeitar . Usar fone de ouvido.

(6) Aqui tem a regra da escola. Não é qualquer escola não!

(7) 17 regras aqui tem. A gente só segue umas 4. Umas 5. Nem todas.

Apesar de defenderem no Enunciado 6 o discurso da importância da escola por viabilizar o disciplinamento e o respeito às regras da escola para harmonia do

ambiente escolar, os próprios jovens reconhecem que não obedecem todas as regras estabelecidas pela escola, tal como revelam no Enunciado 7. No Enunciado 5, eles citam uma das regras que têm maior dificuldade de cumprir, o uso do celular. Durante os momentos de observação, percebíamos que as professoras iam para a sala de aula no exato momento em que tocava o sinal, avisando que o turno de atividades estava começando, no nosso caso, às 18h40. Nem todos os estudantes chegavam nesse horário, mas os que chegavam também se dirigiam logo para a sala, geralmente entre quatro e seis estudantes. Passavam-se uns vinte minutos até que a classe estivesse pelo menos com a metade de seus participantes e as atividades planejadas para a aula pudessem ser iniciadas.

Mas, desde o momento do toque, as professoras controlavam a porta da sala para que os estudantes não saíssem sem propósito, tampouco ao mesmo tempo. Também cuidavam para que estivessem com a farda da escola e com o celular guardado. Os estudantes que chegavam com outras camisas sempre traziam a farda na bolsa e logo as professoras chamavam a atenção; eles, sem titubear, vestiam a camisa da farda. O mesmo acontecia com o celular. Em relação a este, os estudantes eram mais resistentes, tentavam burlar a norma, mas quando as professoras lembravam que os aparelhos poderiam ser recolhidos pela gestão, os estudantes logo tratavam de guardar seus aparelhos. O uso do celular é proibido na escola, de acordo com as normas propostas no quadro intitulado pela direção como “Regras para uma boa convivência”, analisado na sequência.

Figura 3: Regras para uma boa convivência

Fonte: Escola Estadual Pedro Augusto Carneiro Leão (Levantamento direto, 2015)

Figura 6: Regras para uma boa convivência

1º O aluno deverá observar rigorosamente o horário de entrada, conforme o seguinte: MANHÃ: 7h30 – TARDE: 13h00 – NOITE: 18h40. Obs: Em caso de atraso, o aluno deverá apresentar uma justificativa por escrito ou vir acompanhado do seu responsável.

2º O aluno deverá comparecer portando todo o material necessário às suas atividades diárias e estar uniformizado (calça, camisa, tênis), sendo que, quando isso for possível, o responsável deverá acompanhar o aluno e dar uma justificativa.

3º O aluno não deverá trazer para a escola qualquer objeto que não seja do uso pedagógico, principalmente telefone celular, MP3 e aparelhos eletroeletrônicos.

Se necessário, a escola manterá contato com seus pais. Quanto ao uso de celulares, o aluno que for flagrado, independentemente da finalidade, terá seu aparelho guardado pela direção e entregue à família. Em caso de reincidência, o aparelho ficará guardado no estabelecimento de ensino até o final do ano. Em caso de roubo de qualquer aparelho, a escola se exime de qualquer responsabilidade.

4º Todo aluno é responsável por seus pertences pessoais e escolares. A escola não se responsabiliza por roubo, perda ou qualquer dano aos mesmos, inclusive livros.

5º A escola não fornece qualquer tipo de medicamento. Em caso de necessidade, os pais deverão enviá-los pelo aluno.

6º O aluno receberá livros didáticos a título de empréstimo, sendo de sua responsabilidade, bem como de seu responsável, zelar pelos mesmos e devolvê-los no final do ano letivo. O responsável deverá repor qualquer item desse material em caso de perda pelo aluno.

7º A saída do aluno, antes do término das atividades de período, somente será permitida por motivo justo e com a presença do responsável.

8º A saída do aluno da sala de aula (em qualquer situação) só será permitida com a autorização do professor ou da direção.

9º A escola não se responsabilizará por alunos que não entrarem na escola (e ficarem perambulando pelas ruas), no horário escolar.

10º Não será permitida a entrada em qualquer período de alunos com roupas inadequadas, como calça com cós baixo, *short* curto, blusa curta, devendo cumprir a cláusula 4ª, referente ao uniforme.

11º Todo final de bimestre, haverá reunião de Pais e Mestres para tratar de assuntos diversos e do rendimento escolar. O responsável pelo aluno será obrigado a comparecer nestas reuniões para tomar ciência da situação do aluno.

12º O aluno que tiver problemas de saúde deverá apresentar atestado médico, principalmente para as aulas de Educação Física.

13º O uso de cigarro, substância tóxica e bebida alcoólica nas dependências da escola é terminantemente proibido, independente da idade do aluno.

14º Não é permitido qualquer tipo de “namoro” nas dependências da escola.

15º As faltas em dias de avaliações somente serão justificadas com atestado médico ou com a presença do responsável.

16º Brigas e outros atos de violência e falta de respeito não serão tolerados nem dentro e nem nas imediações da Escola. O aluno que se envolver em tais

ocorrências estará sujeito a sanções disciplinares cabíveis nas normas regimentais.

17º Quaisquer danos causados ao patrimônio escolar deverão ser ressarcidos pelo responsável.

18º O não cumprimento dos deveres estipulados ou a reincidência em faltas disciplinares poderão acarretar aos pais a responsabilidade dos atos infratores do aluno, já que são responsáveis pela orientação dos mesmos.

Na verdade, o quadro é composto por 18 regras, e não 17 como disseram os estudantes no grupo focal. A análise dos enunciados que o compõem revela como a cultura escolar opera no disciplinamento dos corpos, do pensamento e das ações dos sujeitos que passam pela escolarização (SILVA, 2007). As Regras 1 e 7 mostram a extrema preocupação da escola com o controle do tempo. As Regras 2 e 10 destacam a relevância que é atribuída ao uniforme como elemento de caracterização e homogeneização do jovem na condição de aluno. Na Regra 3, podemos observar como a cultura escolar tem dificuldade em problematizar ou tentar incorporar ao planejamento curricular elementos que fazem parte da experiência de socialização e aquisição de conhecimento pela juventude, como é o caso do celular. Como não sabe lidar, opta pela proibição.

Por meio do quadro de regras, também podemos observar a clássica separação entre os objetos escolares e não escolares, praticada desde a constituição da escola moderna (VARELA; ÁLVAREZ-URIA, 1992). A partir das Regras 8 e 9, constatamos como esse modelo resultou na perda de autonomia e no fortalecimento da tutela do jovem. Suas ações devem ser controladas pela escola e pela família. A Regra 11 demonstra como a escola se propõe a formar também as famílias, determinando como devem se conduzir no processo de educação de seus filhos. Mas, por outro lado, as Regras 17 e 18 culpabilizam apenas as famílias pela má conduta dos estudantes. As Regras 13, 14 e 16 tratam sobre os comportamentos adequados aos estudantes. Destacamos que, na Regra 16, está explícito que esses comportamentos serão vigiados, mesmo que eles estejam fora da escola. E por fim, a Regra 15 reforça a importância das avaliações pontuais, um processo que permite que os jovens provejam o que aprenderam, uma vez que o saber escolar está tão especializado e dissociado da vida prática que não se pode verificar nas ações dos estudantes se foi ou não aprendido.

De fato, havia um controle das regras estabelecidas no quadro acima. Por exemplo, todos os dias, os estudantes da turma que eu observava pediam para largar mais cedo e quando tinha jogo do Santa Cruz Futebol Clube, localizado nas proximidades da escola, eles ficavam em polvorosa. As professoras repetiam sempre que o horário de encerramento das atividades era 21h50. É importante registrar que poucas escolas cumprem à risca o horário estabelecido pela Secretaria de Educação. Em dias de jogo de futebol, a gestora primeiro avaliava a situação das ruas para depois estabelecer o horário de encerramento do turno.

Sabemos que as instituições têm seus ritos e práticas específicos e, especialmente, aquelas que se empenham na tarefa da formação vão imprimir intencionalidade em seus modos de atuação para que os sujeitos que estão em formação alcancem a performance pretendida. O que queremos realçar aqui é a forma como a escola opera no disciplinamento das novas gerações e até mesmo de suas famílias, conforme destacado por Veiga-Neto (2007). Contudo, ressaltamos que o processo de disciplinamento não ocorre sem resistências, absolutamente. Mesmo diante de sanções e impedimentos, os jovens tentam burlar as regras e buscar linhas de fuga para atender aos seus desejos.

Para ilustrar um exemplo claro dessa resistência, vamos analisar a forma como os estudantes reagem diante da Regra 3 do Quadro de regras para uma boa convivência, que versava sobre a proibição do celular na escola. Percebemos, durante o período de observações na classe de correção de fluxo, que a maioria dos estudantes levava o celular para a escola. A professora de humanas comentou que, no ano letivo anterior, ela tinha um armário na sala de aula para guardar seus materiais pedagógicos e decidiu, então, criar uma caixa especial para recolher os equipamentos eletrônicos trazidos pelos estudantes. Mas, como a atual sala de aula não dispõe desse móvel, ela prefere deixar os aparelhos com os estudantes, pois não teria como se responsabilizar, caso algo de errado acontecesse. A insistência em usar o celular em sala de aula foi assumida por todos os estudantes, durante o grupo focal.

(8) Celular é muito bom! É whatsapp, facebook... É uma tentação!

(9) Eu deixo em casa. Eu também.

(10) Eu deixo em casa por causa de assalto.

No Enunciado 9, os estudantes tentam demonstrar obediência em relação às regras estabelecidas pela escola. Mas, logo em seguida, reconhecem o desejo de estar com o celular, por ser um equipamento atrativo, que oferece possibilidade de comunicação nas redes sociais, como está explícito no Enunciado 8. No Enunciado 10, os estudantes reafirmam implicitamente a importância do celular para eles, assumindo que, quando não levam o aparelho para a escola, é por medo de perdê-lo e não por causa do impedimento estabelecido pela regra do quadro citado acima. O silêncio faz parte da construção de sentidos e o fato de não dizer algo expressa que algumas coisas são proibidas em determinadas conjunturas (ORLANDI, 2012a). Nesse momento do grupo focal, os estudantes tentaram verbalizar discurso politicamente correto de cumprimento das regras, mas logo o discurso se desloca, mostrando que para eles esta regra é arbitrária, não faz sentido.

No conjunto de enunciados que acabamos de analisar, observamos como acontece a polissemia discursiva, ou seja, a fuga de sentidos de um determinado discurso provoca sua reelaboração e a construção de novos sentidos. Dessa forma, percebemos o dinamismo da linguagem e a relação entre as diferentes formações discursivas que constituem um mesmo enunciado. Os discursos sempre estão em processo de reelaboração e ressignificação, pois ele depende das condições de produção, de recepção e da ideologia presente na formação ideológica dos atores envolvidos na situação de comunicação (ORLANDI, 2012b).

Percebemos que, por mais impositivo e claro que pareça, o texto do quadro de regras deixa margem para ser burlado e questionado pelos sujeitos interlocutores desta mensagem, os estudantes. Nesse sentido, resgatamos Orlandi (2012a) em sua reflexão sobre o texto. Segundo a autora, o texto não pode ser analisado apenas como unidade empírica, considerando o que está à mostra. O analista do discurso precisa ir além, compreendendo esse texto como uma unidade imaginária, repleta de singularidades desde a formulação até o momento de circulação. É preciso se debruçar sobre a forma como os sujeitos interpretam e são afetados por esse texto para, então, alcançar os sentidos.

Nós sempre chegávamos à escola pelo menos 40 minutos antes do horário estabelecido para das aulas, no turno da noite, na intenção de observar a interação dos estudantes com outros espaços da escola, além da sala de aula, especialmente a forma como lidavam com essas regras, mas, durante os três meses de

observação, nunca conseguimos atingir esse objetivo. Todos os dias eles iam direto para a sala de aula. Durante a sessão de grupo focal, os jovens afirmaram que reconheciam a importância do controle disciplinar praticado pela escola e que podiam manifestar as suas opiniões diante delas. Entretanto, só conseguimos observar negociações no espaço da sala de aula, como, por exemplo, a flexibilização do uso do tempo de aula. Mesmo sem ter intervalo no turno da noite, as professoras reservavam um tempo de 10 minutos para que a classe pudesse conversar livremente, após a conclusão das atividades pedagógicas planejadas para o dia.

Em algumas ocasiões em que a gestão ou algum funcionário da escola esteve na turma para negociar, eu também estive presente. Uma delas foi quando os estudantes solicitaram que as aulas de Educação Física pudessem ser ministradas no turno da noite. Num outro dia, eles queriam participar da gincana promovida pela escola, mas as atividades só eram realizadas no turno da tarde e da manhã. No primeiro caso, a gestora esclareceu que estava amparada legalmente e não tinha como reorganizar a carga horária do professor. No segundo caso, as professoras da classe se comprometeram a realizar uma edição da gincana à noite. Entretanto, sempre conseguíamos observar a interação da gestora com os estudantes da classe de correção de fluxo, numa verdadeira relação positiva.

No período que observei os estudantes da EEPACL, de modo geral, assim como os estudantes do Projeto Travessia, identifiquei que têm uma relação positiva com a escola. Nunca presenciei nenhuma situação de violência, de enfrentamento de estudantes e professores ou de falta de cuidado com as instalações. Soube apenas de um episódio, que me foi relatado numa conversa informal, pela própria gestora, ocorrido em um dos dias que estive lá. Ela revelou que houve um princípio de tumulto provocado pelos estudantes do turno da tarde, que subiram com os pratos de merenda para lancha em suas classes, mas resolveram “brincar” de arremessar pratos uns nos outros. A professora de Humanas da turma do Travessia já havia comentado que o horário da merenda no turno da tarde é muito complicado, pois há muitos estudantes nesse período e a logística de distribuição precisa ser bem feita, já que o único espaço disponível é o pátio interno, que também funciona como refeitório.

Na ocasião, a gestora comentou que sairia um pouco mais cedo naquele dia, uma sexta-feira, pois sábado estaria na escola para acompanhar a instalação de ventiladores e aproveitou para me contar todas as reformas que pretendia fazer na escola, que, comparada a outras escolas estaduais, tem boas instalações. Seu maior desejo é cobrir a quadra que fica no fundo da escola, pois, na sua opinião, essa reforma deve contribuir, inclusive, para evitar atritos entre os estudantes, que se concentram apenas no pátio interno, nos turnos em que faz muito sol.

Enquanto conversávamos, a gestora me contou que, de fato, aquele dia tinha sido muito complicado na escola. Além do caso dos pratos voadores, ela precisou suspender um passeio para Aldeia, de premiação, que havia sido planejado para os estudantes que venceram uma gincana realizada na escola no mês de outubro. Ela revelou, ainda, que tomou essa decisão em decorrência de uma grande confusão que teria havido no início da semana quando os grupos de estudantes rivais combinaram de brigar para ver quem seria o melhor nas proximidades da escola.

Esses grupos há algum tempo vinham duelando nas redes sociais – no *Whatsapp* e no *Facebook* – com o objetivo de se autoafirmar como os melhores da escola na promoção de festas *open bar*. Um dos grupos se autodenominava como TPS (Tipo sheik, ou grupo ostentação) e o outro como TMB (Tamo brabo). A gestora havia advertido os estudantes para que não tratassem desse assunto na escola e que chamaria os pais, caso eles continuassem com essa rivalidade. Eles, então, combinaram de acertar as contas numa rua próxima à escola. Integrantes do grupo TMB convidaram estudantes de uma escola, situada no bairro de Santo Amaro, também no Recife, para apoiá-los. Alguns ex-alunos, agora matriculados no Ensino Médio, numa escola do bairro, também participaram da briga. Toda essa articulação foi feita também pelas redes sociais.

Os dois grupos se encontraram após o encerramento das atividades do turno da manhã quando deveriam estar se deslocando para casa. A gestora foi avisada por outro estudante que estava passando no local; ela, então, acionou a patrulha escolar que fica na escola, mas ouviu do policial que estava de plantão que ele não podia interferir, já que a confusão estava se dando fora do espaço e do horário de aulas. A gestora, então, foi sozinha até o local. Chegando lá, os estudantes não atenderam seu pedido de se dispersarem e irem para casa. Ela, então, resolveu fotografá-los para mostrar aos responsáveis o que estava se passando. Uma

estudante mandou ela ir embora e disse que ela não tinha nada a ver com aquela confusão. Mas, como está bem claro no quadro de regras, a gestora se considera responsável pelos estudantes, mesmo fora do espaço escolar.

O saldo dessa confusão foi a agressão a um dos estudantes da escola localizada no bairro de Santo Amaro. A confusão havia ocorrido no dia anterior e naquele dia em que me relatou o caso, ela chegou a recolher o celular de um dos estudantes do turno da tarde, que estava articulando novos confrontos no Whatsapp, durante a aula, e enfrentou o professor quando este pediu que ele guardasse o aparelho. Enquanto conversávamos, o estudante voltou à escola, agora acompanhado de sua mãe para reaver o seu celular. Na ocasião, a mãe informou que seu filho dizia não entender por que seu celular havia sido confiscado e que o seu marido não admitia que a escola recolhesse seu aparelho, o que podiam fazer era chamar sua atenção, caso ele tivesse feito algo de errado.

A gestora reafirmou que tinha autoridade para recolher o celular, sim, e lembrou que a família assinou um termo no início do ano, referente ao quadro de regras, autorizando a escola a adotar essa medida. A depender da falta cometida, esse confisco poderia durar até 30 dias. Mas já que a mãe tinha vindo à escola e tomou ciência da falta do filho, ela liberaria o aparelho. A mãe agradeceu e se retirou com o jovem. Quando eles saíram, a gestora disse que aquele jovem é um dos líderes da TMB e que de fato deveria estar louco pelo celular para continuar suas articulações. Ela comentou, ainda, que os pais do jovem não acreditavam que ele estava envolvido na confusão, assim como outras famílias.

Segundo a gestora, a família da estudante que mandou ela se afastar da confusão e foi grosseira, também não acreditou que a filha estava envolvida na história. Segundo ela, a partir daquela data, ficaria atenta, pois se encontrasse qualquer vestígio de brigas entre esses dois grupos, fosse presencialmente, fosse pelas redes sociais, iria acionar novamente as famílias e os estudantes poderiam até ser expulsos. Enquanto conversávamos, uma estudante da classe de correção de fluxo da turma que eu acompanhava chegou para assistir aula e se aproximou de nós. A gestora, então, perguntou de qual grupo ela fazia parte e a jovem informou que era do TPS, mas fez questão de deixar claro que não estava envolvida nas confusões, apenas participaria da festa organizada pelo grupo e confirmou os fatos relatados pela gestora.

A gestora perguntou à jovem mais detalhes da festa: local, valores dos ingressos, data. A estudante explicou que a festa seria realizada em um clube do bairro e que os ingressos custariam R\$ 20,00 para os rapazes e R\$ 15,00 para as meninas. A festa seria do tipo *open bar* (bar aberto) para todos os tipos de bebidas alcoólicas. Água e refrigerante são pagos por fora. A festa seria realizada em novembro, numa tarde de sábado, a partir das 17h, sem hora para acabar. Após o relato da jovem, a gestora me olhou com um tom de crítica e disse: – Tá vendo?! Ela está falando de gente de 13, 14 e 15 anos. Eu posso permitir que uma coisa dessas seja articulada aqui dentro da escola? (LEVANTAMENTO DIRETO, 2015). E finalizou a conversa pedindo que a estudante tivesse juízo e questionando se sua mãe sabia da sua participação nesses eventos.

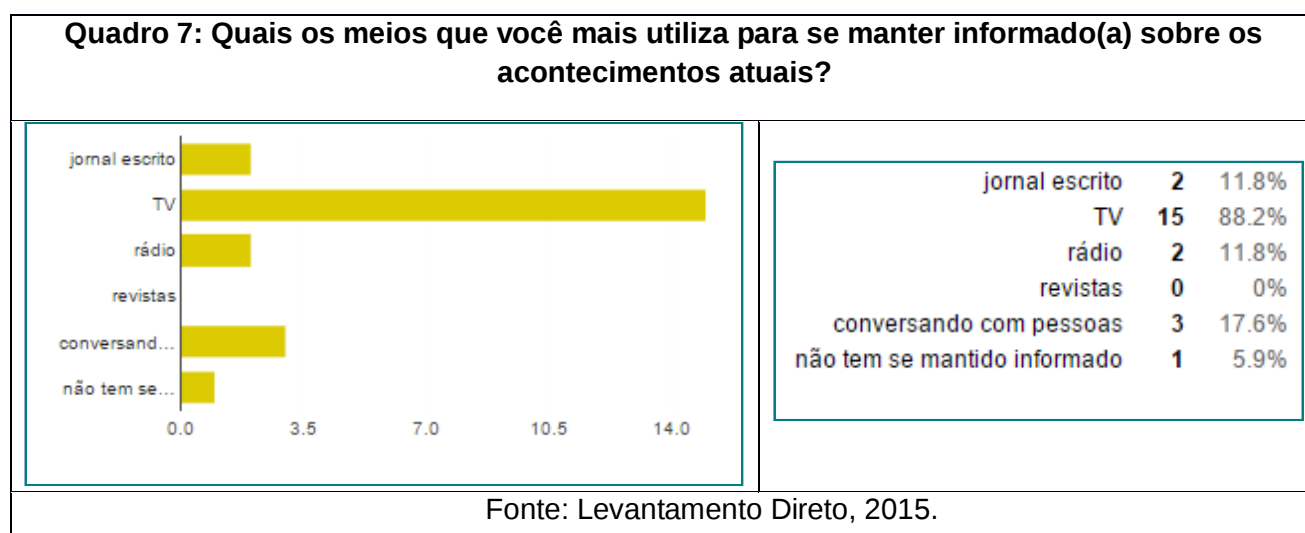
A jovem sorriu e confirmou que sua mãe tinha lhe autorizado a ir à festa: – Minha mãe sabe que eu tenho cabeça! Em seguida, ela afirmou que agora era diferente, estava mais quieta e ajuizada. Aproveitei a deixa e perguntei se ela era muito diferente antes de eu conhecê-la. Ela olhou para gestora, num gesto de confirmação do que ia falar, e disse: – Eu, quando estudava aqui de tarde? Esse pátio era pouco para eu me espalhar, não era não?! À noite eu sou uma outra pessoa (LEVANTAMENTO DIRETO, 2015). A gestora confirmou o depoimento dela e aproveitou para parabenizar sua mudança de comportamento. Durante a sessão de grupo focal, quando questionamos os possíveis motivos que levaram os estudantes a se afastar da escola ou reprovar, a estudante já havia registrado o que teria afetado seu percurso de escolarização, a dificuldade de aceitar as regras impostas pela escola: – Eu perturbava na escola, gazeava muito e acabei reprovando, não ligava assim... (LEVANTAMENTO DIRETO, 2015).

Nesse momento, o sinal tocou, era hora de iniciar a aula, a professora de Exatas se aproximou de nós, pois queria solicitar à gestora que os estudantes largassem um pouco mais cedo naquele dia, já que haveria uma avaliação de Ciências. A gestora autorizou e ressaltou que não teria problemas porque era dia de avaliação e a professora estava avisando com antecedência. O que não pode é a professora querer liberar os estudantes sem comunicação prévia. Nesse caso, ela manda todos os estudantes voltarem para a sala de aula.

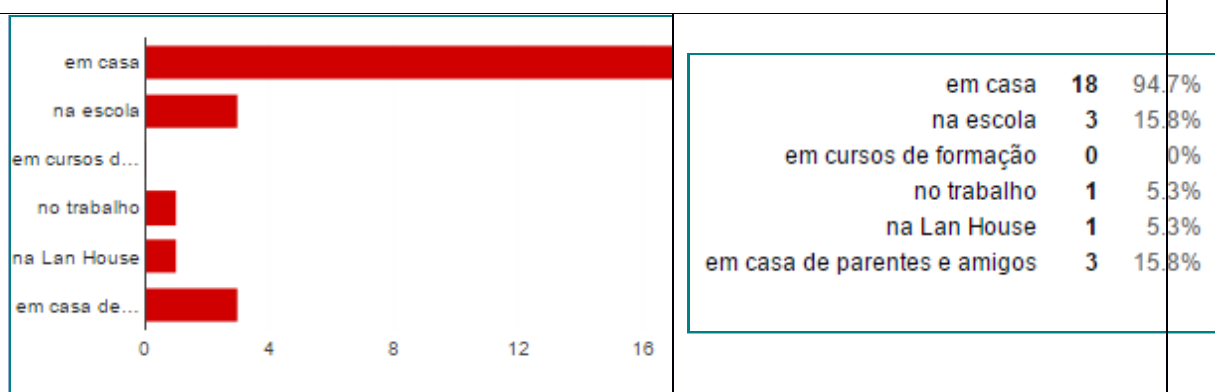
Bauman (2013) reúne, em seu livro *Sobre educação e juventude*, uma série de reflexões sobre os efeitos da sociedade contemporânea nas formas de

socialização e de produção dos sujeitos jovens, como também a maneira pela qual eles se posicionam diante delas. No texto *O jovem como lata de lixo da indústria do consumo*, o autor discute sobre a perda de espaço das gerações adultas, antes responsáveis por orientar os jovens e introduzi-los nessa esfera da vida, para a internet, especialmente redes sociais como o Facebook. Nesse texto, ele cita um estudo desenvolvido pela Kaiser Family Foundation, que constatou que os jovens americanos de 18 anos têm gastado em média sete horas e meia com *smartphones*, computadores e outros aparelhos eletrônicos. Quando somadas as horas que eles investem na produção de textos publicados nessas redes e o tempo que passam vendo tevê, esse índice pode chegar até onze horas de mídia por dia.

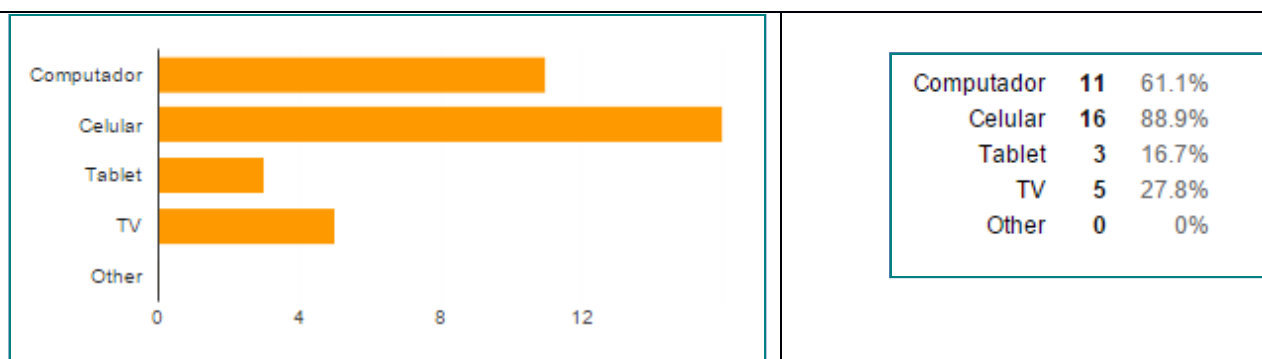
Quando questionados sobre os meios mais utilizados para se informar sobre os acontecimentos atuais, a grande maioria dos jovens da EEPACL que participaram dessa pesquisa mencionou que utiliza a tevê e a internet (88,2%), conforme indica o gráfico a seguir:



Numa tendência parecida com os dados apresentados na pesquisa com jovens americanos, quase a totalidade do grupo que participou dessa pesquisa tem acesso à internet. Os locais de acesso apontados foram: a casa (94,7%), a escola (15,8%), a casa de parentes e amigos (15,8%), as *lan houses* (5,3%) ou o trabalho (5,3%). O equipamento mais utilizado pelos jovens para acessar a internet é o celular, como demonstra o Quadro 9.

Quadro 8 - Em que local você acessa a internet?

Fonte: levantamento direto, 2016.

Quadro 9 - Você acessa a internet a partir de que equipamento?

Fonte: Levantamento Direto, 2015.

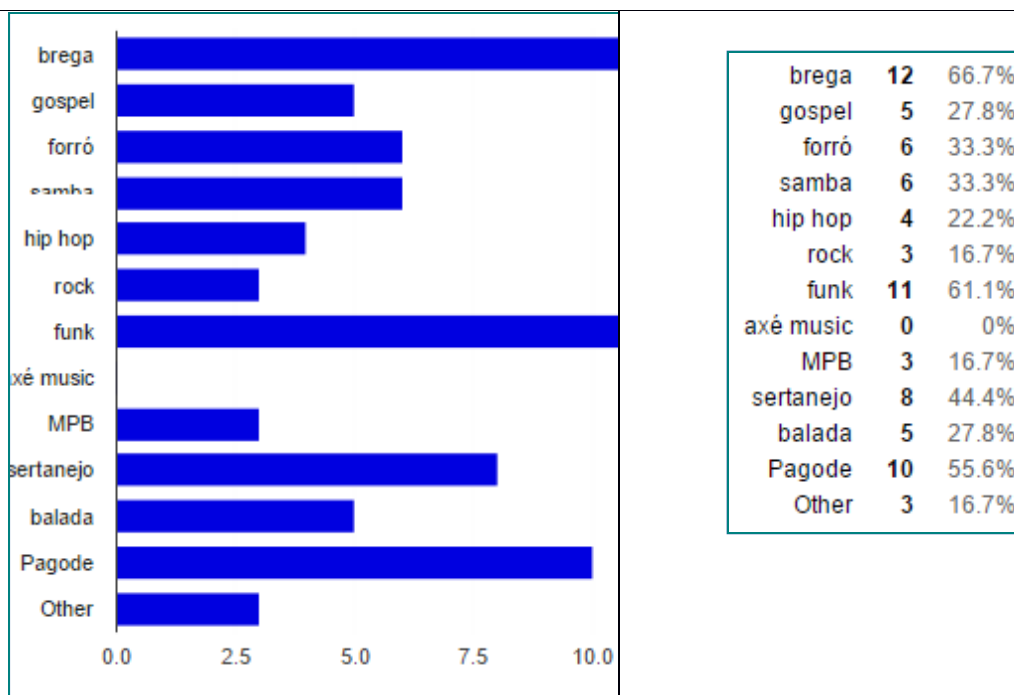
De acordo com Bauman (2013), os jovens já não são vistos pela sociedade contemporânea como a promessa de um futuro melhor, apenas são tratados como um mar aberto para a indústria do consumo. E ele destaca, ainda, que a educação tem uma grande parcela de culpa nesse processo, pois permite-se que o discurso do consumo entre de forma veemente em suas práticas quando destaca-se que por meio dela os jovens e as crianças terão acesso a um futuro de bens materiais, mas esquece-se de tratar com a mesma ênfase de questões políticas, sociais e culturais que igualmente dizem respeito às novas gerações. O autor mostra que os jovens vivem em um mundo paralelo, criado pelas sociais e que isso resulta na quebra de

vínculos com as gerações anteriores. As famílias sem saber como agir diante de tantas transformações, e às vezes com o intuito também de suprir a ausência nas vidas dos seus filhos, acabam por inseri-los ainda mais nessa vala interminável do consumo de bens materiais.

Ainda refletindo sobre o episódio da rivalidade entre os grupos de estudantes que estavam realizando as festas, observamos as consequências da midiatização e da interconectividade, sem a capacidade de autogoverno, apontada por Veiga-Neto (2007). Os jovens dos dois grupos rivais disputam para saber quem é o mais popular e com maior *status* na comunidade escolar. Eles reproduzem um comportamento social presente, há algumas décadas atrás, apenas no mundo dos *playboys* e *socialites*. Festas privadas com acesso liberado a bebidas. Sinônimo de poder, de fartura. Até o nome utilizado por um dos grupos – tipo Sheik, grupo ostentação – reforça essa ideia.

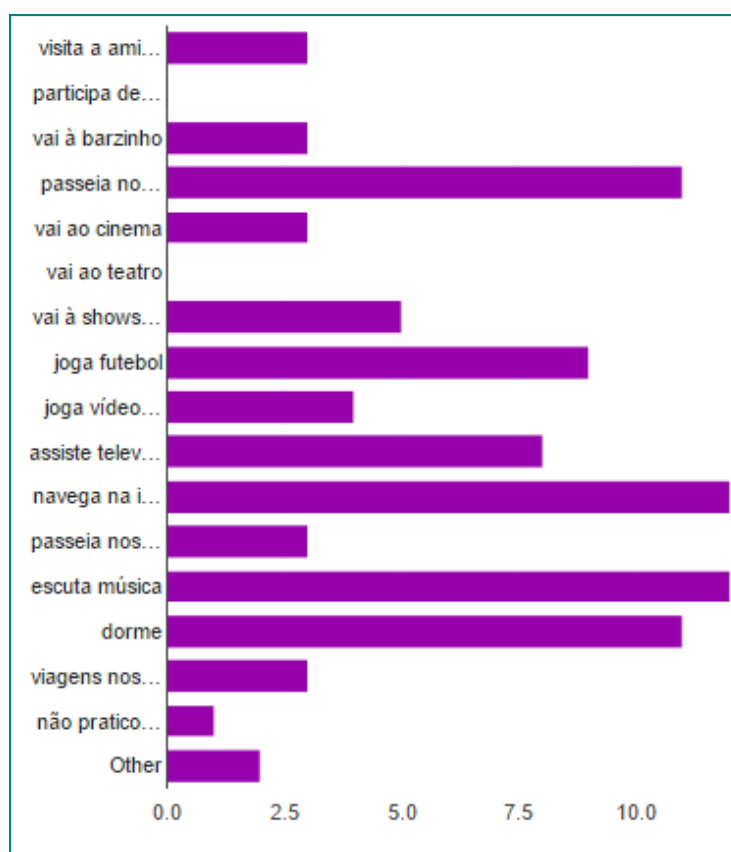
O movimento ostentação ganhou expressão no Brasil, por meio de estilos musicais, relacionados ao Funk e ao Passinho, comuns nas periferias cariocas. Borelli e Oliveira (2010) realizaram um estudo sobre os jovens urbanos, suas práticas e políticas e constataram que os grupos juvenis da atualidade estão cada vez mais articulados e participativos, entretanto, os partidos políticos e outras instituições tradicionais já não conseguem mais aglutiná-los em torno de uma causa comum. Eles próprios apresentam suas pautas, ultimamente marcadas pelas produções coletivas. As autoras identificaram que a performance, a instantaneidade e efemeridade também são traços fortes da produção cultural juvenil, realizada com grande apelo estético. Observando o quadro abaixo identificamos que o brega (66,7%) e o funk (61,1%) são os estilos musicais mais apreciados pelos estudantes que participaram da pesquisa.

Quadro 10: Qual o estilo musical de que você mais gosta?



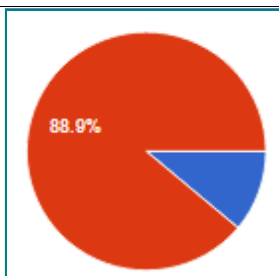
Fonte: levantamento direto, 2016.

Ao responderem que atividades praticam durante os momentos de lazer, os jovens pesquisados informaram que navegam na internet (63,2%), escutam música (63,2%), passeiam no *shopping* (57,9%), dormem (57,9%), jogam futebol (47,4%), assistem televisão (42,1%), vão a *shows* e danceterias (26,3%), jogam *videogames* (21,1%), vão ao cinema (15,8%), barzinho (15,8%), visitam amigos e familiares (15,8%), passeiam nos parques e praças da cidade (15,8%), viajam nos finais de semana (15,8%). Uma pequena parcela informou que desenvolve outras atividades além dessas (10,5%) e apenas um estudante informou que não pratica nenhum lazer, representando 5,3%. A grande maioria dos jovens desempenha essas tarefas em grupo (88,9%).

Quadro 11: O que você faz nos momentos de lazer/folga?

visita a amigos/familiares	3	15.8%
participa de encontros religiosos	0	0%
vai à barzinho	3	15.8%
passeia no shopping	11	57.9%
vai ao cinema	3	15.8%
vai ao teatro	0	0%
vai à shows ou danceteria	5	26.3%
joga futebol	9	47.4%
joga vídeo games	4	21.1%
assiste televisão	8	42.1%
navega na internet	12	63.2%
passeia nos parques ou praças da cidade	3	15.8%
escuta música	12	63.2%
dorme	11	57.9%
viagens nos finais de semana (chácaras, cidades próximas, etc.)	3	15.8%
não pratico nenhum lazer	1	5.3%
Other	2	10.5%

Fonte: Levantamento Direto, 2015.

Quadro 12: De que forma geralmente você realiza essas atividades?

sozinho	2	11.1%
em grupo.	16	88.9%

Fonte: Levantamento Direto, 2015.

Ao analisar as implicações da globalização e da sociedade da informação nas culturas juvenis, Canclini (2009) apresenta os efeitos perversos de uma combinação que une: a falta de perspectivas de uma inserção profissional de qualidade, o acesso desigual aos meios de comunicação e à educação. Para ele, os jovens se aprisionam no presentismo, embora não apenas eles, pois o autor considera que essa é uma característica das sociedades modernas, inclusive muito presente na política, porque a sociedade a todo momento só lhes apresenta como resposta um futuro incerto, com pouco lugar para eles. Diante disso, para muitos jovens, a realização deve ser perseguida com imediatismo, a qualquer custo, no aqui e agora, mesmo que seja sinônimo de automarginalização.

Ainda segundo este autor, a obsolescência programada que torna as peças de vestuário descartáveis a cada seis meses, os computadores desatualizados a cada três anos e os aparelhos eletrônicos descartáveis a cada cinco anos no máximo, traz uma noção de tempo diferente para jovens. Ao mesmo tempo, o acesso à informação de dá de maneira fragmentada, despedaçada, sem continuidade histórica. Canclini (2009) cita que em pesquisas realizadas no México constatou-se que estudantes secundaristas e universitários apresentam grande dificuldade de situar em que época ocorreram acontecimentos importantes de seu país, como, por exemplo: mandatos de presidentes, guerras e revoluções. Esse processo provoca uma visão fragmentada da realidade, muitas vezes, responsável pela quebra do vínculo social entre o jovem e a sociedade em que vive.

Na nossa interpretação, a atitude da gestora reforça o compromisso que ela tem com a escola e com os estudantes. Mesmo sem o apoio das famílias, ela se dispôs a continuar a observar o desdobramento da rivalidade dos grupos e da produção das festas *open bar*, que inclusive poderiam ser denunciadas ao conselho

tutelar, mas, ao contrário, muitos adolescentes participam com o consentimento das famílias, como ficou claro no depoimento da estudante que conversou conosco.

5.4 Escola, lugar de relação com os adultos

Segundo Masschelein e Simons (2014a), para que um professor seja considerado competente, ele precisa ter mais do que uma boa formação. Cabe a ele assumir uma postura de paixão, dedicação, respeito, cuidado e responsabilidade com o conhecimento que transmite e com os jovens e crianças que educa. O professor não pode ter uma atitude profissional baseada apenas na técnica e com a finalidade última de conquistar um salário, porque ele é uma figura pública de grande valor social, como o artista, por exemplo, que está a serviço de algo ou alguém, forma outras pessoas, nunca está exclusivamente focado apenas na execução de uma tarefa, e é capaz de transgredir a ordem estabelecida.

Os autores utilizam o termo *amateur* (aquele que ama; amante) para designar o professor apaixonado por seu ofício, pelo conhecimento que ensina e por aqueles por quem trabalha, os estudantes. O professor *amateur* detém o poder de personificar a matéria que ensina em sala de aula e provocar no estudante uma presença no presente, ou seja, consegue tirá-lo de qualquer outro momento e trazê-lo efetivamente para a sala de aula. E consegue esse feito porque ele próprio está atento, concentrado e inspirado frente a sua classe. Podemos identificar um professor *amateur* por sua forma de falar, sempre comprometida com o entendimento do estudante, e, principalmente pela forma como se dedica à escuta. Além disso, ele preocupa-se em desenvolver nos estudantes a disciplina necessária à aquisição do conhecimento.

É com base em técnicas escolares e disciplina escolar que o interesse e a atenção são possíveis e que as ações do professor amoroso podem ser vistas em termos de igualdade. Restringir-se à disciplina necessária para a prática e o estudo – e, assim, não se deixar desviar por necessidades individuais – na verdade, significa que o professor, uma e outra vez e talvez muitas vezes contra a sua vontade, dá aos alunos – inclusive aos chamados “alunos impossíveis” – uma nova oportunidade. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 82-83).

Nesse sentido, é importante que os jovens sintam confiança em seus professores e até os vejam como amigos. O que não pode é tê-los como

adversários, seja consciente ou inconscientemente. Na nossa interpretação, a gestora da escola assume uma postura que se aproxima do professor *amateur*. Mesmo que não seja sua prática docente em sala de aula e sim a sua prática pedagógica (SOUZA, 2008) que esteja em questão, acreditamos que o conceito desenvolvido pelos autores cabe perfeitamente. Chamou-nos a atenção a forma como ela se dedica ao seu ofício e a postura de cuidado que ela manifesta pela escola e pelos estudantes. Nos enunciados que seguem, percebemos a importância dela nas vidas dos jovens e o respeito que eles guardam por ela. A gestora foi sempre citada como uma pessoa rigorosa, mas preocupada com o bom andamento da escola.

(1) Ela é maravilhosa. É boa pessoa. Gosta de ajudar. É uma pessoa excelente, 10. Ela é uma das melhores diretoras.

(2) Ela gosta de conversar com a gente. Ela sabe conversar com as pessoas como amiga.

(3) Ela se preocupa com a gente. Não só com a questão escolar, mas com a gente mesmo.

Os estudantes destacam nos Enunciados 1, 2, 3 a empatia e o interesse da gestora por eles em todos os aspectos, inclusive se admiram pelo interesse dela em relação a fotos de suas vidas pessoais. Ao analisar esses enunciados, observamos que os estudantes se surpreendem pelo interesse da gestora em relação a questões de suas vidas pessoais, como se determinados temas não pudessem ser tratado na escola. O quadro de *regras para uma boa convivência* também apresentava uma clara separação entre assuntos da escola e da vida pessoal. Vimos inclusive que essa é uma das estratégias adotadas pela instituição escolar moderna para governar os jovens e mantê-los focados na aprendizagem do saber especializado que ela transmite (VARELA; ÁLVAREZ-URIA, 1992).

No primeiro momento, quando iniciamos as observações na escola, saltou aos nossos olhos o quadro de regras exposto nas salas de aula e a forma como os estudantes reagiam quando estavam descumprindo alguma regra e as professoras lançavam o nome da gestora. Inicialmente pensamos que se tratava de uma pessoa muito rígida, até autoritária. Mas, com o passar do tempo, embora saibamos que três meses seja um curto período, insuficiente para produzir qualquer observação mais etnográfica sobre o comportamento da gestora e nem é essa a nossa intenção, pois

o foco dessa investigação são os estudantes de uma das classes de correção de fluxo escolar e não a gestão, percebemos que a gestora tinha uma relação muito próxima com os estudantes da escola, de parceria. E sua rigidez com eles – e até com os professores – tinha a intenção de ajudá-los a serem mais disciplinados e aproveitar melhor o tempo em que estavam na escola.

Para Masschelein e Simons (2014a), educar é mais do que promover a socialização e a aprendizagem de uma criança ou de um jovem. Educar é trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõe) para a vida, é facilitar o diálogo entre os jovens e o mundo, com o objetivo de que o jovem se sinta um cidadão, envolvido com o bem comum. Dessa forma, as experiências dos jovens precisam também ser tratadas na escola. É por meio da aproximação entre o que eles vivem fora e dentro da escola que os sentidos vão se construindo e que eles perceberão que as aprendizagens que se dão na escola estão formando-os para a vida e não apenas para alcançar uma certificação.

Segundo Fanfani (2000), há algumas características que devem estar presentes numa escola adequada para a juventude, nos dias de hoje, são elas: a valorização dos interesses, expectativas e conhecimentos dos jovens; um espaço que se propõe a motivar, interessar, mobilizar e desenvolver saberes que sejam significativos para a vida deles; um ambiente de estímulo à construção de projetos de vida e do protagonismo juvenil; um ambiente de desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo e, finalmente; uma instituição que compreenda os jovens numa perspectiva total, entendendo que eles ocupam diversos papéis sociais e aprendem coisas em diversos espaços, como, por exemplo, na família, no bairro, no grupo de amigos. Os jovens são apenas potenciais aprendizes de saberes disciplinares, inclusive, na própria escola.

Os estudantes expressam no Enunciado 3 um interdiscurso presente na escola e na sociedade, em geral, que trata da superioridade do conhecimento científico, como se este fosse o único conhecimento autorizado a entrar na escola, e fosse apartado de experiências que se processam em outros âmbitos da vida. Discutimos em outro momento deste texto dissertativo como a maquinaria escolar que sustenta a escola moderna produziu essa dicotomia. A especialização cada vez maior dos saberes escolares e a desvalorização dos saberes cotidianos criaram uma

hierarquização e uma fragmentação entre os saberes (VARELA; ÁLVAREZ-URIA, 1992).

Ao pensar sobre os rumos da escola básica na atualidade, Moreira (2007) reconhece que as tentativas em modernizar a escola de hoje são válidas, como, por exemplo, a introdução da tecnologia nas práticas de ensino, mas acredita que nenhuma mudança foi tão significativa ao ponto de mexer com a estrutura disciplinar do currículo escolar, que em si carrega o peso da fragmentação e da tradição. Não seria o caso de abandonar a seleção cultural presente na formação das crianças e jovens que passam pela educação básica, pois as disciplinas que a compõem têm seu valor. Mas, segundo ele, é preciso que a escola invista em atividades que flexibilizem as fronteiras das disciplinas, como, por exemplo, a realização de projetos, de atividades de resolução de problemas sobre temáticas do cotidiano dos estudantes e de suas próprias histórias de vida, que permitam espaços de pesquisa e a construção de novos saberes.

Moreira retoma a ideia de que a educação escolar se estrutura em torno da disciplina, das matérias escolares, da organização do tempo e do espaço. Portanto, quebrar essa lógica não é fácil, significa mexer com a própria lógica da cultura escolar. A construção de uma disciplina representa a afirmação de um poder político, ideológico e institucional, conforme postulado por Goodson (2007). Quando se insere ou retira algum tema de um currículo, você destitui o corpo intelectual que é especialista naquele saber e toda a estrutura de formação que se criou para formar esses especialistas. É por isso, segundo Moreira (idem), que muitas vezes o professor, especialmente na Educação Superior, trabalha alguns conteúdos que são distantes da disciplina que leciona, mas não consegue aprovar sua extinção ou substituição.

É por isso que não observamos nenhuma iniciativa que se aventurou a quebrar a lógica disciplinar que estrutura o nosso modelo de currículo, mesmo diante de tantas reformas no currículo da educação básica nas últimas décadas, dentre as quais podemos registrar: a implementação dos parâmetros curriculares nacionais, que inseriu a discussão sobre temas da atualidade; a Lei 10.639/03, que garantiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e, mais tarde, a Lei 11.645/ 08, que acrescentou o ensino da História e Cultura Indígena; e o processo

de discussão e construção da Base Nacional Curricular Comum, que está em andamento neste momento.

Entretanto, o autor avalia que o mais importante e significativo que há na escola ainda hoje é “o espaço de relações extremamente ricas, de instigantes desafios, de busca e de aquisições” (GOODSON, 2007, p. 71) que alguns professores conseguem estabelecer com os estudantes. Essas relações dão sentido e importância à escola e são capazes inclusive de transpor a rigidez do currículo disciplinar e propiciar uma relação de prazer que envolva o estudante na aventura do conhecer. Até porque, como diz Veiga-Neto (2007), ao mesmo tempo em que a parcela da cultura que compõe o currículo escolar é predeterminada, também é de livre escolha. Isso significa que ao mesmo tempo em que os saberes culturais operam em nossa subjetividade, nos influenciando, somos capazes de resistir a eles.

Charlot (2005) também considera que o sujeito não interioriza o mundo que lhe é oferecido de forma passiva. Na atividade de aprendizagem, o sujeito organiza o conhecimento novo, interpreta, categoriza e ressignifica o mundo. É apenas no momento em que ele consegue atribuir valor, sentido e prazer ao saber, que se torna capaz de adquirir as ferramentas necessárias para dominá-lo. Quando não encontram sentido e valor no saber que é ensinado na escola, os estudantes julgam que apenas ouvindo e repetindo o que é dito pelo professor serão capazes de aprender, mas isso não é possível, pois, sem refletir e experimentar, não se pode aprender. Dessa forma, os estudantes acabam frustrados.

O autor destaca, ainda, que o “outro” tem papel fundamental no processo de mobilização intelectual. A problemática da relação com o saber envolve uma dialética entre interioridade e exterioridade. Para aprender, o sujeito precisa atribuir sentido e eficácia ao novo conhecimento. Isso dependerá da forma como ele se coloca no mundo e como partilha-o com os outros sujeitos, em comunidade, porque, quando aprendemos, apropriamo-nos de um patrimônio humano que envolve teorias, ideias, palavras, gestos, práticas cotidianas, dispositivos relacionais, etc., enfim, um tipo de conhecimento que pertence ao coletivo.

Considerando que aquele que aprende não estabelece apenas uma relação com o objeto de conhecimento, mas consigo mesmo e com aqueles que o cercam, é preciso ter em conta que essas relações podem ser de apoio e cooperação, mas também podem ser de concorrência, de tensão e de contradição. Portanto, é

compreensível que o sujeito estabeleça diferentes relações com o saber, a depender do ambiente em que esse processo aconteça. E para os educadores e demais adultos envolvidos no processo de formação das novas gerações é fundamental compreender nessa noção e estar atento para identificar até que ponto a dificuldade na aquisição de determinado saber pode ser social e relacional, não apenas intelectual.

Este “outro” a quem o autor se refere está presente no processo de aprendizagem de três formas: na mediação do processo de aprendizagem (família e professores), na produção didática disponível ao estudante, que é elaborada por alguém com o propósito de facilitar sua aprendizagem (livros didáticos e outros materiais), e nas obras produzidas pela humanidade ao longo de sua história, da qual nos apropriamos no processo de transmissão da cultura. E novamente aparece o processo de interioridade e exterioridade na relação com o saber. Observe que o “outro”, independentemente da forma como se manifeste no processo de aprendizagem, é externo e sua ação só fará sentido se estiver conectada a uma ação ou atividade que tenha conexão com a história pessoal do sujeito aprendente. Caso contrário, ele não conseguirá acessar essa “comunidade” e se apropriar do saber que está sendo colocado à sua disposição (CHARLOT, 2005).

Nesse sentido, é fundamental compreendermos como se dá a relação dos estudantes com seus professores, uma vez que ela é fundamental para o processo de mobilização dos estudantes para a aquisição do saber. Percebemos que os estudantes, durante a sessão de grupo focal, sempre traçavam um paralelo entre a forma como a escola funcionava nos horários diurnos e no horário noturno. Nos enunciados que seguem, os estudantes tratam sobre a relação com as professoras da classe de correção de fluxo escolar. Inclusive fazem uma comparação com a forma como se relacionavam com os professores dos turnos da manhã e da tarde, ou seja, os períodos nos quais foram retidos ou em que se afastaram da escola. Observaremos que a relação era bastante diferente da que estabeleciam no momento da pesquisa com as professoras do horário noturno.

(4) Elas se preocupam com a gente, quando a gente não vem, elas ligam. Elas fazem coisas que de manhã não faziam, elas não têm obrigação de tá ligando, indo atrás da gente, ligando para mãe, para pai, manda vir. Ela não é aquela pessoa chata.

(5) Teve uma vez que eu não estava podendo vir, estava com problemas. Ela procurou saber, deu um tempo, não é como de manhã que tem vários alunos e eles não se preocupam. De manhã se você perder um assunto, perdeu! Aqui, à noite, não se perdeu ela vem com uma xérox do assunto para ajudar.

(6) Se ela ver uma brincadeira que não gostou ela chama a primeira vez, a segunda e a terceira, e aí se ela ver que não teve jeito chama a gestora para conversar. De manhã qualquer brincadeira, é suspensão.

(7) Eu acho que as professoras corre mais atrás da gente, porque o nosso tempo para aprender muita coisa, é pouco. Por isso, ela fica pegando no pé da gente porque todos os dias ela dá um assunto diferente e aí ela sempre manda vir todos os dias para a gente não perder nada. Para a gente poder passar. Porque sabem que é muito resumido e a gente perdendo...

No Enunciado 4, os jovens destacam o investimento das professoras para que frequentem a escola. Nos Enunciados 5 e 6, eles comparam as formas de relação estabelecidas com professores do horário diurno e noturno, reconhecendo o apoio que recebem das professoras do turno da noite até no momento das cobranças. E no Enunciado 7 associam esse acompanhamento mais próximo das professoras em função da necessidade de consolidarem seus percursos de aprendizagem.

Segundo Charlot (2005), boa parte dos estudantes julga que o professor é o elemento ativo do processo de aprendizagem e depositam nele a responsabilidade de sua aprendizagem. Já o professor se sente vítima da ausência de mobilização intelectual do estudante. A esse respeito, o autor destaca que o estudante deve estar no centro do processo de aprendizagem, mas o professor também tem um papel importante, pois ele é o adulto responsável por transmitir uma parcela da cultura e mediar a relação entre o estudante e o saber.

No final das contas, a sociedade repassa para o professor a responsabilidade de acolher os estudantes que chegam à escola com grandes diferenças de repertório cultural, fazê-los bem sucedidos e ainda garantir uma promessa de um futuro promissor em relação ao campo profissional. Diante de tantas missões, o professor vive um impasse: ou tenta conciliar os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, buscando oferecer oportunidades iguais a todos ou avança na transmissão de conteúdos requeridos nos exames que certificam a aprendizagem e, naturalmente, atende melhor aqueles estudantes que estão mais preparados para se apropriar dos conteúdos escolares (CHARLOT, 2005).

No primeiro trecho, quando se referem às professoras do Travessia, apareceu novamente no discurso dos estudantes a expressão relação de amizade para designar a relação positiva entre professores e estudantes, tal como manifestaram em relação à gestora da escola. Na sequência de discursos que analisaremos logo em seguida, aprofundamos um pouco mais o significado dessa amizade na relação pedagógica travada entre ambos. Por outro lado, quando os estudantes se referem aos professores que tiveram quando faziam parte do ensino regular, retratam uma relação de distanciamento. Eles reconhecem que durante os turnos matutino e vespertino as salas de aulas são mais cheias e na visão deles isso pode ser o motivo de uma relação baseada apenas no dar e receber aulas.

De fato, percebíamos que os estudantes da classe de correção de fluxo escolar tinham uma relação muito próxima de suas professoras. Logo que o sinal tocava e que as professoras iam para a sala e enquanto aguardavam a presença de um número considerável de estudantes para começar a aula, procuravam saber como eles estavam, às vezes, teciam observações sobre a saúde deles, pediam que se alimentassem melhor, porque muitos trocavam o jantar ou a merenda da escola por pipoca, biscoitos e salgadinhos. Os estudantes também partilhavam assuntos de suas famílias e as professoras procuravam saber também por alguns que estavam faltando e pediam que os colegas que morassem próximo trouxessem notícias.

As conversas entre estudantes e professoras também aconteciam nos cinco ou dez minutos no final da aula em que eles eram liberados para conversar. No horário noturno, os estudantes não têm intervalo entre as aulas, mas as professoras sempre que possível estabeleciam alguns minutos para que eles pudessem conversar livremente, em troca da concentração nos momentos de exposição do conteúdo e da realização de atividades. O trato nem sempre era cumprido pela maioria da classe e em muitos momentos da aula as professoras precisavam se esforçar para conquistar a atenção deles. Elas procuravam fazer isso da forma mais leve possível. Quando não eram ouvidas, aí sim tornavam-se mais sérias e diretivas. Mas isso depois de muita insistência da parte delas.

Fanfani (2000) observa grandes mudanças nas formas de comportamento das culturas juvenis no espaço escolar nos últimos tempos, intensificadas especialmente pelos processos de expansão, universalização e massificação da escola básica, intensificados na década de 1990. Seus estudos foram realizados na Argentina, mas

ele próprio considera que suas observações são pertinentes para outras populações urbanas latino-americanas, como no caso do Brasil, por exemplo. Em seu diagnóstico, ele identificou que o princípio da autoridade incontestável do professor que regia a relação com o estudante, hoje, já não se sustenta, por dois motivos: primeiro, porque os jovens conquistaram mais direitos, socialmente falando, e também mais consciência sobre eles. Em segundo lugar, essa relação também era sustentada pela condição de detentor do saber, por parte do professor, mas atualmente os jovens ampliaram seu acesso ao conhecimento em outros espaços, e, muitas vezes, até confrontam informações transmitidas por seus professores.

Segundo o autor, os jovens sabem que as relações que se estabelecem com os adultos envolvidos no seu processo de formação são complexas e se constituem em diferentes níveis de intensidade em relação à autoridade. Eles compreendem que há um jogo de alianças e estratégias que orienta essa relação e não se colocam de forma passiva, aceitando sem resistência uma relação unidirecional por parte de seus professores. Para a maioria dos jovens, as relações são regidas pelo princípio da reciprocidade, ou seja, o jovem tende a considerar que o respeito deve ser uma resposta ao comportamento do adulto e não uma obrigação.

Por outro lado, Fanfani (2000) reconhece que a atual conjuntura das escolas, afetadas pelo sucateamento, pela burocracia e pelas difíceis condições de trabalho, impede que a maioria dos agentes pedagógicos, sejam eles, gestores, professores e funcionários escolares, desenvolva a escuta, o respeito e o reconhecimento dos jovens. As instituições educativas precisam tomar ciência dessa nova realidade e rever os dispositivos que regem a disciplina e a tomada de decisão entre os atores escolares, inclusive permitindo a maior participação dos jovens na discussão e no estabelecimento de regras.

Durante as observações na classe de correção de fluxo, chamava-nos a atenção a forma como a professora de Exatas conduzia os conflitos entre os estudantes, sem tomar para si nenhuma atitude grosseira dos estudantes, nem tampouco interromper o ritmo da aula ou se desconectar de seus objetivos em relação ao planejamento didático. Quando acontecia algum episódio de conflito entre os estudantes, ela procurava sanar por meio do diálogo e da reflexão sobre as posturas adotadas por eles. Durante as aulas, ela sempre caminhava entre os

estudantes para esclarecer dúvidas, sentava com eles para ajudar na realização das atividades e sempre se mostrava disponível.

Às vezes, alguns estudantes passavam dos limites em relação ao respeito aos colegas ou à resistência em realizar as atividades propostas pela professora durante a aula, mas ela sempre evitava o confronto direto, encaminhava a questão pela via da reflexão e alcançava bons resultados. Logo no início do período de observações, eu me questionava muito sobre o sentido do comportamento dos estudantes e da tolerância das professoras, especialmente da professora de Exatas. Por vezes, eu pensava que ali acontecia uma inversão de autoridade, que os estudantes queriam impor seu ritmo, suas vontades e as professoras evitavam o confronto direto para mantê-los controlados – até de forma inconsciente –, impedindo que os ânimos se exaltassem e houvesse queixa por parte da gestão da escola em relação a barulho ou fragilidade das professoras em relação ao domínio da turma.

Mas com o passar do tempo e a continuidade das observações, eu realizei outra interpretação desses eventos. A postura das professoras demonstrava uma abertura para escutar os estudantes. Elas permitiam que eles manifestassem comportamentos que faziam parte das suas formas de relação fora da escola, com amigos e familiares, ou mesmo que extravasassem esses comportamentos reprimidos pela própria condição de alguns deles trabalharem e estudarem ou já terem que assumir as responsabilidades da vida adulta, seja no papel de mãe ou de esposa, no caso das estudantes que tinham filhos, e de uma outra que já era casada. Para nós, as brincadeiras e o tipo de comunicação que eles estabeleciam poderiam até soar agressivas, mas faziam parte de seu universo cultural.

As professoras não tinham a ilusão de trabalhar com uma classe tranquila, comportada, silenciosa e atenta, só porque os estudantes precisavam correr atrás do tempo perdido em relação aos estudos para corrigir seu fluxo escolar. Inclusive esse comportamento por parte dos estudantes pode ser interpretado como uma polissemia (ORLANDI, 2001), pois, embora eles próprios tenham expressado várias vezes no grupo focal que agora era o momento de agir diferente, verbalizando o discurso normativo sobre o papel de um bom aluno (CORTI, 2014) – reproduzindo o interdiscurso que revela as expectativas de seus pais e professores em relação a eles –, na sala de aula, as atitudes geralmente manifestavam o desejo de burlar as

regras estabelecidas pela escola ou aquelas que já estão impregnadas pela cultura escolar.

Antes de assumirem a identidade de estudantes, eles assumiam a postura de jovens adolescentes que querem se movimentar, se divertir com seus pares, formar vínculos, se mostrar, se autoafirmar, partilhar ideias e gostos comuns, falar sobre suas experiências amorosas, sexuais, etc. E as professoras compreendiam essa necessidade e, na medida do possível, buscavam contemplar essas demandas em suas ações pedagógicas na sala de aula, sem perder de vista o papel delas na transmissão dos saberes que compõem o currículo escolar previsto para anos finais do Ensino Fundamental, ainda mais em um contexto de um projeto de correção de fluxo escolar que oferece uma metodologia diferenciada, um tempo pedagógico mais sucinto, em uma rede de ensino que não oferece todas as condições necessárias para o desenvolvimento afetivo, físico e intelectual dos seus estudantes, como bem já pontuamos aqui em relação à situação das escolas públicas brasileiras.

Conseguimos enxergar nessa classe exatamente o que Fanfani (2000) fala sobre a dificuldade que os professores de hoje enfrentam ao lidar com culturas juvenis diversas na sala de aula em um contexto de sucateamento das unidades escolares e de difíceis condições de trabalho. As professoras dos estudantes que participaram dessa investigação não se deixavam levar por estas questões, embora elas se constituíssem em um desafio maior no cumprimento de seu ofício junto aos jovens. Elas conseguiram estabelecer com eles uma relação – que eles consideram de respeito e de amizade – que pode ajudá-los a conquistar o autodisciplinamento e também a ter uma relação mais positiva com o saber.

É importante destacar que, quando se trabalha com análise do discurso, o analista não se atém apenas aos textos orais ou escritos proferidos pelos sujeitos analisados. O texto não verbal – o gesto – é uma forma de expressão valiosa da ideologia do sujeito e de sua subjetividade. Inclusive ela precede a expressão da palavra. O ato de verbalizar ou de escrever a palavra já é o gesto em si (ORLANDI, 2012). Nesse sentido, foi valioso para nós observar esses estudantes e percebê-los no seu cotidiano escolar, fora da situação de tensão que naturalmente se coloca no grupo focal quando eles tentam também emitir discursos que consideram apropriados para aquela situação de comunicação, não porque estejam camuflando

suas ideias e opiniões, mas porque manifestam interdiscursos presentes na escola, na família e na sociedade.

No dia em que estávamos realizando a segunda observação nesta classe, houve uma série de episódios de conflitos entre os estudantes que pode ilustrar como se dava a intervenção pedagógica das professoras no sentido de discipliná-los pela reflexão e pela negociação e não apenas pela determinação do cumprimento das regras estabelecidas pela escola, fazendo uso do constrangimento ou do autoritarismo. Nesse dia, a aula de Matemática, conduzida pela professora de Exatas, iniciou-se com a formação de grupos entre os estudantes para realizassem um jogo sobre sequência numérica. Os grupos recebiam umas cartelas com alguns números ocultos e tinham que descobrir pela lógica da sequência numérica que números eram aqueles. A professora instaurou um clima de jogo na sala de aula e a maioria dos estudantes ficou muito estimulada.

Mas havia estudantes que não paravam de conversar, um deles trocava de grupo por sua própria vontade, buscando parceiros para a dispersão. De repente, cantou bem alto a música das “novinhas”. A professora ignorou. Uma estudante, que já havia chegado atrasada não largava o celular – o que é terminantemente proibido na sala de aula – e outra simplesmente baixou a cabeça e se recusou a participar da aula. A professora caminhava entre os grupos esclarecendo dúvidas e estimulando os estudantes a concluir a tarefa. A próxima atividade realizada foi a resolução de operações matemáticas, que, quando solucionadas, completavam um mapa com a indicação de um caminho. E a última seria a realização de exercícios em um livro de EJA, emprestado pela escola, já que os estudantes ainda não tinham recebido o material do Projeto, pois estavam aguardando o início oficial das aulas.

Em um dado momento da aula, a professora de Humanas, que estava presente na turma, direcionou um olhar de desagrado para a estudante que chegou atrasada e não largava o celular, embora as professoras já tivessem solicitado várias vezes, porque ela não parava de conversar com as colegas do grupo em que foi inserida e que estavam realizando a atividade de forma concentrada. E ela retrucou: – O que foi professora?! (em tom de enfrentamento). E a professora respondeu: – O que foi?! Você parece que só vem à escola para conversar. E a menina continuou: – É isso mesmo! As colegas de grupo retomaram a concentração e a professora sentou com elas no grupo para ajudá-las na realização da atividade e pediu que ela

guardasse o aparelho de celular para evitar que a gestora passasse pela turma e recolhesse.

Em seguida, um grupo de rapazes que também estavam começando a se dispersar no fundo da sala de aula pediu que esta mesma jovem devolvesse a caneta que pertencia a um deles e estava emprestada. Ela, então, jogou a caneta no chão e chutou com o pé para o fundo da sala. Nesse momento, a professora de Exatas, que continuava passando pelos grupos para orientá-los sobre a atividade, olhou para a estudante seriamente e perguntou: – Por que você isso? Da próxima vez, me entregue que eu entrego a ele. E a estudante retrucou, assim como fez com a professora de Humanas: – Por quê? A professora continuou a argumentação: – Porque isso é falta de educação e você sabe disso. E a jovem parecia incansável: – Mas eu jogo na minha casa, não vou jogar aqui?! E a professora deu sua última palavra sobre o assunto, olhando firmemente para ela: – Mas aqui não é a sua casa e você não vai mais fazer isso, porque sabe que está errada. Virou as costas e continuou a orientação nos grupos. A jovem finalmente voltou a sua atividade e foi concluí-la.

Fanfani (2000) esclarece que, quando há um distanciamento entre a cultura social dos jovens e a cultura escolar, o conflito entre os próprios estudantes e destes com seus professores é uma consequência bastante provável. O conflito se dá em função da “atração pelo prestígio”, tanto nos grupos de iguais como também em relação ao desempenho escolar. Mas, quanto maior for o acirramento entre os universos das culturas escolar e juvenil, maior será o interesse dos jovens em se destacar como transgressores ou como engraçados, o importante é o destaque entre nos grupos de iguais. Segundo o autor, “os filhos dos grupos subordinados [socialmente], em muitos casos, optam por esta estratégia, na medida em que lhes é mais difícil competir com êxito no jogo escolar” (FAFANI, 2000, p. 9).

Cenas de enfrentamento como essa relatada acima não aconteciam durante todos os momentos de observação, mas a necessidade de pedir a concentração dos estudantes, de solicitar que guardassem o celular, vestissem a camisa da farda e se concentrassem nas atividades eram tarefas constantes das professoras, mas, em nenhum momento, nós observamos a saída de nenhum estudante da sala de aula por conta de indisciplina ou devido à intervenção direta da direção da escola para resolver os conflitos. Os estudantes revelaram que essa era a forma como os

professores dos horários diurnos encaminhavam os episódios de indisciplina protagonizados pelos estudantes, conforme indicam os enunciados abaixo:

(8) alguns professores são fundamentais para o aluno, porque de manhã os professores não têm aquela.... de manhã a aula é muito chata. De noite é mais divertido, ela conversa. Quando ela percebe que a aula é muito chata, ela muda, já arruma um jeito de mudar.

(9) E de manhã eles não têm acordo com a gente não, acham que a gente é um bando de vândalos. De manhã a palavra do professor é fundamental, o aluno nunca está certo. É inevitável em sala um aluno discordar do outro e o professor da manhã diz logo lavra, sai de sala. E a palavra do professor vale mais do que a da gente.

(10) Elas são rigorosas também [as professoras do Projeto Travessia], mas não é tanto como de manhã...eles entendem o lado da gente. De manhã eles não perguntam o motivo da briga, da discussão, é logo saia, vá para Cléa. É suspensão, manda logo chamar os pais.

Podemos observar nos discursos dos estudantes, manifestados nos Enunciados 8, 9 e 10 a insatisfação, e até certo ressentimento, pela forma como os professores do ensino regular se relacionavam com eles. Eles se sentem injustiçados, incompreendidos, silenciados, preteridos. Arroyo (2007) constata que há uma tendência hoje de muitos professores em tratar os estudantes como bárbaros ou “vândalos”, conforme mencionado acima por uma estudante. E como não existe pedagogia para a barbárie, o professor está dizendo a si próprio que não há o que fazer pelo estudante, não há por que procurar conscientizá-lo, pois ele nem mesmo pode ser considerado humano.

Na opinião do autor, não adianta os professores buscarem justificativas para o comportamento de indisciplina e falta de interesse dos estudantes pela escola ou simplesmente se questionar por que eles nunca serão iguais aos jovens de gerações anteriores. É a mesma coisa de irmos ao médico, ele nos fornecer um detalhadíssimo diagnóstico e nenhum remédio. É preciso que o professor invista no estabelecimento de uma relação com os jovens e procure compreendê-los na sua diversidade e busque soluções que se apresentam hoje no cotidiano escolar. Para tanto, é necessário que os professores se aprofundem no conhecimento sobre adolescência e juventude, ampliando a compreensão sobre as formas como os sujeitos são afetados pelos processos de humanização, socialização e aprendizagem, na atualidade.

A postura das professoras do Projeto Travessia, em sala de aula, sempre se baseava na negociação, como já foi dito, e no estímulo de realização das atividades, sempre procurando fazer algo mais lúdico e leve, como será discutido na próxima seção de análise – *Escola, lugar de relação com o saber* –, onde analisaremos os discursos dos estudantes sobre o encaminhamento das atividades curriculares e a forma como atribuem sentido aos saberes transmitidos na escola.

5.5 Escola, lugar de relação com o saber

Um de nossos objetivos de pesquisa era analisar como os estudantes se relacionavam com o conhecimento transmitido pela escola. Nossa intenção era compreender se de fato tinham dificuldade em se apropriar dos saberes que fazem parte do currículo escolar, da cultura geral, conforme postulado por alguns pesquisadores que identificam que esse saber representa um desafio maior para estudantes que são oriundos das classes populares, como por exemplo, Michel Young (2007) e Goodson (2007).

Para Charlot (2001), três perguntas essenciais são necessárias para compreender a relação com o saber dos jovens, especialmente das classes populares: Qual o sentido de ir à escola? Qual o sentido de estudar e não estudar na escola? Qual o sentido de aprender, de compreender, dentro e fora da escola? Com o objetivo de esclarecer essas questões, o autor desenvolveu uma metodologia baseada na análise de tarefas escolares e textos produzidos pelos estudantes que participam das pesquisas coordenadas por ele, realizadas em escolas dos subúrbios franceses e em outros países, como por exemplo, na Tunísia e no Brasil. Esses registros são chamados de balanços ou escritas do saber e originados a partir de uma pergunta: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas na minha família, na minha rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que aprendi, quais são as mais importantes? E agora, o que estou esperando? (CHARLOT, 2001, p. 61).

Diante dos textos produzidos pelos estudantes durante alguns anos de pesquisa, o autor constatou que, mesmo quando os jovens falam sobre as aprendizagens tecidas na escola ao longo de suas vidas, eles ressaltam mais aprendizagens afetivas, pessoais, com forte conotação ética e moral, como, por exemplo, aprender a respeitar e ser respeitado. As aprendizagens intelectuais ou

escolares são pouco citadas. Na maioria dos casos, resumem-se à aquisição da leitura, da escrita e da contagem. Aprendizagens mais específicas, relacionadas a outras disciplinas, praticamente não são citadas. É como se apenas esses conhecimentos – com clara relevância e aplicabilidade na vida cotidiana – fizessem sentido em suas vidas.

Nesse sentido, questionamos os estudantes durante a seção de grupo focal sobre qual conteúdo gostam mais de estudar. As respostas confirmaram a hipótese de Charlot sobre o predomínio da linguagem e da matemática, conforme destacado no Enunciado 1. Contudo, os estudantes não justificaram os motivos das preferências em relação a essas áreas de conhecimento. Ressaltamos que há uma grande valorização dessas disciplinas na organização dos currículos escolares, inclusive, a maioria das avaliações externas promovidas pelos órgãos responsáveis pela execução das políticas educacionais se limitam a avaliar o desempenho dos estudantes apenas nessas duas áreas.

- (1) Português, porque é mais fácil do que matemática. Eu gosto mais de matemática. Eu já gosto de matemática e português.
- (2) Ciências também. Gosto de estudar o corpo humano.

Somente uma estudante mencionou o motivo de sua preferência em relação à disciplina predileta, Ciências. Gostava de estudar o corpo humano, tal como mencionou no Enunciado 2. Os estudantes revelaram, ainda, que gostariam de aprender mais na escola temas relacionados à vida cotidiana, como, por exemplo, questões sobre sexualidade, tal como expresso no Enunciado 3. A maioria dos estudantes não se sente à vontade para tratar sobre temas relacionados à sexualidade com seus pais. Procuram aprender mais sobre a temática com seus colegas e enfatizam que gostariam de discutir sobre este assunto com seus professores.

- (3) Sexologia. Eu acho importante estudar, estou sendo sincera.
- (4) E tem alguma criança aqui, que precisa ensinar? Tem que ser na prática.
- (5) Se passar uma cena de sexo na TV e eu estiver na sala, eu saio da sala, porque fico com vergonha dos meus pais. Quando a minha mãe vem conversar, eu fico já me saindo. Eu mesma já perguntei um monte de coisas para a colega, sem entrar em detalhes. Quando tenho alguma dúvida, pergunto a ela.

(6) A professora não fala. Talvez porque ainda não existiu oportunidade. A professora disse que iria falar sobre isso ainda esse ano. Se tiver, vou ficar de boa.

Durante uma conversa informal com a professora de Humanas da classe de correção de fluxo, durante o período de observações na classe de correção de fluxo, ela manifestou o desejo em realizar um projeto sobre sexualidade com os estudantes. Reiterou que considera essa temática fundamental e já que tinha notado a incipiência do conhecimento dos estudantes sobre a saúde reprodutiva. Na ocasião, ela mencionou que iria se planejar com a sua colega, a professora de Exatas da classe, para realizar o projeto. Ela também pretendia reunir outros professores da escola.

Freire (1987), Charlot (2001) e Goodson (2007) constataram que, em muitos casos, os professores se ocupam da transmissão das disciplinas clássicas, prescritas nos currículos oficiais, sem se preocupar em relacioná-las para a vida e as necessidades dos estudantes das classes populares. Ao invés de ter como foco principal o conhecimento de si e do mundo que os cerca, os temas discutidos na escola se limitam a discutir de forma acrítica conteúdos que serão exigidos nos exames avaliativos. Há casos também em que temas que poderiam interessar os estudantes são abordados de maneira tão teórica e segmentada que deixam de fazer sentido para eles.

Segundo Charlot (2000), a disseminação das práticas institucionais da cultura escolar ensinou os estudantes a se preocuparem mais em cumprir suas regras do que a se preocupar com a aprendizagem. O saber é tratado apenas como conteúdo necessário à realização de provas, um produto que deve ser consumido e testado. A forma fragmentada como é apresentada aos estudantes ofusca sua beleza, sua potência de criação, o prazer da descoberta e o poder de sua complexidade. Dessa forma, o conhecimento jamais será conectado às experiências dos jovens.

A crise na relação com o saber que afeta as novas gerações afeta também seus professores, que, na maioria dos casos, não recebem uma formação universitária adequada para lidar com estudantes que vivem numa sociedade que incorpora saberes (saberes-códigos, saberes-sistemas) cada vez mais numerosos e qualitativamente diferentes. Diante desse cenário, o professor precisa, além de dominar conteúdos necessários à prática do ensino, dominar também as práticas de

formação que vão permitir a contextualização do saber transmitido na escola, na prática, de forma direcionada, ao passo que o saber da prática também poderá ser conectado ao saber tratado na escola, gerando sentidos que ajudarão o sujeito a compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive, como já enfatizamos anteriormente (CHARLOT, 2001).

Ao refletir sobre as condições em que se realiza a escolarização dos jovens latino-americanos, Fanfani (2000) questiona-se sobre as características de uma escola que se adéque às condições de vida desse público, às suas expectativas e à promoção de seus direitos. O autor não se arrisca na definição de um modelo, até porque esta seria uma tarefa complexa e o resultado certamente não daria conta da diversidade que marca as juventudes. Mas ele propõe princípios que podem inspirar a organização de escolas consonantes com as necessidades dos jovens, são eles:

- a) Uma instituição aberta que valoriza e considera os interesses, expectativas, e conhecimentos dos jovens.
- b) Uma escola que favorece e dá lugar ao protagonismo dos jovens e na qual os direitos da adolescência se expressam em instituições e práticas (de participação, expressão, comunicação, etc.) e não só se enunciam nos programas e conteúdos escolares.
- c) Uma instituição que não se limita a ensinar, mas que se propõe a motivar, interessar, mobilizar e desenvolver conhecimentos significativos na vida das pessoas.
- d) Uma instituição que se interessa pelos adolescentes e jovens como pessoas totais que se desempenham em diversos campos sociais (a família, o bairro, o esporte, etc.) e não só pelos alunos aprendizes de determinadas disciplinas (a matemática, a língua, a geografia, etc.).
- e) Uma instituição flexível em tempos, sequências, metodologias, modelos de avaliação, sistemas de convivência, etc. e que leva em conta a diversidade da condição adolescente e juvenil (de gênero, cultura, social, étnica, religiosa, territorial, etc.).
- f) Uma instituição que forma pessoas e cidadãos e não "expertos", ou seja, que desenvolve competências e conhecimentos transdisciplinares, úteis para a vida e não esquemas abstratos e conhecimentos que só têm valor na escola.
- g) Uma instituição que atende a todas as dimensões do desenvolvimento humano: física, afetiva e cognitiva. Uma instituição na qual os jovens aprendem a aprender com prazer e que integra o

desenvolvimento da sensibilidade, a ética, a identidade e o conhecimento técnico-racional.

h) Uma instituição que acompanha e facilita a construção de um projeto de vida para os jovens. Para isso deverá desenvolver uma "pedagogia da presença" caracterizada pelo compromisso, a abertura e a reciprocidade do mundo adulto para com os adolescentes e os jovens [...].

i) Uma instituição que desenvolve o sentido de pertinência e com a qual os jovens "se identificam". (FANFANI, 2000, p. 13 e 14).

Além do que mais gostam/gostariam de aprender na escola, perguntamos aos jovens de que forma aprendem melhor. Conforme demonstrado nos enunciados a seguir, os estudantes inicialmente criticam as práticas de ensino baseadas apenas na polarização entre a exposição oral e a escrita. Afirmam categoricamente que as aulas nas quais apenas se ouve e escreve são muito chatas, cansativas. Os estudantes elegem como boas aulas aquelas em que as professoras utilizam jogos, vídeos, linguagens artísticas e dinâmicas de grupo. Nos enunciados 7, 9, 10, 11 e 12, eles elencam as atividades que dão mais prazer. Por outro lado, nos enunciados 8 e 13, eles se queixam da repetição e pedem variação de recursos didáticos para que possam estar mais atentos nas aulas.

(7) Gosto de dinâmicas, porque um se entrosa com o outro. Esquece de celular e das conversas.

(8) Escrever muito não dá...por isso que gosto de dinâmica. Escrever cansa muito.

(9) A aula é melhor quando tem jogos. A aula do joguinho de matemática [foi boa]. Um jogo que ela fez de raciocínio. Um filme que ela passou.

(10) Divertida, a videoaula!

(11) Eu gosto de Artes! A gente ia desenhando um boneco e cada um desenhava uma parte dele.

(12) (...) Cada dia que a gente chega aqui de noite tem uma coisa diferente, tô mentindo minha gente? Aqui não é aquela coisa de escrever, escrever.... Era bom que tivesse aqui de noite um passeio.

(13) Qual passeio? De índio? Pra Olinda, direto?!

Reconhecemos a legitimidade das reivindicações apresentadas pelos estudantes em relação à inclusão de atividades mais lúdicas, movimentadas e dinâmicas na rotina de sala de aula. Inclusive vários autores com os quais dialogamos neste trabalho, a exemplo de Dayrell e Carrano (2014), destacam que a escola precisa ofertar um espaço e um tempo que estejam de acordo com as necessidades de expressão cultural, sociabilidade e participação dos jovens, entretanto não podemos desconsiderar o papel da escrita e da leitura na produção de conhecimento.

Ao expressar seus sentimentos e sensações sobre as práticas e rituais que orquestram uma aula, os jovens que participaram da sessão de grupo focal desvalorizaram competências fundamentais adquiridas na trajetória de escolarização, a saber: a leitura e a escrita. Os sentidos construídos em relação às atividades que os jovens consideram mais apropriadas no processo de aquisição do saber confirmam nossa hipótese de que de fato os jovens esperam mudanças nas práticas de ensino e apontam para uma outra questão: há jovens que não conseguem reconhecer a contribuição de determinadas práticas sedimentadas na cultura escolar em favor de seu desenvolvimento.

Concordamos com Charlot (2005) quando o autor afirma que há estudantes que frequentam a escola, que nunca evadiram, mas que, por outro lado, nunca entraram na escola, de fato. Estes estudantes precisam encontrar algum sentido para participar efetivamente de seus ritos e práticas. Eles precisam ser tratados de forma diferenciada por seus professores, porque, antes de tudo, precisam aceitar estar na escola. Mas sabemos que nem sempre é isso o que ocorre. As próprias condições materiais envolvidas na organização do trabalho pedagógico contribuem para ampliar esta distância entre ambos. Percebemos essa questão de forma latente quando os estudantes fizeram um comparativo entre a organização do tempo curricular na classe de correção de fluxo em relação à sala de aula do ensino seriado.

(14) A diferença é que de manhã tem muito mais professores e tem muitas matérias. E de noite são só duas, que são as matérias controladas pelos módulos, entendesse? E de manhã é primeiro bimestre, segundo bimestre, tudo junto. Cada aula tem 40 minutos.

(15) É mais confuso. Tem muitas matérias e de noite é mais balanceado. À noite a gente consegue absorver mais matérias.

Porque cada mês tem sua matéria e de manhã não, é tudo misturado.

Nos Enunciados 14 e 15, os estudantes fazem uma crítica à fragmentação do tempo curricular e dos saberes escolares que caracterizam a organização curricular praticada no ensino que convencionou-se chamar de regular e destacam as dificuldades que esse modelo representa no processo de aquisição do saber. Os estudantes comentam, ainda, que a organização do tempo pedagógico praticada pelo curso de correção de fluxo contribui para uma melhor apropriação dos conteúdos. Eles destacam como fatores positivos à aprendizagem a organização modular e o tempo maior com uma mesma professora.

Segundo Carrano, Marinho e Oliveira (2015), os principais motivos do abandono escolar e da repetência dos estudantes com trajetórias desiguais de escolarização do ensino fundamental é a falta de entendimento das matérias escolares e de gosto pelos estudos. Diferentemente do público do Ensino Médio, que geralmente se afasta da escola pela dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos ou por ter constituído família muito cedo. É importante ressaltar que, quando a experiência escolar e o conhecimento transmitido pela escola não fazem sentido para a vida dos estudantes, a própria presença na escola deixa de fazer sentido também.

Mas, logo em seguida, parte dos estudantes entra em contradição ao afirmar que o ensino seriado é mais qualificado, justamente porque apresenta um currículo mais extenso, com prevalência de aulas expositivas e muitas atividades escritas. Entendemos que, mesmo reconhecendo os fatores que contribuíram para suas trajetórias de retenção escolar, presentes no ensino seriado, os estudantes parafraseiam discursos que conferem maior prestígio àqueles que possuem trajetórias lineares de escolarização. Entendemos que a diferença marcada pelo fato de estar na escola numa classe organizada de outra forma, com uma proposta pedagógica baseada em outros princípios e metodologias, com um tempo curricular acelerado, provoca nesses estudantes o sentimento de desprestígio por terem abandonado o lugar da “normalidade”, conforme podemos observar nos enunciados abaixo:

(16) Eu quero terminar o fundamental, mas, quero fazer tudo certinho, 1º, 2º e 3º, não quero EJA, porque quando for o ENEM, eu poder ter noção. Como aqui tudo é meio resumido, vai tudo dificultar na hora do ENEM, eu fazer as provas. Porque as professoras

passam, mas é tudo resumido. Quero fazer tudo certinho, fazer uma faculdade, para ser gente.

(17) Tem nada a ver, como a professora estava falando que teve alunos dela, que fez Travessia tanto fundamental como médio, e hoje em dia está na faculdade. Pois é, só basta estudar.

(18) Eu prefiro ficar à noite.

(19) Eu queria integral.

(20) Quero não. Minha prima entra de manhã e só sai à tarde, é o tempo todo escrevendo e estudando.

(21) Porque aqui não é como uma 6ª série normal.

(22) Mas a maioria que tá aqui prefere agora, de noite. Porque agora estamos correndo atrás do prejuízo.

(23) A gente estava falando na questão do ensino. Porque de noite não é aquele ensino, aquela explicação, ensino. A senhora está lá na sala e vê que ela não escreve muita coisa. E de manhã o professor escreve, explica é muita coisa para a gente pegar.

(24) Porque de manhã é tudo por etapa e aqui não é tudo junto. Um bocado de série e não vai ter tempo para dividir todas as matérias. Porque aqui já é resumido.

Os Enunciados 16, 19, 21, 23, e 24 reafirmam a importância de aspectos clássicos que estruturam a cultura escolar, como, por exemplo, a seriação; a divisão do conhecimento em disciplinas; a valorização da linguagem escrita e da aula expositiva e a certeza de que só a escola pode oferecer o conhecimento válido socialmente e testado nos exames que certificam a competência em relação ao saber, por isso, quanto mais tempo na escola, melhor. Esses estudantes querem gozar dos benefícios prometidos pela escola para aqueles que se adequam a ela. Por outro lado, os Enunciados 17, 18, 20 e 22 mostram que nem todos acreditam que o caminho não é tão homogêneo assim, que o sucesso nas trajetórias de escolarização não está garantido apenas quando se joga o jogo da cultura escolar, dependente também de elementos individuais e da forma como esses fatores marcam a trajetória de cada um.

Mesmo compreendendo que há discursos na escola e na sociedade que procuram enaltecer o valor da superação pessoal e a possibilidade de sucesso individual ainda diante da baixa qualidade da escolarização oferecida na educação básica pública brasileira, reconhecemos que os últimos enunciados se configuram

como um ponto de fuga dos estudantes diante da supremacia da cultura escolar. Um discurso polissêmico que afirma ser possível construir experiências e trajetórias diversas no interior de uma instituição, onde prevalecem a massificação e a homogeneização dos sujeitos (ORLANDI, 2001; 2012).

Charlot (2005) afirma que a atual mutação por que passa a escola em diversas partes do mundo, diante dos fenômenos de expansão, tem gerado instabilidade e contradições. A escola se vê cada vez mais esvaziada de sentido, pois ainda é significativo o número de estudantes que não partilham de suas atividades, conteúdos e objetivos específicos. Por outro lado, essa instituição é cada vez mais importante no processo de socialização dos jovens, pois é por meio dela que eles podem acessar novas relações com o saber e com as outras pessoas, praticar novas condutas, que, ao mesmo tempo, permitirão a sua diferenciação enquanto indivíduos, e serão úteis para inseri-los na sociedade do saber.

Para tanto, é necessário que a escola se apresente como um lugar de recomeço para aqueles que apresentam trajetórias desiguais de escolarização, oferecendo possibilidades de reconfiguração de seus projetos de vida, e não apenas como uma nova chance para continuidade ao que não deu certo. Nesse sentido, a oferta dos projetos de correção de fluxo e também a Educação de Jovens e Adultos precisam estar comprometidas com a oferta de uma escolarização inovadora e qualificada que propicie novos caminhos para aqueles que não obtiveram êxito no ensino seriado. Por isso, a escolarização oferecida nessas modalidades não pode ser considerada um apêndice da escola ou ações compensatórias que visam apenas aumentar os índices de concluintes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos que os sentidos que os jovens com trajetórias desiguais de escolarização constroem sobre a escola não são influenciados apenas pelas experiências que os eles vivem no interior desta instituição nem derivam somente da relação que estabelecem com a cultura escolar. A formação ideológica dos discursos que norteiam a construção dos sentidos da escola pelos jovens também resulta da paráfrase dos interdiscursos que circulam na mídia, na família, na comunidade, na sociedade em geral. Desse modo, a paráfrase e a polissemia transitam a todo momento nos discursos dos estudantes jovens de uma classe de correção de fluxo escolar que participaram desta pesquisa, realçando a dinamicidade da linguagem no devir da história.

Os sentidos de presença ou retorno a esta instituição revelaram a intenção dos jovens em rever as trajetórias construídas até então na intenção de dar maior importância à escola, reconhecendo sua contribuição na reestruturação de seus projetos de vida. Há uma expectativa por parte desses sujeitos de que a escola os auxilie na conquista de outros patamares de inserção social, na conquista de um futuro melhor, de um emprego. Eles consideram que, sem a chancela da escola, fica difícil progredir profissionalmente. Mesmo que em muitos momentos os jovens lancem mão de interdiscursos que realçam o valor da escolarização da emancipação dos sujeitos, disponíveis em vários espaços da vida cotidiana, percebemos que os atrasos no percurso de escolarização têm um peso negativo para os estudantes, pois eles sinalizam que esse estado denota um tempo perdido, que agora precisa ser recuperado.

Ao refletirem sobre o papel da escola na construção de seus projetos de vida, os discursos dos estudantes manifestaram de forma mais evidente que a escola é um espaço de preparação para o futuro, confirmando resultados de pesquisa encontrados na literatura educacional que versam sobre as expectativas dos jovens sobre a escola. Esse discurso se coloca de forma hegemônica nas redes discursivas formadas pelos enunciados que circulam na mídia, no meio corporativo, nas famílias e na própria escola. Entretanto, identificamos pontos de fuga desse discurso

que apontam também a escola como lugar de viver o presente, de fazer amigos e viver as alegrias e conflitos próprios da juventude.

Para tanto, a escola precisa ter qualidade. E os estudantes da classe de correção de fluxo escolar da EEPACL consideram que são privilegiados nesse fator. Ao descreverem os aspectos que fazem desta uma boa escola, os jovens pouco se concentraram em questões de infraestrutura, preferiram realçar a cultura organizacional da escola, que, segundo eles, preza pelo cumprimento do seu dever na oferta de um ambiente educacional organizado que garanta que os estudantes tenham aula e professor diariamente. Ao comparar esta escola com outras da região, os estudantes revelam que esse direito básico nem sempre é garantido aos discentes. Além disso, a escola desponta como um espaço democrático no qual tanto os estudantes como os seus professores têm voz, direitos e deveres. O rigor empreendido pela gestão para manutenção do seu bom funcionamento é destacado pelos jovens como uma grande diferencial da escola na garantia de sua qualidade.

Apesar de mencionarem que detêm espaço à participação, percebemos que os jovens pouco questionam as regras estabelecidas pela unidade escolar na qual estudam, mesmo reconhecendo que resistem a muitas regras do código disciplinar estabelecido pela gestão. Essa relação com as regras impostas pela escola ora faz com que os estudantes parafraseiem discursos do corpo docente da escola, ressaltando a importância dessas regras e, conseqüentemente a afirmação da identidade de bom aluno, ora faz com os estudantes atribuam sentidos a essas regras a partir da forma como elas se aproximam e se distanciam dos seus desejos e interesses, deixando ecoar a polifonia de suas vozes. Houve momentos em que os jovens ansiaram pela revisão das regras, mas prevaleceu a confirmação das práticas desenvolvidas pela escola em que estudam, que é vista por eles como um espaço de qualidade, de segurança.

Nesse sentido, destacamos o reconhecimento dos jovens sobre a importância da cultura escolar para o disciplinamento de si mesmos. Em vários momentos, os discursos dos jovens manifestam a contribuição da disciplina para que mantenham o foco nos estudos e se afastem de elementos que possam desvirtuá-los, como, por exemplo, o foco exacerbado no lazer e a falta de compromisso com as responsabilidades escolares. Os estudantes aprovam as sanções estabelecidas para

aqueles que descumprem o código de conduta da instituição, pois julgam que essas medidas contribuem, inclusive, para diminuir a violência no ambiente escolar.

Na nossa visão, os principais aspectos responsáveis pela qualidade da escola, na visão dos jovens, são: a manutenção da ordem, a garantia de um ambiente democrático e as relações de respeito e parceria que se estabelecem entre os jovens e os sujeitos adultos. As professoras da classe de correção de fluxo e a gestora da escola passaram a ter um papel fundamental na construção dos próprios sentidos desses jovens a respeito da escola. Ao propiciarem relações mais horizontais e afetuosas, as docentes conseguem criar um vínculo entre todos os membros da classe que provoca o compromisso mútuo entre eles. Essas relações contribuíram, inclusive, na ressignificação dos sentidos desses sujeitos sobre a escola. Os estudantes foram explícitos ao demonstrar a insatisfação diante da forma impessoal como eram tratados pelos professores do ensino regular. E até se queixam de desrespeito por parte de alguns professores.

Diante das colocações dos jovens, podemos afirmar que as relações entre eles e os docentes da escola que atuam no ensino seriado contribuíram para gerar desmotivação nos estudantes e, em alguns casos, até certo ponto, contribuíram na produção das trajetórias desiguais de escolarização. Percebemos que a relação de cumplicidade entre os jovens e as docentes altera até a relação que eles estabelecem com o conhecimento. Seus discursos revelam que as relações pessoais vividas na escola podem desencadear relações de maior envolvimento com o saber transmitido neste espaço. Quando os estudantes se sentem valorizados e percebem que têm abertura para falar dos problemas que enfrentem em outros espaços de suas vidas, podem compartilhar experiências que consideram significativas, gostos, interesses, a escolarização se torna mais prazerosa e significativa. A transdisciplinaridade e a inovação das práticas docentes também foram apontadas pelos jovens como um fator de grande relevância no que tange à aproximação com a instituição e ao interesse pelo conhecimento transmitido pela escola.

Mesmo que os jovens demonstrem em muitos momentos resistência às normas da cultura escolar – na maioria das vezes por meio de comportamentos, pois a própria rigidez de suas práticas de normatização impregna os discursos dos

estudantes, que, mesmo resistindo, reafirmam seus ditames e saem em sua defesa –, ainda são tímidas as investidas na conquista de um espaço para falar sobre a escola que querem. Os estudantes sentem que a instituição escolar precisa sofrer transformações para que esteja mais adequada às suas peculiaridades, ritmos e interesses, mas continuam a reafirmar a validade das práticas desenvolvidas por ela, o que automaticamente, os coloca na posição de inadequados. É como se a produção das trajetórias desiguais de escolarização fosse culpa deles apenas. Poucas responsabilidades são atribuídas à escola.

Para nós, essa tendência decorre da forte rede discursiva presente na sociedade, que enaltece a importância da instituição escolar e da escolarização para a construção de uma vida exitosa. Por outro lado, não podemos deixar de considerar que mesmo os jovens cobrem a dinamização das práticas, tempos e espaços escolares. Eles em nenhum momento deixaram de reconhecer que a escola tem um papel importante enquanto instituição socializadora e também enquanto espaço de produção de saberes necessários a outras esferas de suas vidas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Coord.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Org.). *O sentido da escola*. Petropólis: DP&A, 2008.

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

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e Planejamento. A questão da qualidade da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul.-dez., 2014.

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. Marco legal e financiamento. In: CORTI, Ana Paula et al. *Cadernos de reflexões: Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental*. Brasília, DF: Via Comunicação, 2011.

BARCELOS, Karla Vello Mayrelles. *Culturas juvenis numa escola pública de ensino médio: novos usos, novos cenários*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2008.

BARROSO, João. *Cultura, cultura escolar, cultura de escola*. Universidade Estadual Paulista. Caderno de formação: Formação de professores e Didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 1.

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre Educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro, Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORELLI, Silvia Helena Simões; OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. Jovens urbanos, cultura e novas práticas políticas: acontecimentos estéticos culturais e produção acadêmica brasileira (1960-2000). *Utopía y praxis latinoamericana*, año 15, n. 50, p. 57-69, 2010.

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. *Juventude na Educação de jovens e adultos: Novos sujeitos num velho cenário*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. *Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF, DOU de 6.8.2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, DOU de 11.3.2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASIL. *Lei 11.129, de 30 de junho de 2005*. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, DF, DOU de 1º.7.2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, DOU de 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, out./dez., 2014.

CANÁRIO, Rui. *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e Escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: CANDAU, Vera; MOREIRA, A. F. (Org.). *Multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: os jovens fora de série na escola pública de ensino médio. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez., 2015.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte : UFMG, 2014.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Uma introdução: juventude ou juventudes? In: CORTI, Ana Paula et al. *Cadernos de reflexões: Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental*. Brasília, DF: Via Comunicação, 2011.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo Cesar. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte : UFMG, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 78, p. 201-251, maio-ago., 2009.

DUARTE, Aldimar Jacinto. Jovens urbanos na periferia de Goiana: espaços formativos e mediações escolares. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, (UFG), Goiânia, 2012.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez., 2004.

FANFANI, Emílio. *Culturas jovens e Cultura escolar*. Documento apresentado no seminário Escola jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr., 2004.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *Incluir para transformar: a metodologia telessala em cinco movimentos*. Rio de Janeiro: Fundação Riberto Marinho, 2012.

GALLO, Sílvia Donizetti de Oliveira. Possibilidades e linhas de fuga: a invenção de escolas outras no dia a dia. Formação de professores e desafios da escola no século XXI. *Sinop*, v. 7, n. 2, jun.-jul., p. 994-1003, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber, 2005.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, SP: Cortez, 1988.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *Eccos revista científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez., 2005.

GOMES, Antonio Marcos Tosoli. Do Discurso às Formações Ideológica e Imaginária: análise de discurso segundo Pêcheux e Orlandi. *R. Enferm UERJ*, Rio de Janeiro, out./dez., 2007.

GOMES, Jerusa. Vieira. Jovens urbanos pobres. *Revista Brasileira de Educação*, n. 6, dez., 1997.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, maio/ago., 2007.

GRITO PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE NO ESTADO DE SÃO PAULO: defender a escola é defender o futuro dos nossos filhos, 2015.

GROPPO, Luís Antônio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. *Última década*, Val Paraíso, n. 33, dez., 2010.

GROPPO, Luís Antônio. *Juventude*: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GÜNTHER, Hartmut. *Como elaborar um questionário*: Planejamento de pesquisa nas ciências sociais. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). *Trabalho e Rendimento; Educação e Deslocamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KRAUSKOPF, Dina. Comprensión de La juventud. El ocaso del concepto de moratória psicosocial. *JOVENes, Revista de Estudios sobre la Juvend*, México, Año 8, n. 21, p. 26-39, 2004.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). *Juventudes contemporâneas*: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

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

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

MANSUTTI, Maria Amabile. Tempos e espaços na escola. In: CORTI, Ana Paula et al. *Cadernos de reflexões: Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental*. Brasília, DF: Via Comunicação, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da Escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

MEC (Ministério da Educação). *Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC, 2014.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Caderno Cedes*, v. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez., 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

OLIVEIRA, Adriano Machado. *Jovens e adolescentes no ensino médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.

OLIVEIRA, Washington Carlos. Perfil do educador para jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental regular para a rede pública. In: CORTI, Ana Paula et al. *Cadernos de reflexões: Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental*. Brasília, DF: Via Comunicação, 2011.

ORLANDI, Eni. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2012a.

ORLANDI, Eni. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. Campinas: Pontes, 2012b.

ORLANDI, Eni. Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 1., Porto Alegre, 2003. *Anais (CD-ROOM)*.... Porto Alegre: UFRGS, 2003.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni. Texto e discurso. *Revista Organon*, Porto Alegre, Instituto Letras UFRGS, v. 9, n. 23, p. 111-118, 1995.

PARENTE, Marta Maria de Alencar; LÜCK, Heloísa. *Mecanismos e experiências de correção de fluxo escolar no Ensino Fundamental*. Brasília, DF: Ipea, 2004.

PEREGRINO, Mônica. Juventude e escola: elementos para a construção de duas abordagens. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

PLANO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA PEDRO AUGUSTO CARNEIRO LEÃO. Recife, 2013/2014.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de correção de fluxo escolar. *Revista em aberto*, Brasília, DF, v. 17, n. 71, p. 49-52, jan., 2000.

RODRIGUES, Francisco José. O currículo e a cultura escolar como espaço de poder: praticando estudos culturais numa escola pública. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2007.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, R. M., NASCIMENTO, M. A.; MENEZES, J. de A. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, p. 289-300, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Reorganização Escolar é adiada para garantir o diálogo com comunidade escolar em 2016*. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SARFATI, Georges-Élia. *Princípios da análise do discurso*. São Paulo: Ática, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHLICKMANN, Vitor. Os sentidos da experiência escolar para jovens do ensino médio: um estudo em três escolas na cidade de Caxias do Sul, RS. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2013.

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. Enquanto a aula acontece... Práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos. 2014. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

SILVA, Natalino Neves da. Juventude, EJA e Relações raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Roselani Sodré da.; SILVA, Rini Rabassa da. Política Nacional de Juventude: trajetórias e desafios. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. "Olha quem está falando agora": a escuta das vozes na educação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SNYDERS, George. Alunos felizes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. *Revista Última Década*, Viña Del Mar, jun., p. 47-69, 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes (Coord.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas). *Ato em SP: grito em defesa da escola pública de qualidade*. Matéria publicada no site da instituição em 26 ou. 2015. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2015/ato-em-sp-grito-em-defesa-da-escola-publica-de-qualidade/#sthash.SdTNMpM5.NH5RQLYl.dpuf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

VALE, Zoe Margarida Chaves. Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos – EJA. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2007.

VARELA, Júlia; ÁLVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Revista Teoria & Educação*, nº 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília, DF: Plano, 2003.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Organização dos processos de aprendizagem. In: CORTI, Ana Paula et al. *Cadernos de reflexões: Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental*. Brasília, DF: Via Comunicação, 2011.

WEBER, S. Desigualdades sociais e escola: alguns aspectos a considerar. In: SCOTT, P.; LEWIS, L.; QUADROS, M. Teodósio de. *Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para a formação docente*. Recife: Editora UFPE, 2009.

WESSEL, Samanta C., STECANELA, Nilda. Por que ir à escola? – Da experiência escolar à produção de sentidos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM A ESCOLA: PERSPECTIVAS DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO, 1., Lisboa. *Atas...* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade Lisboa, 2014.

XAVIER, Alice Pereira. Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 44, p. 293-307, abr.-jun., 2012.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez., 2007.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Levantamento bibliográfico

APÊNDICE 1 - Trabalhos da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (2004 a 2014)					
LEVANTAMENTO BTDT (descritores: cultura juvenil; cultura escolar; escolarização de jovens)					
TEMÁTICA	ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	CATEGORIA DO ESTUDO	UNIVERSIDADE
TEMÁTICA 1 - Os sentidos e significados da escolar/ escolarização para o jovem	2007	O CURRÍCULO E A CULTURA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE PODER: PRATICANDO ESTUDOS CULTURAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA. (Francisco José Rodrigues)	currículo, sociedade, cultura, educação, escolas públicas, jovens, conduta, disciplina escolar, sociologia educacional	TESE	Universidade Federal do Ceará
	2007	ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE JOVENS E A ESCOLA: SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA (Zoe Margarida Chaves Vale)	Touraine, 1925-, Dubet, Francois, 1946, psicologia teses, integração social	DISSERTAÇÃO	Universidade Federal de Minas Gerais
	2008	Culturas juvenis numa escola pública de ensino médio: novos usos, novos cenários. (Karla Vello Meyrelles Barcelos)	Culturas juvenis, Perspectiva etnográfica	TESE	PUC São Paulo
	2008	JOVENS E ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO: SINTOMAS DE UMA SISTEMÁTICA DESVALORIZAÇÃO DAS CULTURAS JUVENIS. (Adriano Machado Oliveira)	identidades, ensino médio, juventude,	DISSERTAÇÃO	Universidade Federal de Santa Maria
	2008	JUVENTUDES E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM CULTURAL. (Sandra dos Santos Andrade)	juventude, classe social, gênero, inclusão escolar, exclusão escolar, inclusão social, escolarização, reinserção social, identidade, formação, estudos culturais	TESE	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	2009	JUVENTUDE, EJA E RELAÇÕES RACIAIS: UM ESTUDO SOBRE OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS NEGROS AOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DA EJA. (Natalino Neves da Silva)	negros, cultura, movimentos sociais, educação	DISSERTAÇÃO	Universidade Federal de Minas Gerais
	2009	JOVENS NEGRAS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA. (Rosenilda Trindade da Costa)	jovens, educação de jovens e adultos, gênero e raça, educação	DISSERTAÇÃO	Universidade Católica de Goiás
	2009	JUVENTUDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOVOS SUJEITOS NUM VELHO CENÁRIO. (Idalina Souza Mascarenhas Borghi)	significados, jovens, educação de jovens e adultos, escola, biografias	DISSERTAÇÃO	Universidade Federal da Bahia
	2012	JOVENS URBANOS NA PERIFERIA DE GOIANIA: ESPAÇOS FORMATIVOS E MEDIAÇÕES ESCOLARES. (Aldimar Jacinto Duarte)	jovens da periferia, juventude e urbanização, culturas juvenis, jovens e escolarização, educação	TESE	Universidade Federal de Goiás

	2013	OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS (Vitor Schlickmann)	Relações de Sentido, Experiência Escolar, Culturas Juvenis, Ensino Médio, Educação	TESE	Universidade Federal de Santa Maria
	2014	ENQUANTO A AULA ACONTECE... PRÁTICAS JUVENIS (DES)ORDENANDO ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES CONTEMPORÂNEOS. (Rita Cristine Basso Soares Severo)	estudos culturais, juventude, espaço, tempo, escola	TESE	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
TEMÁTICA 2 - Caracterização das culturas juvenis/ identidade juvenis	2005	IDENTIDADES PLURAIS E O COTIDIANO DA ESCOLA (Marina Guazzelli Soligo)	antropologia urbana, identidades, cotidiano, escola pública, sociedade de controle, periferia, estudantes do ensino fundamental, identidade cultural	DISSERTAÇÃO	PUC São Paulo
	2007	CULTURA CORPORAL JUVENIL DA PERIFERIA PAULISTANA: SUBSÍDIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. (Cyro Irany Chaim Junior)	cultura corporal, cultura juvenil, currículo	DISSERTAÇÃO	Universidade de São Paulo
	2007	ATELIÊ DE VÍDEO E CULTURA JUVENIL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO DE JOVENS URBANOS DE SEGMENTOS POPULARES ATRAVÉS DE TECNOLOGIAS DO VÍDEO DIGITAL (Luiz Andre Carrieri Rosatelli)	comunicação, cultura juvenil, educação, jovem, vídeo	DISSERTAÇÃO	Universidade de São Paulo
	2008	JOVENS KALUGA DE TIGUIZAL: CULTURA, CONDIÇÃO JUVENIL E ESCOLA. (Leila Santana Nascimento Souza)	jovens, escola, cultura, educação	DISSERTAÇÃO	Universidade Católica de Goiás
	2009	JOVENS NÔMADES DO TEMPO PRESENTE. (Adriene Barreto de Freitas)	jovem, espaço, tempo, barra da tijuca, psicologia social, psicologia do adolescente, adolescência, juventude	TESE	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
	2010	JUVENILIZAÇÃO DA CULTURA E ESCOLA; UM ESTUDO SOBRE ALUNOS NA QUARTA SÉRIE (Fernanda Lanhi da Silva)	juvenilización de la cultura, relación aluno-profesor, ensino fundamental, alumnos del cuarto año, culturas d ela infancia, cultura infanto-juvenil, educação infantil, culturas juveniles, juventude, sujeitos híbridos, escola	DISSERTAÇÃO	Universidade Federal do Rio Grande do sul
	2012	NO CENÁRIO DO TEMPO PRESENTE: UM ESTUDO SOBRE OS VALORES HODIERNOS NAS CULTURAS JUVENIS (Mychelyne Barros Costa Ferreira)	pessoa humana, tempo presente, valores, culturas juvenis, juventudes, valores em adolescentes, ética	TESE	Universidade do Estado do rio de Janeiro
	2012	TÁ LIGADO?!: PRÁTICAS DE ESCUTA DE JOVENS URBANOS CONTEMPORÂNEOS E PANORAMAS SONOROS NA METRÓPOLE, UMA PAUTA PARA A EDUCAÇÃO. (Marta Campos de Quadros)	estudos culturais, jovem, pratica cultural	TESE	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	2012	ENTRE CONSUMIDORES E INTERNAUTAS: A OUTRA FACE DA CRISE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL. (Adriano Machado Oliveira)	produção de subjetividade, educação, condição juvenil, cultura da internet, adolescência, ensino médio, sociedade de consumo, subjectivity production, juvenile condition, adolescence, consumption society, internet culture, high	TESE	Universidade Federal de Santa Maria

			school		
	2012	CULTURA SURDA E JOVENS: DESAFIOS E IMPASSES NO ESPAÇO ESCOLAR. (Waléria Batista da Silva Vaz Mendes)	educação e surdos, habitus, cultura surda, educação, deaf education, habitus, deaf culture	DISSERTAÇÃO	Universidade Católica de Goiás
	2013	ESTILOS JUVENIS DA CULTURA URBANA: CONHECENDO CULTURAS DE ALUNOS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL NA RESTINGA VELHA (Luciano Debon Steiw)	estudios culturais, estudos culturais, cultura juvenis, cultura, juventude, estilos, periferia urbana, jóvenes de periferia, periferia urbana	DISSERTAÇÃO	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
TEMÁTICA 3 - Socialização e participação juvenil na Educação formal e na Educação não-formal	2005	Formação de professores de ensino médio e (in)visibilidade de experiências de protagonismo juvenil. (Maria Ângela Pauperio Gandolfo)	Ensino médio, Formação, Professor, Educação continuada, Cultura, Juventude, Modernidade, Relação professor-aluno, Cotidiano escolar, Escola, Protagonismo juvenil	DISSERTAÇÃO	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	2005	CAPITAL SOCIAL E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS SOBRE EMPODERAMENTO DA JUVENTUDE EM PORTO ALEGRE. (Angelita Fialho Silveira)	empoderamento, capital social, educação, juventude, instituições de ensino, política	DISSERTAÇÃO	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	2008	JOVENS E COTIDIANOS: TRÂNSITOS PELAS CULTURAS JUVENIS E PELA "ESCOLA DA VIDA". (Nilda Stecanela)	juventude, Caxias do Sul(RS), Youth, Cultuta, Quotidian< Identidade, Non-school education, Formação< Juveniles culturs, Periferia Urbana, Jovem, educação não-formal, educação	TESE	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	2010	PRÁTICAS DISCURSIVAS E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO PARTICULAR (Angela Garziera Gasperin)	educação, ensino médio, escola particular, práticas discursivas, modos de desubjetivação, educação, comunicação escrita, Análise do Discurso, Subjetividade	DISSERTAÇÃO	Universidade de Caxias do Sul
	2012	SOBRE A VIVÊNCIA DA CONDIÇÃO JUVENIL: UM ESTUDO COM JOVENS EGRESSOS DO PROJÓVEM URBANO (2008-2010) DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (Márcia Teixeira Pinto)	educação, condição juvenil, jovens pobres, projóvem urbano	DISSERTAÇÃO	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
TEMÁTICA 4 - Produção de saberes pelo jovem na Escola	2007	GAMES: CONTEXTO CULTURAL E CURRICULAR JUVENIL (Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita)	educação, currículo, currículo cultural, games, educação da juventude	TESE	Universidade Federal da Paraíba
	2008	A INTERNET COMO TECNOINTERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: VALORIZAÇÃO DA CULTURA E IDENTIDADE JUVENIL. (Zoraia da Silva Assunção)	internet e educação, tecnointeração, ensino e aprendizagem, culturas juvenis	DISSERTAÇÃO	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
	2013	BLOG NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA FERRAMENTA CULTURAL INFLUENTE NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES JUVENIS (Mônica Fogaça)	blogs, cultural studies in educacion, cultura juvenis, dialogismo, ensino de ciências, estudos culturais em educação, hibridação, identidades juvenis	TESE	Universidade de São Paulo
TEMÁTICA 5 - Violência do jovem/ contra o jovem na Escola	2012	VIOLÊNCIAS E SILENCIAMENTOS: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO FENÔMENO BULLYING, ENTRE JOVENS DE UMA ESCOLA MILITAR EM GOIANIA. (Sirley Aparecida de Souza)	juventude, bullying, educação militar, violências, silenciamentos, educação	DISSERTAÇÃO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás

	2014	A CULTURA DO MEDO NO COTIDIANO DA ESCOLA: AFETOS, ACOLHIMENTOS, VIOLÊNCIAS, SOFRIMENTOS, COMO MANIFESTAÇÃO DE UM QUERER-VIVER SOCIETAL. (Josivaldo Constantino dos Santos)	escola, violência, medo, afetividade, CEJA	TESE	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
TEMÁTICA A 6 - Fracasso e vulnerabilidade social na Escola	2009	FRACASSO ESCOLAR E ADOLESCENTES INFRATORES: A VULNERABILIDADE SOCIAL DE ADOLESCENTES DE BAIXA ESCOLARIDADE. (Izabel Cristina Lages Pereira de	fracasso escolar, baixa escolaridade, vulnerabilidade social, adolescentes infratores, educação	DISSERTAÇÃO	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Apêndice 2 – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO**Questionário Perfil dos jovens das classes de correção de fluxo escolar do Projeto Travessia Ensino Fundamental**

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado, realizada no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e foi elaborado com o objetivo de obter informações sobre a condição sócio-cultural do (a) jovem. Conto com a sua colaboração para responder as questões abaixo. Marque suas respostas com um X.

1 – Identificação

DATA: ____/____/____

NOME:

ENDEREÇO:

TELEFONE: _____

ESCOLA: Escola Estadual Pedro Augusto Carneiro Leão

TURNO DE ESTUDO: Noite

TURMA: A

2 - Sexo:

() masculino () feminino

3 – Orientação Sexual:

() homossexual () heterossexual () transsexual

3.1- Você já se sentiu discriminado na escola por conta da sua opção sexual?

() sim () não

Relate o caso: _____

4 - Idade:

- () 15/17 anos () 18/20 anos () 21/23 anos
() 24/26 anos () 27/29 anos

5 - Como você se considera:

- () negro
() pardo
() branco
() índio
() Outro: _____

5.1 - Você já se sentiu discriminado na escola por conta da sua cor de pele?

- () sim () não

Relate o caso: _____

6- Religião

Para todos responderem:

6.1- Você tem religião?

- () sim () não

Questões 6.2 a 6.5: só para quem tem religião

6.2- Em caso positivo, qual a sua religião? _____

6.3- Você é praticante?

- () sim () não

6.4- Qual é a igreja/ templo/ centro/ terreiro que você frequenta?

Nome da Instituição: _____

6.5- Você já se sentiu discriminado na escola por conta da sua religião?

- () sim () não

Relate o caso: _____

7 - Família

7.1 - Estado civil:

- () solteiro () divorciado () casado
() separado () mora junto () viúvo

7.2- Tem filhos?

() sim () não

Questões 7.3 e 7.4 : só para os que têm filhos

7.3 - Quantos filhos você tem?

() um filho () dois filhos () três filhos () mais de três filhos

7.4 - Quem cuida dos filhos quando você vem pra escola?

() a mãe da(s) criança(s) () o pai da(s) criança(s)

() os avós () os irmãos mais velhos

() os vizinhos () ficam na creche

() os outros familiares () outros: _____

() ficam só

() você traz seu (sua) filho (a) para a escola

7.5 - Com quem você mora? Marque uma ou mais opções:

() sozinho () com outra família (parentes ou amigos de seus pais)

() filhos () com amigos () no local de trabalho

() pai () mãe () com o companheiro/a

() irmãos solteiros () irmãos casados () avô/avó

() sobrinhos () tios () primos

7.6 - Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)?

() duas pessoas () três pessoas () quatro pessoas

() cinco pessoas () mais de cinco pessoas. Quantas? _____

8 – Aspectos sócio-econômicos do(a) jovem e da família

8.1 - Como você se sustenta?

() vivo com a minha própria renda () sou sustentado pela família

() sou sustentado pelo/a companheiro/a () recebo ajuda do governo?

() Outros: _____

8.2 - Você trabalha?

() sim () não

8.3 - Se você trabalha ou já trabalhou, com quantos anos começou a trabalhar?

() antes dos 14 anos () dos 14 aos 18 anos () acima dos 18 anos

Questões de 8.4 a 8.9: só para os que trabalham

8.4- Que tipo de trabalho você faz hoje?

8.5- Onde você trabalha?

8.6- Quantas horas você trabalha por dia?

() 4 horas () 6 horas () 8 horas () 9 horas ou mais

8.7- Seu trabalho é:

() fixo () temporário

8.8- Tem carteira assinada?

() sim () não

8.9- Aproximadamente, quanto você ganha por mês?

() nada () de R\$ 200 a um salário mínimo [R\$ 788]

() um salário mínimo e meio [R\$ 1.182] () dois salários mínimos [R\$ 1.576]

() dois salários mínimos e meio [R\$ 1.970] () mais de dois salários mínimos

Questões 8.10 a 8.12: para os que não trabalham

8.10- Se não trabalha, já trabalhou?

() sim () não

8.11- Que tipo de trabalho você fazia? _____

8.12- Há quanto tempo está sem trabalho?

() até 6 meses () de 6 meses a um ano

() de um a dois anos () mais de dois anos

8.13- Quantas pessoas trabalham na sua casa?

- () uma pessoa () duas pessoas () três pessoas
() quatro pessoas () mais de quatro pessoas

8.14- Quantas pessoas colaboram com a despesa da sua casa?

- () 1 pessoa () 2 pessoas () 3 pessoas
() 4 pessoas () mais de 4 pessoas () não sei

8.15- Quem mais colabora com a despesa de sua casa (grau de parentesco ou vínculo com a família)? _____

8.16- Você ajuda no sustento da família?

- () sim () não

8.17- Se você ajuda, como?

- () dou toda minha renda para a família () ajudo com até metade da minha renda
() ajudo com mais da metade da minha renda () ajudo de vez em quando

8.18- Sua família recebe outros tipos de ajuda financeira? (por exemplo: bolsa-escola, bolsa-família, etc.

- () não () sim. Qual? _____

8.19- Qual é a renda da sua família?

- () de 200 a um salário mínimo [R\$ 788] () um salário mínimo e meio [R\$ 1.182]
() dois salários mínimo [R\$ 1.576] () dois salários mínimo e meio [R\$ 1.970]
() três salários mínimo [R\$ 3.364] () três salários mínimo e meio [R\$ 2.758]
() mais de 4 salários mínimos [mais de R\$ 3.152] () não sei

8.20- Qual o nível de escolaridade do seu pai?

- () sem escolaridade () ensino fundamental incompleto
() ensino fundamental completo () ensino médio completo
() superior completo () pós-graduação () não sei

8.21-Qual o nível de instrução da sua mãe?

- () sem escolaridade () ensino fundamental incompleto
() ensino fundamental completo () ensino médio completo
() superior completo () pós-graduação () não sei

9 – Aspectos educacionais do jovem

9.1 - Você parou de estudar alguma vez em sua vida?

- () sim () não

Questões 9.2 a 9.4: para os que pararam de estudar

9.2- Se parou de estudar, por quantas vezes e por quanto tempo?

- () 1 vez. Por quanto tempo? _____
() 2 vezes. Por quanto tempo? _____
() 3 vezes. Por quanto tempo? _____
() mais de 3 vezes. Por quanto tempo? _____

9.3 - Quais os principais motivos que te levaram a parar de estudar?

9.4 - Quais os principais motivos que te levaram a voltar a estudar?

9.5 - Por que você escolheu estudar nessa escola? (Enumere por ordem de importância)

- () o ensino é de qualidade
() está perto da minha casa
() está perto do meu trabalho
() meus amigos estudam aqui
() minha família escolheu
() a secretaria de educação me encaminhou para cá
() falta de opção
() outros: _____

9.6 - Você vem todos os dias à escola?

() sim () não

Por quê?

10. Aspectos intelectuais e lazer do jovem

10.1- Quais os meios que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais?

() jornal escrito () TV () rádio () revistas () internet

() conversando com pessoas () pelos professores, na sala de aula

() não tem se mantido informado

10.2- Você participa de algum grupo, regularmente? Qual/ quais?

() grupo religioso () grupo ambiental () associação de bairro

() grupo musical () sindicato () grupo esportivo

() partido político () comunidades virtuais () associação de bairro

() grupo musical () outros.Quais? _____

() não participo de nenhum grupo

10.3- O que você faz nos momentos de lazer/ folga?

() visita a amigos/familiares () participa de encontros religiosos

() vai à barzinho () passeia no *shopping*

() vai ao cinema () vai ao teatro

() vai à shows ou danceteria () joga futebol

() joga vídeo games () assiste televisão

() navega na internet () passeia nos parques ou praças da cidade

() escuta música () dorme

() viagens nos finais de semana (chácaras, cidades próximas, etc.)

() outros locais ou outras atividades. Quais? _____

() não pratico nenhum lazer

10.4- De que forma geralmente você realiza essas atividades?

() sozinho () em grupo. Com quem? _____

10.5 – Qual o estilo musical que você mais gosta?

- () brega () gospel () forró () samba () pagode
() hip hop () rock () funk () Axé music () MPB
() sertanejo () balada () outro. Qual? _____

10.6 – Em sua casa tem computador?

- () sim () não

10.7- Você tem acesso à Internet?

- () sim () não

Por meio de qual equipamento?

- () computador () tablet () celular () TV

Em que local?

- () em casa () na escola () em cursos de formação
() no trabalho () na Lan House () em casa de parentes e amigos

11 – Registre aqui o que você gostaria de falar mais sobre você:

Apêndice 3 – Roteiro do Grupo Focal

Grupo-focal: Estudantes da turma do Travessia Ensino Fundamental da Escola Pedro Augusto Carneiro Leão

Tema da sessão: Os jovens e a escola

Para vocês a escola é um espaço que serve para.....

Quais os motivos que trazem vocês à escola?

Como vocês veem a escola onde vocês estudam?

O que vocês mais gostam nessa escola? Em quais momentos sentem mais prazer por estar aqui? Por quê?

O que vocês menos gostam nessa escola? Em quais momentos se sentem mais desmotivados? Por quê?

Aqui na escola vocês podem se expressar e manifestar suas opiniões?

Quando responderam os questionários, a maioria de vocês disse que o principal motivo para escolher essa escola foi o fato de ela ser uma escola de qualidade. Na opinião de vocês o que é uma escola de qualidade?

Que tipo de atividade vocês mais gostam de fazer aqui? Por quê?

Que tipo de atividade vocês menos gostam de fazer? Por quê?

Tem algum assunto que vocês gostariam de estudar/ discutir aqui na escola, mas não é tratado? Ou alguma atividade que gostariam de fazer e não fazem?

Como é a relação de vocês com as professoras da turma?

A maioria de vocês já estudava aqui antes de ingressar no Projeto Travessia. Como era a relação com os professores das turmas anteriores?

Qual é o melhor horário para estudar? Por quê?

Por que vocês se atrasaram na escola?

Vocês gostariam de mudar algo escola? O quê?

O que faria vocês virem à escola mais animados e interessados?

Para vocês, como seria a escola dos sonhos? Um espaço agradável, capaz de satisfazer suas necessidades e contribuir de forma adequada para sua aprendizagem?

Em casa, vocês conversam sobre a escola?

As famílias de vocês se interessam pelo que acontece aqui?

Alguém pergunta como vocês estão indo na escola?