

Rosemeire Reis
Angelica Silvana Pereira
[Orgs.]

JUVENTUDES CULTURAS E FORMAÇÃO

experiências e trajetórias de
pesquisa



 Pedro & João
editores

**Juventudes, culturas e formação:
experiências e trajetórias de pesquisa**



Pedro & João
editores



In memoriam

Dedicamos este livro ao querido **Edvaldo Albuquerque**, educador e pesquisador do GPEJUV, engajado nos estudos das juventudes alagoanas.

**Rosemeire Reis
Angelica Silvana Pereira
(Organizadoras)**

**Juventudes, culturas e formação:
experiências e trajetórias de pesquisa**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Rosemeire Reis; Angelica Silvana Pereira [Orgs.]

Juventudes, culturas e formação: experiências e trajetórias de pesquisa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 298p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-992-1 [Impresso]

978-85-7993-993-8 [Digital]

1. Juventudes. 2. Culturas. 3. Experiências. 4. Trajetórias de pesquisa. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Arte da capa: Ronaldo Deja e Lucas Dumont

Arte do logo do GPEJUV: Renatho França

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

Apresentação	9
Juventudes, culturas e formação: experiências e trajetórias de pesquisa	
Rosemeire Reis	
Angelica Silvana Pereira	
Capítulo 1	17
Ressonâncias de uma pesquisa <i>com e sobre</i> estudantes do ensino médio de uma escola pública de Maceió	
Rosemeire Reis	
Angelica Silvana Pereira	
Capítulo 2	45
Sociabilidades juvenis e os sentidos da escola na ótica de estudantes do ensino médio	
Carla Gillyane S. Nascimento	
Capítulo 3	65
“Ser jovem alagoano é...”: o que dizem os estudantes do ensino médio	
Emanuelle de Oliveira Souza	
Capítulo 4	89
Do banco da praça ao banco da sala de aula: culturas juvenis periféricas no espaço escolar	
Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da Silva	
Rosemeire Reis	
Capítulo 5	111
Juventudes e experiência escolar: expressões criativas no cotidiano	
Alcimar Enéas Rocha Trancoso	
Rosemeire Reis	

Capítulo 6	141
Novo Ensino Médio em Alagoas: mudanças ou continuidades?	
Georgia Sobreira dos Santos Cêa	
Rosemeire Reis	
Capítulo 7	161
Tradição e juventudes	
Telma César Cavalcanti	
Capítulo 8	187
Estudos sobre a relação com os saberes: contribuições das pesquisas sobre a formação de licenciandos/as na universidade	
Rosemeire Reis	
Simone Pereira Maia Bandeira	
Capítulo 9	209
Juventudes sem mordação: o movimento estudantil de pedagogia contra o movimento “escola sem partido” em Alagoas	
Luciano Henrique da Silva Amorim	
Capítulo 10	229
Desafios vivenciados na universidade: relatos a partir de uma pesquisa-formação	
Rosemeire Reis	
Matheus Ivan Chagas	
Laura Santos de Oliveira	
Lara Jordana Lima da Silva	
Julya Myrele Rosendo de Almeida	
Capítulo 11	255
Tópicos de uma experiência formativa na disciplina juventudes e escolarização	
Daiana Maria Holz de Souza	

Capítulo 12	275
Juventudes, culturas e formação: outras inspirações teórico-metodológicas	
Rosemeire Reis	
Angelica Silvana Pereira	
Jeane Félix	
Mariana Lins de Oliveira	
Sobre as autoras e os autores	293

Apresentação

Juventudes, culturas e formação: experiências e trajetórias de pesquisa

Rosemeire Reis
Angelica Silvana Pereira

Ao longo de sua existência, o Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (GPEJUV-UFAL), vem realizando importantes pesquisas sobre processos formativos de jovens em espaços escolares e não escolares, tendo como foco principal o estado de Alagoas.

O grupo, fundado pela Profa. Dra. Rosemeire Reis em 2010, vem construindo a sua história por meio de pesquisas, projetos de extensão, participação em movimentos sociais e em outras atividades acadêmicas e não acadêmicas realizadas por seus/as integrantes, que na sua maioria são mestres/as, doutores/as e/ou mestrandos/as e doutorandos/as vinculados/as ao PPGE-UFAL, estudantes e professores/as da UFAL e de outras universidades brasileiras, bem como de professores/as das redes públicas de educação básica do estado de Alagoas, do município de Maceió e de municípios vizinhos.

Durante o seu percurso, o grupo vem sendo liderado pela professora supracitada, contando, desde o início, com a participação da professora Angelica Silvana Pereira, à época vinculada à UFAL e atualmente à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), numa frutífera parceria acadêmica que se

consolida [também] com a organização deste livro. Outras parcerias de estudos e de trabalho foram construídas mais recentemente, e atualmente o GPEJUV conta com Profa. Dra. Jeane Félix (UFAL) na sua vice-liderança.

Em 2020, o GPEJUV completou dez anos e como forma de celebração, resolvemos reunir registros acerca das trajetórias de pesquisa realizadas por seus/as integrantes. São pesquisas que se confundem com a história do próprio grupo, pois culminam, de alguma forma, com as pesquisas guarda-chuva que deram suporte às investigações que vêm sendo tecidas. Não é à toa, portanto, a incorporação do nome do grupo no título deste livro.

Com base na compreensão da juventude como categoria múltipla, contingente, constituída historicamente, em nossas pesquisas, procuramos evocá-la no plural – juventudes – por compreendermos que esta categoria é produzida numa complexa trama de representações sociais e culturais que vão se construindo e se modificando no decorrer do tempo, de acordo com as circunstâncias históricas e as condições sociais, econômicas e culturais, tornando impossível falarmos numa juventude única ou numa essência de juventude. Esta compreensão traz à tona questionamentos acerca de definições seguras e estáveis sobre o que é ser jovem e reverbera nos modos de elaborar as perguntas orientadoras de nossas pesquisas, nos arranjos metodológicos e nas escolhas teóricas que fazemos.

Assim, o livro celebrativo aos dez anos do GPEJUV-UFAL aglutina um conjunto de textos voltados à distintas problematizações acerca da constituição das juventudes no cenário educacional brasileiro, em suas interfaces com processos formativos que acontecem também fora do espaço escolar e/ou universitário.

O livro está composto por doze capítulos, apresentando relatos de experiências formativas e resultados de pesquisa sobre juventudes realizadas por integrantes e interlocutores do GPEJUV e também algumas atualizações acerca de temas e questões teórico-metodológicas que vêm sendo tecidas por suas/seus

pesquisadoras/es neste início da sua segunda década de vida. Os textos apresentam concepções que vimos discutindo, relacionados aos diferentes processos formativos de jovens na escola, na universidade e em outros espaços sociais, no estado de Alagoas.

No primeiro capítulo, **Ressonâncias de uma pesquisa com e sobre estudantes do ensino médio de uma escola pública de Maceió**, *Rosemeire Reis e Angelica Silvana Pereira* revisitam os resultados da pesquisa pioneira do GPEJUV-UFAL que buscou analisar os sentidos da escola e dos estudos para jovens e adultos/as do ensino médio vespertino e noturno, este último na modalidade Educação de Jovens e Adultos, de uma escola alagoana e os planos de futuro destes/as estudantes. A pesquisa quanti-qualitativa utilizou diferentes recursos metodológicos para chegar aos seus objetivos, possibilitando a compreensão das múltiplas dimensões da vida dos/as alunos/as, tais como condições socioeconômicas, práticas de sociabilidades, pertencimentos a grupos, a importância da escola, bem como suas relações com o saber e com os estudos, como aspectos constitutivos dos seus modos de vida e de suas identidades enquanto estudantes secundaristas. Os resultados apresentados oferecem um repertório de dados analisados que deflagram as ambivalências da escola enquanto o principal espaço de convívio e de sociabilidades, mas pouco significativa nas questões de aprendizagem e dos estudos para o ingresso na universidade e no mundo do trabalho. Mostram também as contingências sociais e culturais que estabelecem fronteiras entre ser jovem e ser adulto/a no contexto do ensino médio, possibilitando identificar diferenças relativas às condições de estudo e expectativas para o futuro entre os/as estudantes do vespertino e do noturno. As autoras apontam as ressonâncias da pesquisa para os demais estudos realizados pelo grupo, tanto em relação aos procedimentos teórico-metodológicos, quanto no repertório dos resultados e sua potência para pensar o ensino médio brasileiro no seu atual formato, após a reforma de 2017.

No capítulo seguinte, intitulado **Sociabilidades juvenis e os sentidos da escola na ótica de estudantes do ensino médio**, *Carla*

Gillyane S. Nascimento nos apresenta algumas representações de escola a partir de narrativas de jovens do ensino médio de uma instituição pública de Maceió, chamando a atenção para escola enquanto território de sociabilidades juvenis. A autora observa a existência de um descompasso entre os sentidos atribuídos à escola pelos/as jovens e os objetivos inerentes à instituição, como espaço de aprendizagem. Segundo ela, a importância da escola para a maioria dos/as seus/as interlocutores/as não está associada aos estudos e aos planos de futuro, mas às possibilidades de estar com colegas e amigos, suscitando uma série de questionamentos acerca da organização das escolas médias.

No capítulo 3, "**Ser jovem alagoano é...**": o que dizem os/as estudantes do ensino médio, *Emanuelle de Oliveira Souza*, discute representações de jovens concluintes do ensino médio de uma escola pública de Maceió sobre ser alagoano/a. Ao longo do texto, a autora mostra deslocamentos da ideia de uma identidade alagoana genuína, verdadeira, homogênea, e portanto, pronta e acabada, para "identidades possíveis", variáveis e em constante mutação, produzidas no tecido social. A pesquisadora analisa a incidência da escola na produção de determinadas representações evocadas nas falas dos/as jovens participantes da pesquisa, por meio de suas abordagens acerca das culturas alagoanas que muitas vezes ocorrem de forma superficial e esvaziada de sentidos para os/as jovens. Por fim, constata que os/as jovens demonstram interesse em conhecer com maior profundidade aspectos da cultura local e reconhecem a importância da escola para a compreensão crítica de processos sociais e culturais que produzem modos de ser jovem alagoano/a na contemporaneidade.

No Capítulo 4, **Do banco da praça ao banco da sala de aula: culturas juvenis periféricas no espaço escolar**, *Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da Silva* e *Rosemeire Reis* dissertam sobre uma pesquisa realizada com jovens da cultura *hip hop*, na Zona Sul de Maceió, mais especificamente com o grupo de *breakdance* Maloqueragem Zona Sul (MZS), que foram acompanhados em suas práticas culturais e políticas no bairro, nas redes sociais e, em relação

a um deles, também no espaço escolar. Foram identificadas potentes práticas culturais e políticas que não eram reconhecidas pela escola, o que contribuía para reforçar o distanciamento dos/as jovens em relação ao trabalho educativo realizado no espaço escolar.

O quinto capítulo, intitulado **Juventudes e experiência escolar: mobilização para a criatividade no cotidiano**, de autoria de *Alcimar Enéas Rocha Trancoso* e *Rosemeire Reis* analisa as interpretações de jovens estudantes do último ano do ensino médio em Alagoas, sobre como suas expressões criativas se apresentavam cotidianamente nos diferentes espaços sociais dos quais participavam e, dentre eles, na escola. Partindo da compreensão de criatividade de acordo com Certeau, enquanto práticas construídas a partir da interpretação das diferentes atividades vivenciadas no cotidiano, e do pressuposto de que a escola é um dos espaços sociais vivenciados, no qual o/a jovem constrói uma experiência social específica, a texto apresenta uma reflexão sobre os efeitos dessa experiência no agir criativo dos/as jovens no cotidiano. Dentre outros aspectos as narrativas explicitam que os/as jovens eram atravessados por múltiplos espaços e interesses e que a escola fazia parte de um deles, porém, não era interpretada como protagonista para os processos de criação. Para o/a jovem, portanto, além do ambiente diversificado, da proposta de atividades que demandem mais imaginação e mais criatividade para solucioná-las, é necessário valorização de sua autoria no processo e conseguir gerir o tempo, que sempre é interpretado como subtraído em razão das muitas atividades para a sobrevivência na sociedade desigual, no qual estão inseridos. Identifica-se, ainda, que a relação com o tempo era o que havia de mais criativo entre esses jovens: realizavam inúmeras atividades e tinham sempre que criar modos de administrá-lo na urgência das demandas cotidianas.

Na sequência, *Georgia Cêa* e *Rosemeire Reis* apresentam no capítulo 6, intitulado **Novo Ensino Médio em Alagoas: mudanças ou continuidades?**, as continuidades entre as ações implantadas no Ensino Médio em Alagoas e a Reforma do Ensino Médio,

oficializada nacionalmente em 2017, a partir de uma breve contextualização da última etapa da Educação Básica no Estado de Alagoas; do mapeamento das principais ações da Reforma do Ensino Médio em Alagoas, em especial aqueles referentes ao Programa Alagoano de Ensino Integral (Palei), por compreender que tais ações antecipam, em Alagoas, os princípios da reforma. Discorrem, ainda, sobre as concepções da disciplina Projeto de Vida que já estava presente no Palei e que se torna o eixo central das medidas reformistas, em torno da qual se propõe a formação de jovens estudantes do Ensino Médio no Estado.

Telma César Cavalcanti, no sétimo capítulo intitulado **Tradição e juventudes**, focaliza, com base no conceito de consciência geracional, a relação entre juventudes e tradição, a partir do pressuposto de que tanto a ideia de juventude, quanto a de tradição devem ser postas em perspectiva, nos contextos históricos, sociais, políticos e culturais em que são analisadas. Para tanto, apresenta aspectos do estudo de doutorado realizado com um grupo juvenil de coco denominado Xique-Xique, situados na periferia da capital alagoana, para trazer à tona a discussão de que, em um tempo de “erosão” das tradições, surgem movimentos como esse, a partir de uma semente que foi lançada pelos mestres guardiões e pelas vivências escolares com a dança do coco. Reitera a autora que tais movimentos, por meio da produção e recriação da tradição, possibilitam a valorização destes jovens, a partir da reconfiguração de seus processos identitários.

Em se tratando de jovens e universidade, *Rosemeire Reis e Simone Pereira Maia Bandeira* nos trazem, no oitavo capítulo, um relato sobre formação intitulado **Estudos sobre relação com os saberes: contribuições das pesquisas sobre a formação de licenciandos/as na universidade**. Neste texto, fruto de um projeto de iniciação científica, as autoras apresentam o mapeamento e análise de pesquisas de mestrado e doutorado produzidas no Brasil dos anos 2000 a 2013, sobre a questão da “relação com o saber” e com os “saberes”, segundo a teoria de Bernard Charlot. Os trinta e sete estudos encontrados são agrupados em quatro categorias:

aqueles que tratavam da relação com o aprender de modo abrangente (perspectiva antropológica); outros que tinham como objeto de estudo a relação com o saber frente as desigualdades sociais e culturais, com comparações entre grupos ou classes sociais; aqueles que focalizavam a relação com o saber como construção de si, na relação com o mundo e com os outros; e as pesquisas que estudavam a relação com os saberes. Por fim, elas focalizam cinco estudos que tratam da relação com os saberes de estudantes das licenciaturas e aprendentes da profissão docente, para identificar os sentidos que os/as estudantes atribuem às atividades formativas na universidade e como a construção da relação com os saberes contribui para sua formação como futuros/as professores/as.

No capítulo 9, **Juventudes sem mordação: o movimento estudantil de Pedagogia versus o “escola sem partido” em Alagoas**, Luciano Henrique da Silva Amorim discute os avanços do conservadorismo sobre a educação provocados pelo movimento escola sem partido, principalmente no contexto alagoano, ao mesmo tempo em que apresenta estratégias de resistência do movimento estudantil do Curso de Pedagogia. O texto constitui-se num registro importante sobre a emergência e a organização do referido movimento, frente a este cenário conjecturado pelas políticas globais às quais a educação está submetida. Neste contexto, o autor destaca a importância das lutas e resistências do movimento estudantil do Curso de Pedagogia para mitigar os impactos do avanço das políticas ultraconservadoras em Alagoas, alertando-nos de que elas são uma realidade, por vezes normalizada, que requer vigilância e ação permanente do movimento estudantil e da sociedade civil, para o seu enfrentamento.

No capítulo 10, **Desafios vivenciados na universidade: relatos a partir de uma pesquisa-formação**, Rosemeire Reis, Matheus Ivan Chagas, Laura Santos de Oliveira, Lara Jordana Lima da Silva e Julya Myrele Rosendo de Almeida relatam sobre suas experiências de participação no projeto de extensão Tornar-se Estudante

Universitário, a partir do dispositivo de pesquisa-formação, com o “Ateliê de *blogs* e vídeos reflexivos”. No texto descrevem aspectos da pesquisa-formação realizada pela articulação da medialidade biográfica, a partir da criação do *blog*, de vídeos e da reflexão sobre os materiais produzidos, pela produção das narrativas de si, individuais e coletivas, socializadas nos encontros em grupo e, ainda, partilham seus depoimentos sobre os sentidos atribuídos ao processo vivenciado, o que permite compreender a importância desse espaço de diálogo.

No capítulo 11, **Tópicos de uma experiência formativa na disciplina Juventudes e Escolarização**, *Daiana Maria Holz de Souza* disserta sobre sua experiência junto uma disciplina optativa oferecida em 2021, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Daiana apresenta suas observações e reflexões acerca das leituras realizadas e das propostas de trabalho desenvolvidas na disciplina que incluíam a análise de teses ou dissertações produzidas na área, como também o estudo e debates de documentários, em diálogo com o referencial teórico estudado.

Por fim, no capítulo 12, **Juventudes, culturas e formação: outras inspirações teórico-metodológicas**, *Rosemeire Reis, Angelica Silvana Pereira, Jeane Félix e Mariana Lins de Oliveira* explicitam aspectos das atuais configurações e interesses de suas pesquisas realizadas junto ao GPEJUV-UFAL, a partir de deslocamentos do olhar sobre jovens do ensino médio, para os/as jovens universitários/as, especialmente dos cursos de licenciatura. As autoras discorrem sobre apostas e afinidades teórico-metodológicas que dão sustentação aos seus estudos, em suas universidades de origem, evidenciando as confluências entre eles, resultando numa parceria acadêmica potente para a segunda década de vida do GPEJUV-UFAL.

Capítulo 1

Ressonâncias de uma pesquisa *com e sobre* estudantes do ensino médio de uma escola pública de Maceió

Rosemeire Reis
Angelica Silvana Pereira

Introdução

Há dez anos da organização deste livro, estávamos encerrando a primeira pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Juventudes Culturas e Formação (GPEJUV-UFAL), iniciada em 2010 e finalizada em 2012¹. Naquele momento, buscávamos articulações entre pesquisas sobre o ensino médio brasileiro e os estudos sobre juventudes, por questões óbvias: historicamente, o ensino médio configura-se num espaço-tempo predominantemente juvenil, por ser uma etapa escolar voltada principalmente para os/as jovens, embora compreenda também sujeitos em outras etapas da vida, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos/as. Buscávamos tecer análises sobre experiências escolares e práticas de sociabilidades entre estudantes do primeiro ao terceiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual, localizada num bairro de periferia da

¹ A pesquisa “Estudantes da escola pública estadual do Ensino Médio em Maceió: quem são, os sentidos que atribuem aos estudos e as possíveis relações entre a experiência escolar e seus planos de futuro” foi subsidiada pelo CNPQ, e foi realizada sob a coordenação da Profa. Dra. Rosemeire Reis (vide referências). Parte desse estudo se transformou no pós-doutorado sob supervisão de Bernard Charlot (2012).

capital alagoana, numa investigação que abarcou 218 estudantes dos turnos vespertino e noturno.

Neste capítulo revisitaremos resultados e publicações da referida investigação, somando-nos aos demais manuscritos deste livro que tem o propósito de reunir trajetórias de pesquisa do GPEJUV-UFAL, a fim documentar percursos trilhados, compartilhando-os com leitores/as que tenham interesse nas nossas análises e discussões. Queremos, neste texto, pensar e evidenciar as ressonâncias da pesquisa, nos múltiplos sentidos que esta palavra suscita, a partir dos resultados encontrados, das escolhas metodológicas, das discussões realizadas e também a partir daquelas que gostaríamos de ter feito, mas por algum motivo não nos foi possível naquele momento.

Para tal, é importante deixar nítido que a temporalidade histórica da pesquisa é anterior a alguns acontecimentos mais recentes que impactaram a sociedade brasileira e a educação escolar em todas as suas etapas, quais sejam: a pandemia da COVID-19; o golpe de 2016, que resultou num retrocesso generalizado dos processos democráticos do país, principalmente das políticas educacionais; a eleição, em 2018, de um governo sem qualquer compromisso com a democracia e com a democratização do direito à educação de crianças, jovens e pessoas adultas e, por fim, a reforma do ensino médio oficializada em 2017, que entre outros efeitos nocivos à educação, precarizou gravemente a formação de estudantes e o trabalho docente, principalmente das escolas públicas.

Esta reforma opera com uma identidade juvenil hegemônica, que 'potencializa a ideia de um "jovem ideal" substancialmente desconectada do/a jovem real. Ao invés de uma ampliação do repertório de conhecimentos científicos, culturais e das próprias experiências juvenis, a reforma apelou para o exercício de um tipo de individualismo juvenil e promoveu a centralidade de algumas disciplinas em detrimento de outras, que apesar de serem componente curricular obrigatório, tiveram carga horária reduzida e passaram a fazer parte do conjunto de disciplinas a serem

ofertadas para atender os “itinerários formativos” definidos pelos/as estudantes, de acordo com a disponibilidade de cada estabelecimento de ensino. Como será tratado no capítulo seis deste livro, trata-se de uma reforma que diminui o tempo de formação básica comum, fundamenta-se em princípios do gerencialismo de mercado que delineiam os itinerários formativos impostos às juventudes. Obviamente, os/as estudantes da rede pública tendem ser os/as mais penalizados/as, porque, além dos aspectos destacados, com tal reforma acirram-se os problemas já vivenciados nas escolas, em razão da falta de infraestrutura e pela ausência de um quadro de docentes efetivos/as.

Desse modo, evidencia-se que o público de estudantes das escolas médias públicas brasileiras seja impactado negativamente com esta reforma, principalmente sem o respaldo de políticas públicas capazes de garantir maior equidade nesse processo para o público que historicamente tem dificuldade para usufruir do direito de estudar.

Feita esta ressalva, vale lembrar que os/as estudantes do ensino médio na atualidade se configuram, de acordo com Luis Carlos Menezes (2001), num “novo público” surgido a partir da década de 1990 com a democratização do acesso nas instituições educacionais, pois nas décadas de 1950, 1960, 1970 e 1980, o ingresso nas escolas públicas de ensino médio era privilégio de jovens estudantes pertencentes a uma elite econômica e às derivações da classe média em ascensão (MENEZES, 2001). Naquele contexto, as instituições de ensino médio eram uma realidade distante para os/as jovens pobres e trabalhadores/as. Nas últimas décadas, tanto no Brasil como em âmbito mundial, acompanhou-se uma progressiva ampliação do acesso à escolarização de crianças e jovens.

Em relação ao cenário brasileiro, Menezes (2001), bem como Marília Sposito e Izabel Galvão (2004) observam que o crescimento da urbanização do país tem exigido maiores investimentos na escolarização dos sujeitos como possibilidade de acesso ao universo do trabalho. Além disso, as autoras destacam que o fato de a educação escolar ser tratada nos textos legais como “[...] um

direito de crianças e jovens decorrente do novo desenho institucional provocado pela transição democrática” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 346) produziu certa pressão para a escola abrir-se para um público que, até então, fazia parte de uma realidade distante dela.

Pode-se inferir que há diferenças cruciais nas expectativas em torno das escolas médias e das realidades de seus estudantes. Embora neste texto estejamos falando de um contexto educacional específico, ou seja, de uma escola pública de periferia localizada em Maceió (AL), algumas das materialidades encontradas no processo de pesquisa, quando cruzadas com outras pesquisas realizadas com estudantes de ensino médio, nos permite inferir que as escolas médias parecem ter como característica central a preparação para o ingresso no ensino superior, e não a preparação para o trabalho, apesar de esse último ser um discurso corrente e também uma expectativa desta etapa da escolarização.

Nas reformas do ensino médio que ocorreram no Brasil a partir da década de 1990 estão presentes a proposta de superação de tal dualidade. Conforme o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), as finalidades do ensino médio são: [...] consolidação dos conhecimentos [...] do ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; [...] preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana [...]; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. (BRASIL, 1996, p. 15). No entanto, identifica-se na cultura escolar de ensino médio das escolas brasileiras e, também, na escola pesquisada que os argumentos que sobressaem focalizam preponderantemente a preparação para o ingresso no ensino superior, mesmo com a perspectiva de que esse objetivo será atingido por um número ínfimo de estudantes. Por outro lado, coexiste com tal expectativa a preocupação dos/as jovens trabalhadores/as e/ou de baixa renda com suas inserções no mercado de trabalho. Tais aspectos são importantíssimos para uma

análise crítica do ensino médio brasileiro, principalmente após a última reforma de 2017.

Como já assinalamos, a pesquisa que trataremos neste texto foi realizada na configuração anterior do ensino médio, no entanto, seus resultados e discussões seguem ecoando, oferecendo inúmeros elementos para atualizar e aprofundar análises, principalmente se compreendermos a escola e o ensino médio nos seus processos históricos.

Ressonâncias metodológicas

Uma das grandes aprendizagens propiciadas pela pesquisa é de cunho metodológico, tanto pelos procedimentos escolhidos, quanto pelos cuidados éticos do processo investigativo. Para a produção da materialidade junto aos/as jovens que fizeram corpo à investigação, optamos pela articulação de instrumentos quantitativos e qualitativos, entendendo-os como complementares, e não como opostos. Trata-se, portanto, de uma metodologia mista, composta por diferentes etapas. Esta perspectiva de investigação se apoia no intercruzamento de informações e materiais empíricos captados nos diferentes procedimentos utilizados, a saber: questionário, balanços de saber, grupos de discussão e entrevistas semiestruturadas.

Na primeira etapa, realizamos um estudo exploratório, mediante questionário composto por perguntas sobre diversos aspectos da vida dos/as estudantes (aspectos socioeconômicos, práticas culturais, diversão) e perguntas voltadas para as relações destes/as estudantes com a escola, com os estudos e seus planos de futuro.

Havia uma previsão de que responderiam ao questionário o conjunto de alunos/as matriculados/as na escola, totalizando quinhentos estudantes, sendo duzentos e vinte do período vespertino e duzentos e oitenta estudantes do período noturno do Ensino Médio (Educação de Jovens e Adultos/as). No entanto, obtivemos a participação de 218 estudantes, correspondendo a aproximadamente cinquenta por cento dos estudantes: cento e

quinze estudantes do turno vespertino e cem jovens e adultos/as do noturno. Três participantes não informaram o turno. Para o tratamento dos dados utilizamos o programa PSPP que é um software livre que possibilita a geração de relatórios tabulados, comumente utilizados em análises descritivas e inferências a respeito de correlações entre variáveis².

Na etapa seguinte foram realizados os balanços do saber. Balanços de saber é um instrumento elaborado e aprimorado por Bernard Charlot (1996, p. 51) e por sua equipe de trabalho, a partir da resposta à pergunta: “Desde que nasci aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola e noutros sítios [em outros lugares]. O quê? Com quem? Em tudo isso o que é mais importante para mim? E agora o que estou à espera?” (CHARLOT, 2009, p. 18)³. Como nos estudos de Charlot, nos balanços de saber procuramos analisar o que faz sentido para os/as alunos/as naquilo que aprenderam. Conforme Charlot, estes textos “não indicam o que o aluno aprendeu (objectivamente) mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada” (CHARLOT, 2009, p. 19).

Foram escritos 62 inventários pelos/as jovens do vespertino e 53 pelos/as jovens e adultos/as do noturno, totalizando 115 textos analisados. Quantificamos o número de vezes que determinados saberes eram evocados e estabelecemos suas porcentagens. Conforme Charlot, a análise dos balanços de saber pressupõe um “[...] trabalho de identificação, de exploração, de construção de elementos e processos” (CHARLOT, 2001, p. 23), para apreender indícios de mobilização no campo do saber e do aprender, contidos nos textos dos/as jovens. Identificamos em nossos dados

² Informações encontradas no site < <https://estatisticafacil.org/>>, acessado em fevereiro de 2023.

³ O livro “A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio”, de 2009 é a tradução em português de Portugal do livro: “Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue”, publicado em 1999 na França, com resultados de uma pesquisa realizada em 1992.

“constelações” muito próximas àquelas apreendidas por Charlot (2009). Optamos por utilizá-las para que pudéssemos realizar as comparações entre os dados obtidos. Para a análise qualitativa realizamos várias leituras dos textos e identificamos os temas recorrentes.

Na terceira etapa trabalhamos com grupos de discussão, com o propósito de apresentar pontos e informações advindas do estudo exploratório e dos inventários do saber considerados importantes para serem discutidos, com o objetivo de aprofundar e/ou fazer emergir outras narrativas sobre estes aspectos.

Foram organizados dois grupos de discussão – um no vespertino e outro no noturno – e dois encontros de cada um deles. Propusemos à escola que cada turma escolhesse seus representantes (três ou quatro colegas), no entanto, suspeitamos que em algumas turmas as indicações de estudantes foram realizadas pelos/as professores/as, escolhendo os/as considerados “mais preparados/as” para participar desta atividade de pesquisa.

Estes encontros foram realizados tendo como referência os pressupostos do “grupo de discussão”, conforme Wivian Weller (2006). Segundo a autora, estes grupos “se constituem como representantes de estruturas sociais, ou seja, de processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação” (WELLER, 2006, p. 246). Tal procedimento de pesquisa privilegia a apreensão de experiências coletivas como características sociais do grupo pesquisado, proporcionando a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos pesquisados. A autora argumenta que os grupos de discussão permitem apreender questões significativas para o grupo sobre os temas tratados e captar detalhes do seu convívio, por pertencerem ao mesmo meio social, por privilegiar o diálogo interativo entre os participantes, diminuindo a interferência do entrevistador, já que estão entre pares. Esta etapa foi composta também por entrevistas semiestruturadas individuais realizadas com oito estudantes que participaram dos procedimentos anteriores.

Os arranjos metodológicos da pesquisa potencializaram olhares cruzados sobre os/as estudantes jovens e adultos/as, seus contextos socioculturais, suas experiências escolares e relações com os estudos, seus planos para o futuro, identificando atravessamentos, pontos de encontro e desencontro entre estes sujeitos, suas práticas de sociabilidades em contextos escolares de ensino médio e não escolares. Além disso, tem (res)soado servindo de base e de inspiração para outras pesquisas realizadas por pesquisadoras/es do grupo e de fora dele, pela potência da diversidade de ferramentas propulsoras de empirias e seus intercruzamentos.

Condições socioeconômicas, relações sociais e culturais

Os sujeitos da pesquisa são estudantes do Ensino Médio, jovens do vespertino e os/as jovens e adultos/as do noturno, predominantemente na faixa etária entre 15 e 29 anos. No vespertino, 51% dos/as jovens têm entre 16 e 17 anos; 29% entre 18 e 19 anos e 19% têm entre 14 e 15 anos. Entre os/as estudantes do noturno, 78% têm de 14 a 29 anos, 20% de 30 a 45 anos e 2% mais de 45 anos. Se considerarmos a idade como critério, pode-se inferir que a maioria dos/as estudantes da pesquisa pertencentes às turmas do Ensino Médio- EJA, se encaixam na categoria juvenil. Esses sujeitos partilham significados culturais – seja de idade, seja em relação às suas práticas – que lhes permitem denominarem-se como jovens.

Entre os/as jovens que responderam ao questionário, identificamos um número superior de mulheres, totalizando 65% no vespertino e 60% no noturno. Em relação aos homens, identificamos 35% e 40% nos turnos vespertino e noturno, respectivamente. Portanto, tanto à tarde como à noite grande parte dos/as estudantes é de mulheres, em consonância com resultados de outros estudos sobre o Ensino Médio. Notória parcela define-se como pardos e brancos; há diferenças entre os turnos sobre o estado civil. À tarde, uma parcela significativa dos/as jovens/alunos/as é solteira; sendo

maior o número de casados/as no turno da noite. O estado civil é considerado um dos indicativos de transição entre juventude e vida adulta, por estar relacionado a responsabilidades como moradia, sustento, possibilidade de ter filhos etc. Outra diferença expressiva entre os dois turnos é que 16% dos/as estudantes do vespertino e 66% dos/as dos/as estudantes da noite trabalham.

Em relação à “situação socioeconômica”, pode-se identificar que grande parte dos/as jovens e adultos/as que participaram do estudo exploratório passam por dificuldades financeiras. Parte dos/as jovens da tarde (66%) e dos/as estudantes da noite (68%) tem renda familiar até R\$ 800,00, valor do salário-mínimo no ano realização da pesquisa. Para 23% dos/as estudantes da tarde e para 21% do noturno, a renda é de R\$ 801,00 a R\$ 1.100,00, e apenas para 5% dos/as alunos/as da tarde e 4% dos/as estudantes do noturno a renda familiar é maior que R\$ 1.500,00⁴. Mesmo a renda familiar não sendo alta, identifica-se ainda que 34% dos participantes da pesquisa que estudam à tarde e 37% dos/as alunos/as da noite possuem computador em casa. A maioria dos/as jovens da tarde que respondeu ao questionário utiliza internet para redes sociais (84%), em segundo lugar para pesquisas escolares (73%) e em terceiro lugar para redes de comunicação (45%). Já os/as jovens e adultos/as do noturno utilizam em primeiro lugar a internet para pesquisas escolares (78%), em seguida para redes sociais (48%) e em terceiro lugar para outros tipos de pesquisa (29%).

Sociabilidades

Em relação às práticas culturais e de diversão, os/as jovens da tarde citaram em primeiro lugar festas (80%), em segundo lugar praia (69%) e em terceiro lugar show (44%). No noturno, as práticas mais citadas foram festejar e praia (67%) e em seguida *shows* (44%). Em relação aos espaços de estar com os amigos, chamou a atenção que, dentre tantas alternativas, a maioria dos/as estudantes apontou

⁴ Valores de referência de 2012, com base no salário-mínimo da época.

a escola como lugar preferido, totalizando 83% das respostas dos/as estudantes da tarde e 78% dos/as estudantes da noite. Isso pode sinalizar que apesar de possíveis dificuldades relacionadas à aprendizagem ou mesmo nas relações que ocorrem na escola, ela acaba se configurando na principal referência para eles/as.

Pode-se afirmar que a instituição escolar assume uma grande importância na vida destes/as jovens e adultos/as, importância esta que significa uma mobilização em relação a estar na escola, podendo ou não relacionar-se às questões de mobilização em relação aos estudos. Angelica Pereira e Rosemeire Reis (2014) observam que essa importância da escola pode indicar, também, a ausência de acesso a outros espaços de sociabilidade onde vivem. Vale ressaltar, ainda, que muitos deles/as estão nesta escola, próxima de casa, desde o Ensino Fundamental. Se outros espaços de sociabilidade são remotos em suas vidas, é provável que os amigos e os grupos com os quais convivem sejam, na sua maioria, os colegas de escola.

A escola foi assinalada como o lugar preferido para estar com os/as amigos/as, totalizando mais de 80% das respostas. Isto pode sinalizar que, apesar de possíveis dificuldades relacionadas à aprendizagem, ela acaba se configurando numa das principais referências para estes/as jovens, não está necessariamente vinculada com as questões do conhecimento propriamente dito. Muitos estudos destacam que, apesar de a escola ser considerada um importante espaço de sociabilidade, muitos/as jovens têm dificuldades para manter-se dentro dela durante muito tempo, devido às dificuldades de aprendizagem e às diversas circunstâncias de suas vidas.

Outro aspecto importante para a ser considerado nas análises acerca das sociabilidades dos/as estudantes, é o sentimento de pertencimento a um grupo. Pertencer a um grupo, seja ele de música, ecológico, esportivo, religioso, político, estético ou tantos outros, parece ser uma prática comum, principalmente para os/as jovens. Entretanto, ao serem perguntados/as se pertenciam a algum grupo juvenil fora da escola, surpreendentemente, 60% dos/as

jovens da tarde e 66% dos/as estudantes da noite responderam que não fazem parte de grupos. Além de tais respostas, num encontro com estes/as alunos/as para apresentar os resultados da primeira etapa da pesquisa, alguns/as jovens comentaram sobre as escassas possibilidades de interação e de convívio com outros/as jovens, que indicam uma precariedade de outros espaços de sociabilidade, nos quais os/as jovens podem relacionar-se, criar formas de expressividades, criar coletivos menores.

Para Pereira e Reis (2014), estes dados são indícios de que outros espaços institucionais onde os/as jovens podem desenvolver suas sociabilidades são praticamente inexistentes nos bairros onde estes/as jovens vivem ou então, se existem, não são acessíveis. Sobre isto, podemos inferir que o modo como os espaços públicos e de lazer são gestados, tanto no âmbito municipal, quanto estadual, negligenciam as necessidades destes/as jovens. A ausência de praças, parques, espaços esportivos, associações ensinam modos de viver na cidade, em que as pessoas acabam conformando-se com possibilidades restritas de encontros, que muitas vezes reduz as possibilidades de pertencimentos dos/as jovens a outros grupos. Se cruzarmos as respostas desta pergunta com as repostas sobre os espaços de lazer que os/as jovens frequentaram este ano, ou mesmo com os espaços onde preferem encontrar com os/as amigos/as, podemos deduzir que estes/as jovens não elegeram outros espaços públicos além da escola e da rua para expressar suas identidades, uma vez que os espaços de sociabilidade parecem desprovidos de equipamentos para práticas de lazer e de diversão.

Os pertencimentos a grupos indicados pelos/as estudantes foram os seguintes: 11% dos/as estudantes dos dois turnos dizem fazer parte de grupos de música. De forma igual, 6% dos/as estudantes de ambos os turnos afirmaram pertencer a torcidas organizadas. Entre os/as alunos/as que participam de grupos sem objetivos explícitos, estão 9% dos/as /as da tarde e 7% dos/as alunos/as da noite. Participar do Grêmio Estudantil foi a opção assinalada por 2% dos/as alunos/as da tarde e 6% dos/as alunos/as

da noite; 3% dos/as estudantes da tarde e 4% dos da noite revelaram participar de grupos de ajuda aos necessitados. Os outros grupos citados apresentaram os seguintes resultados: 2% dos/as alunos/as da tarde fazem parte de grupos de defesa do meio ambiente; 1% dos/as alunos/as dos dois turnos dizem participar de grupos de pichação; 4% dos/as alunos/as da tarde participam de grupos de grafite.

Os pertencimentos mencionados com maior frequência são atravessados pela música e pelo futebol, como mostram os excertos de fala a seguir:

Dentro desse grupo de torcida organizada, tem aquele grupinho que está ali só pra bagunçar, gosta de subir no ônibus, fazer algazarra... essas coisas... quebrar ônibus. Aí sempre tem esse grupo que gosta de fazer essa bagunça, enquanto tem outro que fica conversando e não pratica esse tipo de ação. (Jefferson).

Nem todas as pessoas gostam da mesma coisa. Eu mesmo, gosto muito de RAP, reggae porque eu sei e entendo a letra. Então eu sei entender. Muitas pessoas não entendem a letra, dizem que é de vagabundo, marginal; mas é porque não entendem a letra da música. Quem entende a letra vai ver que tá passando o dia a dia, o que tá acontecendo no país, no Estado, na periferia... E muitas pessoas não entendem. (Ariano)

Observa-se nos fragmentos um movimento de identificação e de repulsa de alguns símbolos e/ou práticas, mostrando que o pertencimento não se dá apenas via afinidades, mas também pelas demarcações simbólicas que lhes permitem reconhecer-se como sujeito perante um coletivo. Os grupos de pertencimento e seus sistemas simbólicos são, portanto, vias de composições identitárias, na medida em que os/as jovens se aproximam, apropriam-se e se constituem como sujeito e como grupo. Conforme destaca Juárez Dayrell (2009), os grupos culturais juvenis são espaços de ampliação de circuitos e redes de trocas, tornando-se um meio privilegiado pelo qual se inserem na esfera pública. Por meio dos

grupos de pertencimento, os/as jovens exercitam leituras de mundo e posicionam-se socialmente, muitas vezes de forma crítica à organização social vigente.

Para Dayrell (2009), as sociabilidades juvenis dizem respeito ao compartilhamento de ações baseadas no instante em que se vive e nas condições nas quais os/as jovens se encontram e têm uma estreita relação com os espaços onde elas são desenvolvidas, alterando seus significados, fazendo emergir outras formas de vivê-los. Entretanto, não é consensual essa ideia sobre saliência da escola como espaço para estar com amigos, como mostra o excreto de fala seguinte:

Pra mim é a questão da aprendizagem. Eu encontro com os amigos e tal, mas a escola também é um lugar pra estudar. (Cris)

Desse modo, vale salientar que este exercício de alteridade e de identidade se aplica também à escola, pois para alguns/as estudantes, ela pode ser, ao mesmo tempo, um importante espaço de sociabilidade e de construção de conhecimento.

Relação com a escola e com os estudos: análises dos balanços de saber

Os/as jovens do vespertino e os/as jovens e adultos/as do noturno apresentam aspectos sobre sua relação com os outros na escola, na internet, nas redes sociais, nas festas, nos cursos extraescolares. Portanto, levam para a escola maneiras de compreender o mundo, aos outros e a si mesmos, determinada “relação com o saber” (CHARLOT, 2000) e precisam se confrontar com um tipo específico de relação com o saber propiciado pela instituição escolar de Ensino Médio.

Reis (2012b), observa que para apreender aspectos da relação com o saber valorizada pelos/as estudantes, considerou-se pertinente que estes produzissem os balanços de saber, textos escritos, a partir de um instrumento elaborado e aprimorado por

Charlot (1996, p. 51) e por sua equipe de trabalho. Neste sentido, foram construídos cento e quinze textos para responder à insígnia: “aprendi coisas em casa, no bairro, na escola e em outros lugares. O que para mim é importante em tudo isso? E agora, o que espero?”

De acordo com Reis (2012b), não há a pretensão de encontrar nestes textos o que estes/as jovens aprenderam, mas indícios do que faz sentido em relação ao que aprenderam, ou seja, as aprendizagens que identificam como importantes. Para tanto, foram realizadas várias leituras dos textos, e as aprendizagens evocadas foram agrupadas utilizando “categorias” próximas daquelas utilizadas por Charlot (1999, 2009) e pelo estudo de Beatriz Lomônaco (2003). São elas: a) Aprendizagens ligadas à vida em contextos e situações diversas (tarefas familiares, atividades práticas, “tempo livre”, atividades lúdicas); b) Aprendizagens intelectuais e escolares (aprendizagens escolares básicas, ler, escrever, realizar operações matemáticas, contar); c) Expressões genéricas mencionadas (aprender coisas; disciplinas escolares, conteúdo escolar ou uma atividade); d) Aprendizagens relacionais e afetivas (forma de portar-se, educação, respeito, solidariedade, amizade, amor, viver em comum, confiança em si mesmo, autonomia, ultrapassar dificuldades, aquilo que sou, diversão, relações de conflito). Além destas, acrescentaram-se em relação às aprendizagens ligadas à vida em espaços diversos, aquelas relacionadas às questões sociais; à ideia de ser cidadão e cidadã, contribuições para a sociedade que deseja ter e também a crítica à escola. Em relação às aprendizagens intelectuais e escolares, cresceu-se a aprendizagem na escola de reconhecimento pelos estudos e de se esforçar para ingressar na universidade, fazer curso, para futuro melhor. Quanto às aprendizagens relacionais e afetivas incluímos também as aprendizagens religiosas.

De modo geral, é possível identificar que 63% de aprendizagens evocadas nos textos se inserem naquelas arroladas nas aprendizagens relacionais e afetivas. 30% das aprendizagens descritas referem-se às aprendizagens intelectuais e escolares, sendo grande parte delas apresentadas como expressões genéricas.

Apenas 7% das aprendizagens evocadas relacionam-se às aprendizagens ligadas à vida em situações diversas, como em espaços de lazer e diversão, reiterando nossa compreensão sobre os escassos espaços e equipamentos acessíveis.

Os resultados obtidos nesta pesquisa se aproximam daqueles encontrados por Charlot (1999, 2009), Lomônaco (2003), Reis (2006; 2021), nos quais também aparecem com maior ênfase as aprendizagens relacionais e afetivas. É possível identificar, como nos outros estudos, que foram mais citadas aquelas aprendizagens incorporadas pelo convívio com a família e na relação com os amigos. Portanto, nestas pesquisas, constata-se que o universo de aprendizagem dos/as jovens é dominado pela questão da “relação com os outros” e que o universo familiar é muito valorizado por estes/as estudantes. Esses aspectos fazem sentido para explicar suas vidas. Para os/as pesquisados/as, aprender é sobretudo desenvolver boas relações com os outros, ser capaz de se desenvolver no mundo, compreender a vida e as pessoas. Tanto com a família como na escola, eles/as aprendem que precisam ter forças para ultrapassar os obstáculos.

Nos balanços de saber, também foram evidenciadas as aprendizagens obtidas no bairro, na rua, as quais são, muitas vezes, consideradas negativas, porque se relacionam com os perigos que atormentam suas vidas: violência, injustiça, drogas, competição etc. Para Charlot (2009), a ênfase dada a este tipo de aprendizagem indica que esses/as jovens vivem em um mundo difícil, com relações tensas, sempre com risco alto de percalços, de conflitos e de perder a confiança em si mesmos. É possível observar, ainda, que as atividades intelectuais, aparecem de modo bastante genérico nos textos. No que tange ao que esperam aprender, grande parte destes/as estudantes afirma que vislumbra aprender para conseguir um futuro melhor, entrar na universidade ou conseguir um emprego. No entanto, essas aprendizagens “para entrar na universidade” são pouco evocadas nos textos. Concordamos com Charlot quando afirma que este déficit de sentido das atividades propiciadas pela escola, “por mais enraizado que esteja na relação

com o mundo, é também efeito de práticas da instituição escolar e dos seus agentes” (CHARLOT, 2009, p. 39). Em relação à escola média, em grande parte, as razões para estudar são sustentadas muito mais pela ideia de uma promessa de futuro melhor, do que pela atribuição de valor dos saberes escolares ensinados para ampliar a compreensão do mundo, dos outros e de si mesmos. No entanto, tal modo de compreender os saberes escolares não é inerente à “natureza” dos/as estudantes, mas foram se construindo no confronto entre suas relações com o saber e as práticas escolares priorizadas e valorizadas pela escola em toda sua trajetória escolar e mais recentemente na experiência de escolarização no Ensino Médio.

A importância da escola e dos estudos

Como citamos anteriormente, grande parte dos/as estudantes pesquisados da tarde e do noturno gostam da escola. Este resultado sugere que a instituição escolar tem uma importância bastante positiva em suas vidas. Relativamente ao quesito “quando você pensa nos seus estudos”, 98% dos/as alunos/as da tarde e 95% dos/as estudantes da noite complementaram a frase com a alternativa “são importantes para mim”, seguida da alternativa “eu gosto de estudar”, marcada por 79% dos/as alunos/as da tarde e para 87% dos/as alunos/as do noturno. Ressalta-se que uma parcela significativa dos/as estudantes, um terço do total de participantes da pesquisa (39% dos alunos da tarde e 36% dos/as estudantes da noite) afirma ter dificuldades para estudar, ao escolher a opção “mesmo que eu me esforce não vou bem”.

Analisando a questão da relação com a escola e a importância atribuída aos estudos em suas vidas, poderíamos supor que a maioria destes/as estudantes, tanto da tarde como da noite, teria uma relação positiva com as atividades para apropriação dos saberes privilegiados pela escola. No entanto, outros resultados trazem elementos que permitem identificar uma relação contraditória com a escola e com os estudos, como mostra o relatório da pesquisa produzido por Reis (2012b).

No referido documento, Reis (2012b) evidencia aspectos importantes da relação dos/as estudantes da pesquisa com a escola e os estudos. Segundo a pesquisadora, quando questionados sobre as contribuições da escola para a aprendizagem, 61% dos/as estudantes da tarde consideram que “a escola pouco contribui para a aprendizagem” e 4% que consideram que a escola “não contribui nada”. Ao somar estes percentuais, é possível verificar que 66% dos/as estudantes da tarde consideram que a escola pouco ou nada contribui para sua aprendizagem, contra apenas 35% que disseram que a escola contribui muito para a aprendizagem. À noite, 72% dos/as jovens e adultos/as identificam que “a escola pouco contribui para sua aprendizagem” e 6% indicam que “a escola nada contribui”. Para 78% dos participantes da pesquisa no noturno, a escola pouco ou nada contribui para a aprendizagem contra 22% que consideram uma grande contribuição da escola para a aprendizagem. A pesquisadora assinala que apesar de grande parte assinalar que gosta da escola, que os estudos são importantes e que a escola é o espaço preferido para estar com amigos/as, ela pouco contribui para as aprendizagens escolares. De acordo com Charlot (2009a, p. 77), “A mobilização para a escola não garante de todo uma mobilização na escola, isto é, um empenhamento verdadeiro na atividade escolar de apropriação de saberes”.

Reis (2012b) disserta que nos grupos de discussão, tanto os/as estudantes do vespertino como aqueles/as do noturno consideram que aprenderam pouco, o que os impedirá de realizar o projeto de ingressar na universidade. Enfatizam que a constante falta de professores/as, a não utilização do laboratório de Química e da sala de informática prejudicam a aprendizagem. Em algumas falas de jovens do vespertino, o ensino médio é narrado como um meio para conseguir o diploma. Eles/elas questionam também a falta de formação continuada para atualização de professores/as. Tanto os integrantes do grupo de discussão da tarde como os participantes da noite comentam que a formação no ensino médio é o mínimo necessário na nossa sociedade, mas não o suficiente para alcançar os objetivos. Alguns, tanto no período da tarde, como da noite,

afirmam que esta formação do ensino médio é importante para conseguir até mesmo empregos de pouco prestígio social, porque sem este diploma não se consegue trabalho. Assim explicam alguns/as estudantes do noturno:

Eu esperava mais da parte da aprendizagem. Eu tô em parte decepcionada, tô saindo formada sem quase nenhum conteúdo, pouquíssimo! Me acrescentou, não vou dizer, porque eu entrei aqui na quinta série, melhorei bastante, mas não tanto quanto gostaria. (Lucia)

A minha opinião é o mesmo caso dela, né? Eu vim também na primeira série, segunda, terceira pra chegar, mas o ensino deixa a desejar. Nós nos comprometemos [...] nós vamos partir pra canto melhor, procurar outro destino, mas o conteúdo do ensino tá péssimo. [...] A semana todinha tinha uma aula por semana. (João)

E muita das vezes é porque ... a gente mesmo tem que escolher o assunto que a gente quer aprender. Por conta também desse EJA, foi uma coisa que ... não foi planejado conosco e sim só ... com a participação da direção, a gente não concordou nem discordou porque não tivemos a oportunidade de falar. E ... por uma parte isso nos prejudica muito, porque tem assunto que a gente não vê todo, são assuntos pela metade. (Mariana)

Os/as jovens do vespertino também questionam a escola de ensino médio, mas o sentimento de frustração parece menor. Um/a deles/as acrescenta ainda que um dos problemas para aprender na escola é a “bagunça” de grande parte dos/as estudantes, que não permite que os/as professores/as ensinem. Nas entrevistas, de modo geral, identifica-se que os/as jovens do vespertino que participaram, tanto no grupo de discussão como das entrevistas são aqueles/as que se destacam nos estudos. Dos quatro entrevistados, três deles/as foram convidados em algum momento para participar como bolsistas de iniciação científica no ensino médio, na Universidade Federal de Alagoas. Portanto, são estudantes

estimulados/as pelos pais a estudar e se preparar para entrar na universidade.

Os/as jovens e adultos/as e, mais enfaticamente, estes últimos apresentam a questão de valorizar os estudos pelos desafios que fizeram para continuar estudando e explicam que com a concorrência por emprego na sociedade ter o diploma de ensino médio é fundamental para não serem excluídos do mercado de trabalho:

Eu acho que realmente... ajuda pra o futuro, porque não é possível que nada que se passe não vá contribuir pra você em alguma coisa no seu futuro. Quanto ao superior, só com o Ensino Médio da escola pública, não sei as outras como ele disse, mas essa daqui dificilmente você consegue uma vaga principalmente com o ENEM. (Lúcia)

Toda pessoa que terminar o pode ter certeza que pode trabalhar de gari. (Raul)

Exatamente, até gari tá precisando de segundo grau agora [...] até pra ser gari tá precisando de Ensino Médio agora. Tem uma empresa de limpeza aqui do outro lado meu marido trabalha, agora pra ser gari tem que ter o Ensino Médio. Então contribui bastante porque se não tiver hoje em dia acho que... e agora pra frente vai ser quase impossível você conseguir emprego. (Lucia)

A maioria do grupo de discussão do noturno explica que não concorda com a mudança do Ensino Médio para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), que diminuiu em um ano o tempo de formação para estes/as estudantes no ensino médio e, segundo eles/as, é uma das razões para suas dificuldades para aprender. O grupo também comenta sobre a questão do currículo, questionando as poucas aulas em determinadas disciplinas consideradas por eles/as como essenciais para o ingresso na universidade e, ainda, denunciam que determinados/as professores/as passam apenas trabalhos para dar conta dos conteúdos que deveriam ser ensinados

Pode-se afirmar que os/as jovens e adultos/as se sentem desvalorizados pela escola média e pelos/as professores/as por estarem na modalidade EJA. Expressam ainda que não tiveram oportunidade de explicitar sua discordância sobre a passagem do ensino médio para a modalidade Educação de Jovens e Adultos/as. Eles/as gostam da escola, nela possuem vínculos, amigos, mas se sentem frustrados em relação à promessa de futuro melhor, por identificar que nela aprenderam pouco, principalmente em relação a uma possível entrada no Ensino Superior.

É possível identificar também que estes/as jovens e adultos/as temem em relação à exclusão que ocorre na sociedade. Conforme explica Zygmunt Bauman (2008), os excluídos atualmente são aqueles/as sem a capacidade de se tornarem consumidores, tidos como membros de uma “subclasse” ou “consumidores falhos”. Portanto, ter no mínimo o ensino médio para conseguir algum tipo de emprego é uma oportunidade que não pode ser desperdiçada, mesmo que a sensação seja a de que se aprendeu pouco para a obtenção de um bom emprego.

Notamos algumas diferenças entre os/as estudantes no vespertino e do noturno na relação com os estudos, associadas às diferentes oportunidades e condições de vida. Os/as jovens e adultos/as do noturno têm a expectativa de entrar na universidade, mas as condições objetivas de vida são menos favoráveis. Suas táticas, no sentido empregado por Michel de Certeau (2007), são aproveitar as oportunidades, os cursos extraclasse que aparecem. Eles/as precisam ingressar ou melhorar sua inserção no mercado de trabalho, para depois pensar em conseguir uma vaga no ensino superior. Conforme Charlot (2009), “eles reorientam seus projectos a [sic] curto prazo para atingir o seu ‘projecto’ a [sic] longo prazo (uma vida normal), eles procuram compromissos entre o seu desejo de viver a sua juventude [e no caso deste estudo a vida adulta] e a necessidade de acabar os seus estudos” (CHARLOT, 2009, p. 62).

De acordo com Reis (2012b), esses aspectos contribuem para explicar a força da dimensão instrumental dos estudos em nossa sociedade e na escola, que para uns pode ser a única dimensão que

mobiliza para os estudos e para outros pode ser uma das dimensões importantes, havendo também outros motivos para estudar. De qualquer forma, frisa a autora, estudar para ultrapassar os obstáculos e obter o diploma de ensino médio é um objetivo bastante valorizado pelos/as estudantes, mesmo que acompanhado de um sentimento de frustração por não garantir por si mesmo a possibilidade de apropriação de conhecimentos necessários para a continuidade nos estudos, para passar em concurso, dentre outras possibilidades.

De acordo com Reis (2012b), é possível afirmar que os/as estudantes gostam da escola como espaço de convivência, mas que um percentual muito grande considera que pouco aprende nela. É importante, portanto, entender melhor o que significa a assertiva “aprender pouco na escola” (Reis, 2012). A pesquisadora chama a atenção para alguns pontos desencadeadores desta assertiva evidenciados pelos/as estudantes da pesquisa. O primeiro deles diz respeito às dificuldades para entender o que o/a professor/a explica, com um percentual de 70%. Em segundo lugar, é destacada a “falta de aula e de professores” por 46% dos/as estudantes, e em terceiro lugar aparece a questão de “falta de base na formação anterior”, ou seja, nos anos finais do ensino fundamental. Nestes pontos destacados pelos/as estudantes, nota-se uma relação estreita entre as políticas de formação inicial e continuada de professores/as e as demandas da escola contemporânea e seus/as estudantes. Possivelmente, se perguntássemos aos professores e professoras sobre suas dificuldades para o exercício da docência, identificássemos temas e necessidades atreladas à formação. Os/as estudantes mencionam também aspectos relacionados às condições de estudo, como a falta de professores/as, aspecto este que pode ser associado ao processo de precarização da educação e da profissão docente, com políticas de enxugamento do quadro de professores/as efetivos e outras medidas adotadas por gestores e governos.

Para 27% dos/as jovens da tarde, a escola não atende às necessidades de estudo e 26% deles/as admitem que têm “desinteresse em relação ao que é ensinado”. Apenas 15% dos/as

estudantes do vespertino consideram “a falta de tempo para estudar” como uma das dificuldades de aprender no ensino médio. Tal percentagem reduzida pode ser explicada porque a maioria dos/as estudantes da tarde tem maior tempo livre por não trabalhar. Para os/as jovens e adultos/as no noturno, os três maiores motivos para a dificuldade para aprender no ensino médio são, respectivamente: “dificuldade para entender o que o professor explica” (61%); “falta de aula/de professores” (44%) e “falta de tempo para estudar” (38%). Em quarto lugar, aparece a questão da “falta de base de uma formação anterior” (34%). Em seguida, apontam como dificuldade para aprender a questão da “escola não atender as suas necessidades de estudo”. Apenas 6% dos/as alunos/as do noturno consideram como dificuldade para aprender o “desinteresse em relação ao que é ensinado”.

Quando questionados sobre as qualidades mais importantes de um/a estudante, os/as alunos/as do vespertino e do noturno elencaram as seguintes respostas: “prestar atenção às aulas” (60% e 75% respectivamente); “respeito pelos professores” (56% e 59%), “fazer perguntas para tirar as dúvidas” (42% e 39%); estudar também fora da escola (33% e 35%). Portanto, os/as estudantes dos dois períodos deram respostas muito próximas também no que se refere às qualidades dos/as alunos/as.

A partir desses resultados, corroboramos a reflexão de Reis (2012a) de que a relação com o saber construída na escola não é homogênea e se processa a partir dos desafios com os quais os sujeitos se confrontam, dos encontros que tiveram com os diferentes saberes e de determinadas atividades mediadas por outros sujeitos para apropriação de tais saberes. A qualidade dos encontros com os saberes vivenciados, bem como a relevância das atividades propostas e dos desafios e mediações propiciados são importantes nesta construção.

Expectativas em relação à escola e ao futuro

Reis (2012b) observa que quando indagados sobre a prioridade de formação no ensino médio, 51% dos/as estudantes da tarde e 46% da noite indicaram a formação para o ingresso no curso superior como prioridade; 38% dos/as estudantes do vespertino e 42% da noite consideram que a prioridade é a formação para o mercado de trabalho e 11% dos/as jovens da tarde e 12% dos/as alunos/as da noite consideram que como prioridade a formação do sujeito como ser humano e como cidadão. Como em outros estudos, estes números revelam que para o conjunto dos/as estudantes, o ensino superior não é o único projeto vislumbrado com a escolarização no ensino médio. Por outro lado, pela primeira vez para muitos/as dos/as jovens, a possibilidade de concluir o ensino médio e de continuar os estudos na universidade parece ser uma realidade concreta.

Para aqueles/as que participaram do grupo de discussão do vespertino e do noturno, a prioridade também é prosseguir nos estudos e entrar no ensino superior. Apenas um estudante, dos sete integrantes do grupo de discussão do noturno, explica que seu interesse é apenas finalizar o ensino médio e que não pretende estudar na universidade.

Chega um limite que você... às vezes, também, tem hora assim que dá vontade de você desistir de tudo ali, com toda dificuldade que você encontra pela frente, é trabalho, é família, é tudo, aí às vezes, fica aquele negócio puxado. Aí concluindo pelo menos o Ensino Médio, ôxe, era bom demais (Rodrigo).

Vale ressaltar que os/as estudantes que participaram dos grupos de discussão podem não representar de modo significativo o conjunto de estudantes das turmas, no que se refere às expectativas em relação ao ensino médio e em relação às dificuldades para estudar. Esta questão surgiu nas discussões realizadas, com base na informação de que parte dos/as estudantes

indicados/as para participar da pesquisa foram os/as considerados mais preparados pelos/as professores/as. Provavelmente, eles/as fazem parte daqueles 51% dos/as estudantes da tarde e 46% dos/as jovens e adultos/as da noite que têm como prioridade a entrada no ensino superior logo após o término do ensino médio.

Um estudante do noturno argumenta que na sala de aula em que estuda a maioria pretende terminar o ensino médio rapidamente e obter um emprego. Conforme explica, sua mobilização para estudar está mais relacionada a superar os obstáculos para finalizar o ensino médio, do que por uma relação de investimento nos estudos dentro e fora da escola. Quando perguntados sobre quem estaria ajudando em relação às informações sobre seus possíveis planos de futuro, a família é indicada como a principal fonte de informação para os/as estudantes do vespertino (64%), em seguida ninguém (15%) e professores/as ou amigos (11%). Para os/as jovens e adultos/as do noturno também em primeiro lugar aparece a família (39%), em seguida optou-se por ninguém e professores/as (38%) e em seguida amigos/as (5%)..

No grupo de discussão do vespertino os/as estudantes explicam que pretendem entrar na universidade e reivindicam a necessidade de espaços na escola para discutir planos de futuro. Já, no grupo de discussão do noturno há uma desilusão em relação à possibilidade do ensino médio propiciar um futuro melhor e, muitos deles/as, explicam que poderão ao menos concorrer às vagas de emprego menos prestigiadas na sociedade. Os/as estudantes do noturno identificam, ainda, que não há esse tipo de discussão na escola, mas também não explicitam tal questão como reivindicação. De modo geral, portanto, identifica-se que a escola não é um espaço onde os/as estudantes discutem sobre os planos de futuro. Além disso, pudemos identificar que os/as estudantes do vespertino vivenciam mais oportunidades de se preparar na escola para o ensino superior do que os/as estudantes do noturno. Aqueles/as que se destacam são convidados para a iniciação científica na Universidade Federal de Alagoas, recebem uma bolsa

para se envolver em projetos na universidade. Já os/as estudantes do noturno que participaram da pesquisa, tiveram acesso aos cursos técnicos de curta duração, de 160h (PRONATEC). Alguns deles/as fizeram curso de padeiro, operador de caixa, etc. Evidenciamos, portanto, que a escola média contribui para reforçar expectativas diferentes de planos de futuro para estudantes do vespertino em relação àqueles/as do noturno. Constatamos também diferenças e desigualdades entre os/as estudantes do vespertino e do noturno no que diz respeito às oportunidades e condições relacionadas aos estudos e aos projetos para o futuro.

É importante ressaltar que chamou a atenção a angústia de boa parte dos/as jovens em relação à falta de espaços para discutir, refletir sobre aspectos relacionados a possíveis oportunidades de continuidade de estudos e de trabalho após o ensino médio. Esses dados corroboram o estudo de Cinthia Soares Manzano (2004), integrante do grupo de pesquisa sobre “a escuta ao aluno do ensino médio”. Para muitos deles/as, essa instituição deixa a desejar, especialmente para os/as alunos/as que estão terminando o ensino médio. Saem desse nível de ensino sem informações básicas sobre as profissões, sobre os cursos de nível superior, sobre cursos técnicos e de cursinhos preparatórios para o vestibular e outras informações que poderiam ajudá-los.

No relatório da pesquisa, Reis (2012b) sistematiza estes resultados observando que a escola, de maneira geral, não se envolve com o momento complexo e difícil que esses/as jovens estão vivenciando. Identifica-se que grande parte dos/as jovens procurava construir praticamente sozinhos as estratégias para viabilizar seus planos de futuro. Na pesquisa que ora apresentamos a experiência escolar é marcada pela lógica dos estudos no ensino médio como uma obrigação para um futuro melhor que, muitas vezes não se sustenta, para além do discurso. Constatam que, mesmo após o ensino médio, poucas mudanças ocorrerão em suas vidas. Neste sentido, identifica-se que os planos de futuro, quando pensados, estão apartados da experiência na escola. Sem espaços de diálogo sobre tal assunto, os sujeitos individualmente, com as

poucas referências que possuem, buscam táticas, no sentido empregado por Certeau (2007), para pensar no futuro, mediante a realização de cursos extraescolares que aparecem e contando, às vezes, com o apoio da família e amigos.

Das ressonâncias da pesquisa

A pesquisa que apresentamos neste capítulo marcou o início do GPEJUV-UFAL e gerou as primeiras publicações do grupo. Dez anos após, podemos constatar que ela ecoa em outras produções acadêmicas que vimos realizando e segue inspirando percursos metodológicos nas ações de extensão e em nossas pesquisas.

A materialidade empírica produzida por meio de uma combinação metodológica rigorosa, e ao mesmo tempo criativa, segue nos incitando a escrever e a discutir sobre as relações com saber de estudantes do ensino médio, os sentidos da escola, dos estudos e os planos de futuro. Cada vez que revisitamos estes materiais, identificamos outras possibilidades de cruzamento de dados e de discussão, outras potências. Mesmo com a reforma do ensino médio de 2017, identificamos também a atualidade das análises que realizamos. A resolução dos problemas no ensino médio não passa por diminuir a formação básica e por supostas “escolhas” dos/as jovens, cunhadas pelo gerencialismo de mercado. Consideramos que o gosto por determinados modos de aprender é construído socialmente e que os/as estudantes têm direito à escola de ensino médio com uma formação aprofundada. (REIS, 2021). Não temos dúvidas de que esta pesquisa se configura numa importante contribuição para os estudos sobre o ensino médio brasileiro, que poderá subsidiar análises vindouras sobre o denominado Novo Ensino Médio.

Entre as ressonâncias da pesquisa, estão as novas possibilidades investigativas em curso, realizadas por alguns/as integrantes do grupo, voltadas para a chegada dos/as estudantes das escolas públicas na universidade, as formas de acesso, as condições de permanência, os desafios da vida acadêmica, os

sentidos da formação, bem como os atravessamentos étnico-raciais, de gênero e de sexualidade nesse processo, entre outras questões de interesse.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARLOT, B. Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos, 1999.

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

CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos Liceus profissionais no subúrbio. Portugal: Legis Editora, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de Fazer. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

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

LOMÔNACO, Beatriz. A relação com o saber de alunos da zona rural de um município da Serra da Mantiqueira. **Relatório de pós-doutorado**, supervisão de Leandro de Lajonquière. São Paulo: FEUSP, 2003.

MANZANO, Cinthia Soares. A escuta ao aluno do ensino médio: ampliando o olhar sobre o jovem e o adolescente. 2004. 78p. **Monografia** (Trabalho de Conclusão de Curso em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MENEZES, L. C. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 201-208, 2001.

REIS, Rosemeire. Encontros e Desencontros: a relação de jovens/alunos do Ensino Médio com os saberes escolares. 203p. **Tese (Doutorado em Educação)**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

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

REIS, Rosemeire. Estudantes da escola pública estadual do Ensino Médio em Maceió: quem são, os sentidos que atribuem aos estudos e as possíveis relações entre a experiência escolar e seus planos de futuro. **Relatório de Pesquisa**. Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2012b.

REIS, Rosemeire. **Relação com o saber de jovens do ensino médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam**. Curitiba: Appris, 2021.

PEREIRA, Angelica S; REIS, Rosemeire. Olhares cruzados sobre ser jovem e estudante do ensino médio: Contextos, experiências e reflexões. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 35, p. 157-172, set./dez. 2014

SPOSITO, Marília P.; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

Capítulo 2

Sociabilidades juvenis e os sentidos da escola na ótica de estudantes do ensino médio¹

Carla Gillyane S. Nascimento

Introdução

Enxergar e conhecer as juventudes dos nossos tempos requer um movimento de abertura, para que possamos compreender as velozes e ininterruptas transformações que produzem modos de ser e estar jovem. Neste sentido, as sociabilidades juvenis entram em cena, como um motor que produz metamorfoses afetivas e escolares, entre outras, que acontecem em lugares variados e possuem dinâmicas heterogêneas. Nessa miscelânea de mutações, a escola ganha outras configurações que estão além dos objetivos traçados pela escola moderna.

Neste capítulo, tematizarei acerca das compreensões juvenis sobre escola na contemporaneidade, com base em análises provenientes da minha dissertação de mestrado, que teve por título *Que escola é essa?: narrativas sobre a escola pelos/as jovens alunos/as do Ensino Médio*, defendida no ano de 2014 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-UFAL). O trabalho teve como objetivo analisar as narrativas sobre escola de jovens alunos/as/as do Ensino Médio de uma escola

¹ Algumas passagens deste capítulo constituem o texto de minha dissertação de mestrado, orientada pela professora Dra. Rosemeire Reis e concluída em 2014 (vide referências).

pública de Maceió, identificando representações sobre ela produzidas por estes sujeitos – isso porque as representações constituem o modo como os/as jovens compreendem a si e ao outro.

A referida pesquisa lançou mão de um olhar sociológico sobre juventudes, como também incursionou por debates brasileiros sobre educação que vêm sendo realizados no campo dos Estudos Culturais em Educação e algumas discussões sobre juventudes contemporâneas situadas em outros registros, como a Antropologia e a Comunicação Social. As análises de alguns autores e autoras serviram como referência central para este trabalho, tais como Kathryn Woodward, Tomaz Tadeu da Silva, Juarez Dayrell e Pedro Abrantes.

A pesquisa, de caráter qualitativo, teve como referência metodológica o estudo de caso e como principal estratégia a composição de grupos de discussão, possibilitaram a escuta das discussões realizadas entre os/as jovens, tomando-as como reflexões e narrações de determinadas experiências e não somente como descrição de fatos, conforme propõe Wivian Weller (2010). A importância da narrativa está no que se fala, nas vozes que são frutos das práticas sociais e culturais, em que o sujeito se posiciona. Assim, aponto que as representações são construídas (também) por meio de narrativas, pois, de acordo com Jonathan Culler (1999, p.84), a representação está presente quando se narra em curta ou longa estrutura.

Woodward (2000, p.17), ao fazer alguns apontamentos sobre representação, nos diz que “[...] a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-os como sujeito”. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos, isso porque a representação perpassa naquilo que sentimos, dizemos, pensamos e agimos. Entretanto, a representação é concebida como um sistema de significação, ou seja, um “[...] sistema de signos que marca o visível, exterior” (SILVA, 2000, p.91), e não o campo do mental ou do interior. Assim, podemos afirmar que construímos

representações pelas ações linguísticas no ínterim das relações sociais e culturais.

Diante disso, assinalo que, para este capítulo, assumi o desafio de revisitar análises realizadas há quase 10 anos, de forma a evidenciar dimensões juvenis sobre escola. Discorrerei, portanto, sobre a relação entre as sociabilidades e os sentidos que os/as jovens atribuem à escola, entendendo-a como um espaço sociocultural, por compreender que é para este lugar ressignificado pela ótica dos/as jovens e por suas práticas cotidianas que precisamos aprender a olhar e a escutar.

A escola moderna

De acordo com Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992), a escola moderna, que passa a ser o modelo de educação no Ocidente a partir do século XIX, tinha um importante propósito: formar um determinado “tipo” de sujeito – centrado, cognoscente, unívoco e disciplinado. Para tal, tinha como princípio a modelagem dos sujeitos por meio da transmissão de conhecimentos cuidadosamente selecionados para a construção de uma civilidade capaz de distinguir o ser humano do animal.

Estes sujeitos eram preparados para ser objetos de inculcação e moralização pelo desempenho de múltiplas práticas educativas, ou seja, para uma maneira de viver regulada por normas traçadas pela escola. Assim, toda a dinâmica da escola, como, por exemplo, a disciplina operada na sala de aula, a vigilância dos comportamentos, o senso de obediência aos superiores e a submissão à cultura legítima, era pensada no sentido de não deixar escapar nada que influenciasse seu devido funcionamento, como uma maquinaria moderna (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Sobre esta questão, Alfredo Veiga-Neto (2000) observa que a civilidade tornou-se um objetivo perseguido pela escola moderna, por isso ela não abriu mão do poder disciplinar articulado por dois eixos que não se apartam jamais: o eixo do corpo e o eixo dos saberes. Conforme o autor, o disciplinamento atua,

necessariamente, dentro de espaço e tempo definidos. Então, para que os sujeitos conformem-se, o espaço deve ter uma configuração que não permita quase nenhuma circulação, os corpos devem ficar isolados e o tempo segue uma hierarquia de ações. Veiga-Neto ainda afirma que a submissão do corpo a um período de tempo transforma-se em tempo subjetivado, ou seja, constitui-se internamente o que se deve pensar e agir durante o tempo em que se está neste espaço.

Estas “heranças” históricas são constitutivas da escola que temos hoje, sendo compreensível, portanto, que as transformações mais recentes da instituição escolar, provenientes de mudanças nas diferentes sociedades ao longo do tempo, tais como o processo de democratização do acesso à escola ocorrido no Brasil nas últimas décadas, tenham levado às instituições escolares novas demandas e realidades sociais. Essas mudanças provocam-nos a pensar nos papéis da escola contemporânea, em suas formas de organização e suas práticas, pois novos desafios são postos, diariamente, para a organização escolar e o trabalho pedagógico.

Fato é que tais demandas têm exigido da escola o difícil exercício de colocar-se sob suspeita, ou seja, de estar permanentemente numa posição inquiridora sobre si mesma, sobre suas práticas e suas convicções. Obviamente, os sujeitos da ação deste exercício são todos/as aqueles/as que fazem a escola acontecer, desde as políticas educacionais ao cotidiano das salas de aula e dos demais espaços que a constituem. Assim, a experiência de questioná-la também é nossa e torna-se fundamental para desconstruir algumas situações tidas como naturais ou dadas, tais como os currículos, a organização do espaço e do tempo e outras práticas cotidianas.

Neste contexto, o Ensino Médio, enquanto etapa escolar voltada principalmente aos/às jovens, a fim de “prepará-los/as” para o mundo do trabalho, para os processos seletivos de ingresso no Ensino Superior e para o exercício da cidadania, tem sido objeto de análise e discussão, por evidenciar o que Nora Krawczyk (2009) chamou de crise de sentido permanente, que acaba incidindo sobre

os modos como a escola é vivida e significada. Desse modo, compreender as relações dos/as jovens da pesquisa com a escola é fundamental para se pensar nos possíveis (des)compassos entre estes dois universos coexistentes: o escolar e o juvenil.

Os sentidos da escola

Com o objetivo de refletir sobre os sentidos que os/as jovens atribuem à escola, apoio-me na discussão de Pedro Abrantes (2003) acerca da palavra “sentido”. De acordo com o autor, as pesquisas sobre *sentido* têm uma tradição na Sociologia, principalmente depois dos estudos de Georg Simmel e Max Weber, que influenciaram as correntes hermenêuticas, interacionistas, fenomenológicas e construtivistas. Tais análises abordam a consciência da ação e é nesta direção que os estudos dos acontecimentos sociais conferem uma função central à compreensão dos sentidos que os sujeitos dão à realidade que os cerca e à sua ação nela.

Segundo Abrantes (2003), os sentidos são produzidos no cotidiano, nas interações entre sujeitos e os contextos em que vivem ou a que pertencem. Parafraseando Abrantes, Barbosa (2007, p.130) afirma que

[...] percebemos que o estudo dos sentidos implica na compreensão dos entornos, das dinâmicas, dos grupos, isto é, do contexto no qual esses sentidos são produzidos. Isto significa pensar que os sentidos juvenis atribuídos à escola [e a qualquer outro lugar e/ou objeto] não são naturais e resultam de inscrições socioculturais e pertencimentos.

É partindo desse entendimento que compreendo falas como “A gente bota nossa cara na escola. Faz do nosso jeito” (S²), como

² As falas dos/as jovens que participaram da pesquisa foram gravadas e transcritas, observando os devidos procedimentos éticos. Para fins de preservação de suas

um processo de atribuição de sentido em que a escola é tida como um território de identidade.

A escola moderna, como mencionei anteriormente, foi esboçada com determinados objetivos, porém os/as jovens alunos/as/as têm produzido outras experiências nos tempos e espaços escolares, com trocas e compreensões não tão visibilizadas pela instituição. A questão é que esses sujeitos não correspondem, simplesmente, ao ofício de aluno/a que lhes foi conferido em relação ao que eles/as são, ou seja, enquanto jovens contemporâneos. Nesta direção, o sentido da escola também ganha dinamicidade e flexibilidade, por meio das construções juvenis diárias.

Na ótica de Abrantes (2003), não se pode, jamais, apreender a escola sem entender os sujeitos que a produzem no exercício do cotidiano, especialmente os/as alunos/as, por estarem em processo de formação que envolve a construção de repertórios ainda não vividos ou experimentados. Assim, as identidades juvenis são produzidas nessa dinâmica de vida, constituída pelas experimentações e experiências realizadas nos mais diversos espaços sociais, sendo a escola um dos mais importantes.

A escola como espaço sociocultural

Um dos aspectos que ficaram nítidos na minha pesquisa é a compreensão unânime, entre os/as jovens, da escola como espaço sociocultural, como já apontava Dayrell (1996). Isso implica em reconhecer a sociabilidade como constitutiva das diferentes dimensões das experiências escolares juvenis. Vale ressaltar que, a partir de Dayrell (2007), entendo sociabilidades como interações que se dão nas redes de relações que os/as jovens constroem em espaços mais ou menos institucionais. Neste caso, a escola é um dos espaços institucionais mais importantes, por fazer parte do cotidiano dos/as jovens, cujas relações, muitas vezes, são

identidades, utilizo a letra inicial maiúscula de cada nome para identificá-las ao longo do texto.

estendidas para outros espaços, como redes sociais, praças, parques, festas...

Em minha pesquisa, as práticas de sociabilidade na escola foram referidas pela maioria dos/as jovens, possibilitando-me perceber que o cotidiano escolar é composto por vínculos pessoais e que eles/as promovem a interação entre as pessoas que participam de suas rotinas diárias, organizando e dando formato ao que fazem, potencializando a aprendizagem sobre si e sobre a vida social. Por isso, percebo que os/as jovens desenvolvem atividades que possibilitam a cooperação material e emocional entre si, atribuindo grande valor às amizades, às trocas de experiências e aos grupos, sendo esta, muitas vezes, a motivação maior para estar na escola.

Porque o que mais motiva a gente *vim [sic.]* à escola não é *assistir aula [sic.]*, não é o ter que aprender, mas só ver os amigos. (L1). [Grifos meus]

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

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

A principal motivação para ir à escola está atrelada às amizades. Desse modo, mesmo a instituição tendo seus objetivos traçados no que diz respeito aos estudos e à preparação para o futuro, as narrativas de muitos/as jovens indicam mais relevância às interações com os/as amigos/as. Essas narrativas possibilitam pensar na existência de uma ideia estereotipada da escola, seja por parte da instituição e da forma como ela se organiza, seja pelos próprios/as jovens.

A escola, no geral, é compreendida como o lugar para aprender determinados conteúdos que, muitas vezes, são tidos como importantes para a realização de atividades futuras dos sujeitos. No entanto, parece que, para os/as jovens, suas experiências e seus compartilhamentos cotidianos ganham

destaque, porque fazem parte do presente, e o aqui e o agora adquirem maior importância em relação a um futuro mais ou menos distante e inesperado. Assim, as sociabilidades juvenis estão implicadas com o ser e estar jovem aqui e agora, e não com o por vir que, muitas vezes, justifica a organização curricular e pedagógica da escola, visando ao sujeito que virá a ser.

Não é novidadeiro, portanto, afirmar que os/as jovens procuram viver intensamente o presente, diferentemente de outros momentos históricos em que eram vistos quase exclusivamente como seres que “viriam a ser” alguém, ou seja, adultos (DAYRELL, 2007, p.1117). A condição do sujeito era relacionada ao ser adulto/a, porque este é autossustentado, responsável e autônomo. Os/as jovens não eram enxergados como condição participante de uma situação com modos de ser e viver. Entretanto, neste estudo, os/as jovens reforçam a concepção de “somos agora e não amanhã”, sinalizando uma ruptura importante em relação ao modo de ser jovem, de existir e de sentir-se no mundo.

Por outro lado, a celebração exacerbada do presente precisa ser compreendida criticamente como um aspecto que possibilita o prolongamento desta etapa da vida, sem tantas exigências de responsabilidade do mundo adulto, principalmente para jovens pertencentes a grupos sociais mais estáveis economicamente, ao contrário de muitos/as jovens trabalhadores/as, pertencentes a grupos sociais que lutam para sobreviver, e que precisam assumir, por vezes desde muito cedo, responsabilidades comumente atribuídas às pessoas adultas.

Ser jovem estudante

Percebi, ainda, a existência de alguns pactos de ajuda entre os sujeitos da pesquisa para lidar com a dupla posição social que ocupam: como jovens e como estudantes. Os fragmentos a seguir expressam um pouco dessa situação:

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

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

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

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

Compreendo que as práticas de sociabilidade entre os/as jovens têm contribuído no que diz respeito ao atendimento das exigências da escola: as trocas de informações e a cooperação entre eles/as para a realização das atividades e até mesmo a “ajuda” nas avaliações, possibilitando a pesca³, por exemplo.

Nota-se, ainda, o entendimento da presença de alguns grupos constituídos na sala que possuem certas habilidades, sociabilizadas sem dificuldades. Em suma, a dinâmica da escola promove maior interação entre eles/as diante das exigências para o cumprimento de tarefas. Na conversa que tivemos, fica evidente a ausência de dificuldades em compartilhar, inclusive com colegas e amigos/as que não têm o hábito de estudar e/ou que não fizeram o trabalho do dia.

Os/as jovens alunos/as acabam criando mecanismos próprios e distintos dos aguardados pela escola para atender às demandas de estudo. Penso que isso tenha relação com o que já foi apontado, sobre a importância das amizades, pois este fato, a meu ver, revela que manter as amizades e permanecer com os/as colegas na mesma turma tenham mais valor para estes/as jovens alunos/as do que o próprio fundamento da instituição escolar, que é o ensino-aprendizagem.

³ Termo que se refere às respostas recebidas das atividades escolares pelos/as outros/as jovens alunos/as.

Diferentemente de outros tempos, em que ser aluno/a significava deixar individualidades, subjetividades e pertencimentos para fora das portas da escola, atualmente, é visível a coexistência das duas posições de sujeito – o/a aluno/a e o/a jovem – em permanente negociação no cotidiano escolar, como se pode observar nos fragmentos a seguir:

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

Também é trocar conhecimentos com seus amigos, por causa de coisas que nunca ouviu falar, mas eu por ser amigo, ou por ter vivido ou conhecido por outros modos naquele momento *pode [sic.]* passar e vai adquirindo aquilo, né? Vai buscando, por curiosidade, vai perguntando a ele mais coisas também ou vice e versa, conhecimento é tudo para interagir! (S1).

A gente sentava direto aí quando não tinha aula. Quando uma pessoa da turma queria brigar, nós sentamos aí e ficamos conversando: “não faça isso, é errado!”. Sempre *sentava [sic.]* aí. (C).

Compreendo o quanto os/as jovens alunos/as atribuem como aprendizagens significativas: trocas de experiências, conselhos, perspectivas e valores manifestados no íterim da escola. Os/as jovens possuem mais propriedade de falar o que sentem, o que pensam e o que são em si do que sobre a escola em sua concepção tradicional; por isso, enxergo quantas configurações e desenhos este espaço assume na ótica deles, mostrando que aprendem mais uns com os outros no viés da sociabilidade do que “as coisas” que a escola propriamente ensina, pois os significados são continuamente produzidos e ressignificados. Para enriquecer essa discussão, faço menção a um aspecto avultado pelo sociólogo Simmel (1983) sobre a natureza democrática nas relações de

sociabilidade. Tal questão aponta para valores sociais⁴ ofertados e recebidos com equivalência.

Essa abordagem faz-nos pensar na reciprocidade de apoio e de suporte entre os/as jovens, talvez por se reconhecerem como pertencentes a determinados grupos sociais e, possivelmente, por falarem de lugares e contextos sociais semelhantes, ressaltando a diversidade existente nestas relações.

A sala de aula

Para os/as jovens, a sala de aula, considerada o cerne da escola, tem ganhado outros significados. Muitos de uma mesma turma construíram vínculos e mantêm um elevado nível de interação, a ponto de preferirem permanecer na sala de aula a maior parte de seu tempo livre. A riqueza da interação na sala consolida-se na ausência dos/as professores/as e das atribuições de funções à escola. Os/as jovens juntam-se, misturam-se espontaneamente. Quando perguntados/as sobre os espaços escolares preferidos, um número expressivo de estudantes mencionou a sala de aula, e não o pátio ou outros espaços que supõem mais liberdade.

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

É o lugar *que [sic.]* a gente mais fica. No intervalo, ficamos na sala, durante as aulas também, por isso! (S1).

Outro aspecto que interfere nessa preferência diz respeito à estrutura da escola: pelo fato de agregar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, os espaços são limitados. Nessa direção, a sala de aula torna-se o lugar 'preferido' de alguns/as jovens, isso porque é

⁴ Os valores sociais concebidos por Simmel (1983) dizem respeito a: carinho, atenção, amor e alegria, entre outros.

o espaço onde podem ter mais privacidade, então acabam ficando na sala antes das aulas, nas aulas vagas e nos intervalos. Esse espaço possibilita a aproximação de contato e a construção de amizades entre os/as jovens da mesma turma.

Nas sociabilidades, os/as jovens estabelecem elos. De acordo com Dayrell (2005, p.321), a sociabilidade, para eles, “[...] parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de trocas afetivas e, principalmente, identidade” e concerne com a necessidade de se relacionar, de estar junto, vivendo situações múltiplas que o cotidiano produz.

Segundo Daniele de Souza Barbosa (2007, p.64): “A sociabilidade se alimenta com a relação com a realidade, portanto, os indivíduos vivenciam a sociabilidade como expressão simbólica das suas realidades”. Um simples “oi” na porta da escola ou um “bate-papo” na hora do recreio baseiam-se, simplesmente, em laços de amizade, possibilitando-me inferir que as relações de afeto, principalmente a amizade, são centrais em relação a outros possíveis interesses que permeiam as interações entre eles/as.

Todas as vezes em que estive na escola, encontrava os/as jovens da pesquisa juntos/as. A comunicação entre eles/as é uma marca mais que visível. Com as trocas de experiências, os/as jovens constroem sua subjetividade e decifram o mundo.

Estar juntos/as

Desse modo, o espaço da escola tem sido alterado pelos/as jovens, pela sua capacidade de construir relações e exercer a convivência, constituída por regras como a solidariedade, a sinceridade e o respeito. Ao enxergar na escola possibilidades de construção de amizades, o modo como os/as jovens veem a instituição adquire outros significados, para além das questões cognitivas. Eles se motivam com as vivências e é por isso que a escola deixa de ser, simplesmente, um lugar considerado por muitos como “chato” e “sem graça” de se estar.

Assim como mostra o fragmento a seguir, de maneira geral, nota-se que a memória ativa dos/as jovens sobre sua vida na escola confere grande importância à companhia de colegas e amigos, aspecto decisivo para gostar ou não da escola.

Eu acho que não tem lugar preferido para mim, depende da pessoa com quem eu estiver. Pode estar num banheiro fedorento, ou na quadra num sol quente. Tudo depende da pessoa *que [sic.]* a gente vai estar. Depende do professor que vai estar dentro da sala com a gente. Isso depende muito da pessoa que vai estar com a gente. (S).

Então, o que interessa não é o estado do lugar em si, mas com quem eles podem passar as horas escolares e as construções que são desenvolvidas diariamente, tanto entre seus pares como com os professores, conforme mostra o excerto.

Dentro da escola, acontecem diferentes interações sociais. Por isso, entende-se que ela é um espaço privilegiado de produção de sociabilidade que promove uma linguagem que aproxima os sujeitos porque, nessa relação, nem sempre a hierarquia é demarcada. Estar entre pares representa uma possibilidade construção de relações mais horizontais, já que todos são estudantes e não ocupam uma função que diferencie um do outro.

Neste sentido, Simmel (1983) assinala que a ausência de posições hierárquicas é parte constitutiva da sociabilidade, possibilitando uma relação consciente entre iguais. No entanto, isso não significa que não haja disputas e processos de marcação da diferença, afinal, fazer parte de um grupo implica em identificar-se com seus integrantes, ao mesmo tempo em que é preciso ser singular, ser único, ou seja: é necessário diferenciar-se.

Um dos aspectos que chamam a atenção nas narrativas dos/as jovens diz respeito às relações entre professores e alunos/as, como se pode observar a seguir:

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

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

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

No entanto, sabemos da relação histórica de conflitos e tensões entre as gerações adultas (pai, mãe, professores etc.) e jovens (alunos/as/aprendizes) que muitas vezes, transforma-se em barreiras no trabalho educativo (SPOSITO, 2003, p.97), por causa da diferença de posições. Na fala da jovem S, é explícita a facilidade de sua comunicação com a amiga, ao contrário do que acontece entre ela e o professor. Primeiro, porque entre elas não há hierarquia na interação, aparentemente, uma não está num posto melhor que a outra, por isso a relação não enfrenta dificuldades neste sentido, ao contrário do professor, pois parece que aqueles profissionais que não fazem uso ou não dialogam com as dimensões consideradas importantes pelos/as jovens não conseguem mobilizá-los a interagir com o conteúdo, ou seja: os professores que se permitem a enxergar o jovem no aluno conquistam sua atenção e seu envolvimento na aula.

Os/as jovens produzem sentidos à escola por meio de conversas, partilha de experiências, respeito e cumplicidade que constroem nas relações, geralmente entre pares. Eles desejam um professor que converse e que não simplesmente ministre aula, mas acolha suas questões, que brinque e que dialogue.

Nessa direção, quando os/as professores/as aproximam-se dos/as jovens, provocam a motivação e o desejo deles de estar na sala de aula aprendendo, independente da disciplina. Ainda acrescentam que a aula torna-se agradável, mesmo quando as condições climáticas da sala de aula não estão boas, a presença deste professor que os entende é prazerosa. Por isso, ratifico a proporção que a sociabilidade ganhou no espaço escolar, pois ela está em tudo, organizando as aproximações e/ou os

distanciamentos. Acredito que, como estes jovens não possuem muitas alternativas de lazer, a escola tornou-se o principal ponto de encontro, na expectativa de que ela os/as receba e os/as acolha.

Considerando, portanto, a importância da escola para as suas práticas de sociabilidade, os/as estudantes conferem diferentes significados às experiências que entrelaçam suas posições como jovens e como alunos/as, repercutindo também na atribuição de sentidos à escola. Cabe evidenciar que as interações e as trocas que se processam entre eles/as favorece o exercício da alteridade na composição dos vínculos.

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

É perceptível que o ser jovem sobrepuja-se e não se ausenta; entretanto, negociam-se *os momentos* de ser aluno/a. Os sujeitos fazem um esforço maior para serem alunos/as e até a negociação, em algumas ocasiões, esvai-se. Tal aspecto pode ocorrer pelo fato de a valorização da aprendizagem ser atribuída entre os/as amigos/as, aprendizagem esta que é diferente e incorpora-se ao que eles/as são. Portanto, nessa dinâmica, quero sinalizar que os/as jovens diferenciam *amigos/as* e *colegas*.

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

É compreensível o quanto os/as jovens discursam sobre a convivência e as amizades na escola, ao mesmo tempo em que distinguem os relacionamentos pelo teor de sinceridade, lealdade e profundidade porque “colega é diferente de amigo”. Conforme Dayrell (2005), existem diferentes níveis que constituem quem são os mais próximos, os/as mais “chegados/as” (amigos/as do peito) e os/as mais distantes (colegas, conhecidos/as).

Quando aquilo que eles/as estabelecem nas relações é quebrado, normalmente ocorre o afastamento e outras relações surgirão. Então, nota-se a existência de uma dinâmica entre as diferentes turmas de amigos/as e colegas: alguém pode ser amigo/a hoje e colega amanhã. Pautado em Simmel, Dayrell (2005, p.315) considera que “[...] a sociabilidade é a sociedade transformada em arte: nas suas molduras, o que vale é o jogo dos seus elementos, as relações que se estabelecem e se desenrolam”.

Quero acrescentar, sobre este ponto de discussão, que os/as jovens amigos/as pesquisados/as demonstram lealdade entre si e, por isso, não gostam de falsidade, pois parece que esta atropela ou dificulta um dos seus princípios primordiais: a amizade. Reconheço a sociabilidade como uma grande experiência das juventudes, em que, mesmo com a falta de alternativas, para os/as jovens da pesquisa, a escola ganha significados diferentes, os quais, por vezes, estão associados aos modos como alguns espaços escolares são experimentados.

Estar juntos/as possibilita aos/às jovens alunos/as descobertas de si, dos outros e dos espaços e tempos compartilhados. Desse modo, a sala de aula ganha novas configurações, assim como alguns outros espaços da escola. Os/as jovens da pesquisa atribuíram nomes aos lugares mais frequentados, nos quais passaram por situações de tristeza, de alegria e realizações, entre outras. O fato de colocar um nome transforma o estar na escola em algo mais pessoal, mais próximo.

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

Tem um lugar que a gente adotou ele. (N).

Para pensar neste processo de tomar um lugar como “seu”, é interessante a ideia de lugarização, apresentada por Elisabete Maria Garbin (2006). Para a autora, lugarizar consiste na ocupação que se faz ou no destino que se dá a um determinado espaço como

marcador cultural e identitário. A pesquisadora explica ainda que a lugarização diz respeito a uma porção do espaço que é culturalizada, atribuindo-lhe determinados significados afetivos.

Apoiada nessa ideia, entendo que os/as jovens lugarizam espaços escolares, apropriando-se temporariamente deles como “seus lugares”, ou seja, como locais de encontros, de reconhecimento de si e do grupo para, simplesmente, estarem juntos.

Para finalizar

Depois de todo o caminho trilhado, é desafiador aplicar algumas palavras que retratem com coerência tudo o que foi ruminado, problematizado e compreendido até aqui. Penso que a riqueza deste capítulo está na disposição de se permitir enxergar as provisoriiedades, as transformações protagonizadas pelos/as jovens alunos/as no cerne da escola. A investigação que resultou neste capítulo explicita que os sujeitos, antes “invisibilizados”, têm suscitado mudanças nas configurações dos espaços e tempos escolares e têm nos a (re)pensar práticas, currículos, relações, formas de comunicação, entre outras coisas.

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

A escola da modernidade está aí; ela ainda sobrevive às “invasões culturais” juvenis [e não apenas às ‘invasões’ juvenis], porém um olhar apurado notará modificações produzidas pelos atores e atrizes sociais que a habitam, suscitando questionamentos

às concepções de sujeito, de escola e outras que se mantiveram estáveis e seguras por longos anos.

Referências

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

BARBOSA, Daniele de Souza. **“Tamo junto e misturado!”**: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos/as em uma escola pública. 2007. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

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

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, ed. esp., p.1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Revista de Estudios sobre Juventud (Jovenes)**, ano 9, n.22; México, DF, p.296-313, jan.-jun. 2005.

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

GARBIN, Elisabete Maria. Cenas juvenis em Porto Alegre: “lugarizações”, nomadismos e estilos como marcas identitárias. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelwiess (org.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Ulbra, 2006. p.177-198.

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

NASCIMENTO, Carla Gillyane. **Que escola é essa?**: narrativas sobre a escola pelos/as jovens alunos/as do Ensino Médio. Maceió: 2014. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

SIMMEL, George. George Simmel: sociologia. In: MORAES FILHOS, Evaristo (Org). **Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1983.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n.57, p.210-226, mar.-mai. 2003.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda *et al.* **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 09-20.

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

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

Capítulo 3

“Ser jovem alagoano é...”: o que dizem os/as estudantes do ensino médio

Emanuelle de Oliveira Souza

Introdução

Minha pesquisa de mestrado, intitulada *O que é ser jovem... Aluno... E alagoano? – um estudo sobre referências culturais e identidades juvenis* (SOUZA, 2013)¹, nasceu de uma inquietação, quando, em convívio com jovens componentes de uma quadrilha junina de Maceió, Alagoas, percebi que vários deles/as não reconheciam elementos pertencentes à cultura “alagoana”², como: artesanato, músicas, artistas e personalidades importantes etc.

Diante dessa descoberta, passei a refletir sobre o porquê de esses/as jovens desconhecerem alguns aspectos culturais da região onde vivem. Se todos/as estudavam – a maioria estava no ensino médio ou já havia concluído essa etapa –, perguntei-me se a escola não deveria ter alguma relação com essa formação identitária e, diante dessa questão, resolvi realizar um estudo em uma escola pública estadual alagoana, com jovens do terceiro ano do ensino médio, no intuito de investigar se eles/as se identificavam com a cultura de sua região e de que modo isso era expresso. Em seguida,

¹ Dissertação de mestrado orientada pela Profa. Dra. Rosemeire Reis (PPGE-UFAL)

² Utilizo as aspas por ser muito controverso afirmar que alguma cultura é genuinamente alagoana, uma vez que as culturas em Alagoas apresentam-se de forma hibridizada, como veremos no decorrer deste texto.

busquei conhecer que relação os/as jovens participantes da pesquisa estabeleciam entre suas identidades culturais e a experiência escolar no ensino médio e que posição a escola ocupava na construção dessa identidade.

Assim, a pesquisa foi realizada com estudantes concluintes do ensino médio. Essa escolha deu-se pelo meu interesse em conhecer as representações culturais sobre Alagoas destes sujeitos que estavam encerrando essa fase da educação básica. Trabalhei, então, com um grupo de cada turno (diurno e noturno). As abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas, tendo sido aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Os verdadeiros nomes dos/as jovens foram substituídos por nomes fictícios.

O presente texto traz algumas das representações desses/as jovens, expressas nos questionários inspirados nos “balanços do saber” (CHARLOT, 2000), em grupos de discussão (WELLER; PFAFF, 2010) e entrevistas (SILVEIRA, 2002) realizadas na pesquisa. Registrei as falas dos/as jovens, procurando observar os conflitos na relação entre a multiplicidade das culturas juvenis e a homogeneidade imposta pela escola, traçando algumas reflexões sobre os/as jovens alunos/as, com a intenção de apreendê-los/las como sujeitos socioculturais³. Nas discussões, evoco algumas reflexões sobre juventudes (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 1996; 2007), culturas e culturas juvenis (PAIS, 2003), bem como sua relação com a escola (VEIGA-NETO, 2003; CARRANO; MARTINS, 2011); reflito também sobre a noção de identidade cultural (DUBAR, 2009; HALL, 2006) e hibridização cultural (CANCLÍNI, 1992; WOODWARD, 2005).

³ “Seres de sociabilidade e cultura” (TEIXEIRA, 1996, p. 183). “São o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos se fazem uns aos outros, com elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições”. (DAYRELL, 1996, p. 142).

Este texto pretende contribuir com a compreensão de algumas identidades e condições juvenis alagoanas inseridas no cenário de dificuldades que pode ser encontrado em escolas públicas no Estado de Alagoas.

Sobre a escola em que foi realizada a pesquisa

A escola estadual pesquisada surgiu em 2008, nascida da ampliação de uma outra escola estadual, mais antiga – com cerca de 25 anos –, no mesmo bairro. No momento da aplicação da pesquisa, a escola possuía cerca de 1.514 alunos/as, sendo: 295 na educação de jovens e adultos; 920 no ensino fundamental e 299 no ensino médio.

Meu primeiro contato com a escola foi com a diretora-geral, que apontou alguns problemas enfrentados à época, entre eles: ameaça da entrada de drogas no ambiente escolar; falta de participação dos pais; desinteresse dos/as alunos/as e carências na formação dos professores. Com exceção de páginas anônimas nas redes sociais, em que os/as alunos/as registravam fatos e opiniões sobre a escola, não havia projetos protagonizados por eles/as. As atividades extracurriculares eram todas ligadas ao Programa Escola Aberta⁴, em que eram realizadas ações de dança, *tae-kwon-do*, banda fanfarra, capoeira e outras. Segundo a diretora, projetos com foco na cultura regional não eram muito frequentes, mas, quando aconteciam, havia grande aceitação e envolvimento dos/as alunos/as.

Para registrar as representações dos/as jovens sobre este tema, considerei necessários três instrumentos metodológicos: o questionário, o grupo de discussão e as entrevistas. A maior

⁴ Programa lançado em 2000 e implementado como política pública em 2004, com o objetivo de incentivar a abertura, aos fins de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A ação tem como foco firmar a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar, aos sábados e/ou domingos, com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno.

preocupação, em todas as etapas, foi registrar o que era expresso pelos/as jovens sem interferir ou induzir suas respostas.

Sobre a metodologia utilizada

Na primeira etapa da pesquisa, foram aplicados 37 questionários, sendo 25 no turno diurno e 12 no noturno. Os questionários foram bem aceitos pelos/as jovens presentes no momento da aplicação.

Ao apresentar aos/as jovens o objetivo da pesquisa, percebi preocupação imediata dos/as mesmos/as em dizer que não tinham muito conhecimento sobre a cultura de Alagoas, como se antecipassem uma justificativa, no caso de suas respostas serem consideradas “insatisfatórias”. Os/as jovens também transpareceram certo constrangimento quanto à ortografia e à qualidade de seus textos, enfatizando que não eram bons em redação ou que não teriam uma base consistente nas disciplinas de História e Geografia. Considero a preocupação com o conteúdo compreensível, uma vez que estávamos inseridos no ambiente escolar, onde a questão da “avaliação” é sempre presente. Procurei deixar nítido que eles/as não seriam avaliados, que me interessava tudo o que expressariam e que eu não pretendia testar seu nível de conhecimento sobre as disciplinas escolares.

O questionário auxiliou na seleção dos/as jovens para participação na segunda etapa da coleta de dados – os grupos de discussão. Para isso, a seguinte questão foi proposta: se um marciano chegasse à Terra e pedisse para que você apresentasse a ele a cultura de Alagoas, o que você diria?. Com base nas respostas a essa pergunta, pude registrar as primeiras representações dos/as jovens a respeito das culturas em Alagoas e observar questões norteadoras que me auxiliaram na mediação dos grupos de discussão.

Para a elaboração dessa questão dissertativa, inspirei-me no método chamado “balanço de saber”, criado por Bernard Charlot (2000) em seus estudos sobre a relação com o saber como instrumento de exploração da aprendizagem de estudantes. Da

mesma forma, no questionário, a pergunta dissertativa teve a intenção de incentivar os/as jovens a descrever elementos de sua cultura que considerassem mais significativos, de forma espontânea, quando lhes fosse feita a pergunta. Meus questionamentos eram os seguintes: quando pensam em “cultura alagoana”, que referências vêm à mente dos/as jovens? Que elementos expressariam como parte essencial da sua cultura? A que símbolos eles recorreriam? Analisando os textos produzidos pelos/as jovens como respostas à referida questão central, primeiramente, listei as ocorrências, com o objetivo de quantificá-las e poder visualizar com que frequência eram citadas, e busquei agrupar as palavras expressas em categorias. A primeira observação que pude fazer, enquanto analisava as respostas dos/as jovens, foi o fato de que alguns/mas expressavam-se de forma bastante genérica, evitando fazer referências específicas a elementos que considerassem pertencentes às culturas em Alagoas.

Para a segunda etapa da pesquisa, utilizei os grupos de discussão, sob a perspectiva de Wivian Weller e Nicole Pfaff (2010), buscando aprofundar as informações obtidas na primeira etapa por meio de um instrumento em que os/as jovens pudessem expressar-se de forma mais espontânea, porém, com certo direcionamento para o aprofundamento nas questões específicas do meu objeto de estudo. Realizei, então, um grupo para cada turno, com duas rodadas cada um. O grupo do turno diurno contou com a participação de oito sujeitos, sendo seis do gênero feminino e dois do gênero masculino; o grupo do turno noturno teve a participação de nove sujeitos no primeiro encontro e dez no segundo, sendo três do gênero feminino e sete do gênero masculino. Um dos jovens estava doente no primeiro encontro, mas fez questão de participar do segundo. Nos grupos, abordei questões que surgiram durante a análise dos questionários, relacionadas às culturas em Alagoas e à experiência escolar, além de outras indagações que, inevitavelmente, surgiram durante a realização dos grupos.

Uma vez que as juventudes são o pano de fundo desta pesquisa, foi inevitável enveredar por outras questões relacionadas

à condição juvenil, como as expectativas quanto ao futuro, as relações com grupos sociais e outros assuntos que vieram à tona nos grupos de discussão. Os temas ganham vida própria a partir do diálogo que se constrói espontaneamente, pois foi dado espaço para que os/as jovens se expressassem livremente, somente havendo intervenções minhas quando estritamente necessário; assim, surgiram discussões sobre vários assuntos, desde a experiência escolar até as expectativas e frustrações dos/as jovens em relação à escola e ao Estado de Alagoas.

Os grupos apresentaram perfis bem distintos. O grupo diurno foi composto por jovens aparentemente muito focados/as em suas responsabilidades como estudantes. Pareceu-me mais “homogêneo”, pois os/as jovens aparentavam ser da mesma “galera” e, nas conversas que antecediam os grupos de discussão, os/as participantes demonstravam muita afinidade entre si. Pude observar que a maioria do grupo diurno não trabalhava e a faixa etária era menor em relação ao noturno. O interesse em dar continuidade aos estudos, ingressando no ensino superior, foi unânime e a maioria já frequentava cursos preparatórios para isso. É interessante observar que o ensino profissionalizante não foi mencionado pelo grupo diurno.

Os/as estudantes do turno noturno tinham mais idade e a maioria já trabalhava. Diferentemente do grupo diurno, alguns não pretendiam continuar os estudos e, entre os que pretendiam continuar, a maioria apontava o ensino profissionalizante como opção. Havia também uma quantidade significativa de jovens que, apesar de expressarem a intenção de continuar estudando, não haviam definido que cursos pretendiam fazer após o ensino médio.

O grupo noturno pareceu-me bastante heterogêneo, composto tanto por jovens muito dispersos/as quanto pelos/as muito centrados/as. Isso gerou algumas dificuldades em manter o tema das discussões, pois eles/as pareciam ter necessidade de se expressar e sair da rotina de sala de aula, por isso, o grupo de discussão tornava-se um momento de alegria e descontração.

Algumas falas dos sujeitos sobre a insatisfação em relação às aulas e aos/às professores/as corroboram essa impressão.

A cultura em Alagoas é...

Para iniciar as reflexões sobre o conceito de cultura, evoco a definição utilizada por José Machado Pais (2003). Segundo ele,

[...] a cultura pode ser entendida como um conjunto de significados compartilhados; um conjunto de sinais específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. (PAIS, 2003, p. 70).

Nesse aspecto, o sentimento de pertencimento pode, às vezes, misturar-se com o sentido de identidade. Essa associação entre “cultura” e “identidade” é frequente e requer reflexão.

A ideia de “crise das identidades” apontada por Claude Dubar (2009) é identificada na pesquisa, possibilitando a percepção de que a identidade, hoje, emerge sobre um panorama onde as “certezas” são profundamente questionadas, num tempo em que há um sujeito de identidades fragmentas e múltiplas que põe em questão uma série de certezas anteriormente firmadas. Da mesma forma, percebe-se que não existe identidade cultural em si mesma; não é possível defini-la de forma conclusiva, mas sim numa construção social.

Alguns teóricos culturais argumentam que as tendências em direção a uma maior interdependência global estão levando ao colapso todas as identidades culturais, produzindo uma “fragmentação de códigos culturais”, uma “multiplicidade de estilos”, um “pluralismo cultural”. De acordo com Stuart Hall

os fluxos culturais entre as nações e o consumismo global criam possibilidades de identidades partilhadas – como consumidores para os mesmos bens, clientes para os mesmos serviços, públicos para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo” (HALL, 2006, 74).

Nesse contexto, o hibridismo cultural seria uma característica indissociável dos tempos atuais.

O conceito de “hibridização” utilizado por Néstor García Canclini (1992) refere-se tanto às ações – sendo pelo modo de agir ou pelo discurso – quanto ao resultado do consumo de objetos culturais. Sua finalidade política pode refletir diversas intenções, sejam de aumento de poder, resistência, fortalecimento ou enfraquecimento das identidades locais ou nacionais e contestação das normas estabelecidas pelas culturas hegemônicas.

Buscando discutir sobre essa complexa rede de elementos, trago, aqui, trechos das falas dos sujeitos que podem suscitar diversas reflexões sobre o “ser jovem”, “ser jovem alagoano” e “ser jovem em Alagoas”. Cada uma dessas expressões pode gerar infinitas discussões, impossíveis de ser esgotadas no presente texto.

O Paraíso das Águas

De acordo com os textos produzidos, percebe-se o senso comum de que Alagoas é um local de “belas praias”; porém, poucos participantes desta pesquisa discriminaram traços da cultura local ou mesmo nomearam algumas das praias, tão significativas a ponto de dar ao Estado o título de “Paraíso das Águas”. Para alguns/mas jovens, a cultura é representada como produto destinado ao turismo. Alguns/mas afirmam que deveria haver mais “investimento” na cultura, com o objetivo de agradar aos turistas, como podemos observar no trecho: “Eu diria que apresentaria as culturas de Alagoas e mostraria todo o trabalho desenvolvido pelas pessoas e mostraria muitas culturas. Eu mostraria onde os turistas visitam” (Henrique, 25 anos, noturno). Observa-se que este jovem focaliza a relação entre cultura e turismo. Em nenhum momento ele trata a cultura como valores de um povo, com uma relação de pertencimento, mas sempre como um produto a ser oferecido a quem vem de fora, especificamente “o turista”.

É perceptível, também, a ideia de cultura como algo ligado ao comércio, à geração de recursos financeiros, como podemos ver na

seguinte fala: “Apresentaria a feira de confecções de Jaraguá⁵, os pratos típicos, pode-se dizer, toda a cultura nordestina. Apresentaria também as lojas comerciais e supermercados” (Edson, 18 anos, diurno). Como produto para venda, a cultura deve ser bonita, atraente; deve encantar a quem a vê. Poucos trataram a cultura como a própria condição de vida de todos os seres humanos, como produto das ações humanas, como processo contínuo por que as pessoas dão sentido às suas ações. Essa noção de cultura foi pouco expressada, predominando a representação da cultura como um produto voltado para o comércio e para o turismo.

Nas análises dos questionários, evidenciou-se o fato de que os sujeitos da pesquisa evitaram fazer referências específicas a elementos da cultura “alagoana”. São frequentes expressões como “uma cultura muito rica” (Mário, 16 anos, diurno) ou “uma cultura diversificada” (Edson, 18 anos, diurno), sem mais descrições. Quando chegaram a mencionar alguns elementos, como o folclore ou o artesanato, os/as jovens não detalharam o que os caracterizaria. Que danças? Que folguedos? As respostas não se aprofundam na descrição dos elementos que, segundo eles/as, tornam a cultura “alagoana” rica ou diversificada.

A percepção dessa falta de aprofundamento nas respostas dos/as jovens aguçava a inquietação que gerou a pesquisa: será que os/as jovens não conheciam os elementos de sua própria cultura? Porém, antes de tomar conclusões precipitadas, é preciso ponderar se a falta de aprofundamento parte da falta de referências em relação à sua cultura ou da falta de estímulo em descrevê-las. Também pode-se identificar que esses/as jovens apreendem a visão dominante de “Cultura”⁶ como algo exterior a eles/as; a maioria não se coloca como

⁵ Bairro histórico de Maceió que sediava, à época, uma feira de artesanato onde eram vendidos não apenas produtos locais, mas também peças do artesanato de outros Estados nordestinos.

⁶ Refere-se à visão de que a educação seria o caminho para atingir as formas mais elevadas da “Cultura”, seguindo um modelo pregado por alguns intelectuais alemães do século XVIII, que passaram a chamar de *Kultur* sua própria contribuição para a humanidade: “todo aquele conjunto de coisas que eles

aqueles que contribuem para dar significados ao mundo e para expressá-lo. Portanto, é compreensível que não se sintam à vontade para falar de algo de que não se sentem parte. Outros/as jovens foram mais específicos/as em suas descrições da cultura “alagoana” e alguns/mas citaram elementos considerados típicos do folclore “de Alagoas”. Dentre os folguedos tradicionais do Estado, o Coco de Roda é o mais mencionado. O Reisado também foi citado, entre outras danças, como as Quadrilhas juninas.

Nem todos sabem que o Maracatu e o Maxixe não têm sua origem em Alagoas; essa menção comprova que o hibridismo cultural é bastante observável entre os alagoanos no que se refere às manifestações folclóricas. De uma forma generalizada, Alagoas capta elementos da cultura de diversos Estados e os assume como seus. Podemos observar isso, também, nas feiras de artesanato em Maceió, compostas por pequenas lojas que revendem produtos comprados em outras cidades consideradas polos do artesanato nordestino, como Caruaru-PE, onde se encontram muitos produtos em couro e madeira; Fortaleza-CE, que produz rendas e bordados tradicionais, e Natal-RN, de onde vêm as garrafas com desenhos trabalhados em areia colorida.

As excursões turísticas levam quem está visitando Maceió a essas feiras, apresentando tais produtos como artesanato típico de Alagoas. Isso explica o fato de os/as jovens mencionarem essas feiras como importantes de ser mostradas a alguém que visita o Estado. É possível que muitos alagoanos ignorem o fato de que os produtos ali vendidos são comprados em outros Estados brasileiros. Por outro lado, o Pontal da Barra, bairro onde se concentra a produção genuína de filé – bordado artesanal confeccionado tradicionalmente em Alagoas – não foi mencionado por nenhum dos envolvidos na pesquisa.

consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 07). Assim, a Cultura seria constituída por um determinado modo de estar no mundo, de produzir e de apreciar as artes, de pensar religiosamente e filosoficamente, como modelo a ser atingido pelas outras sociedades. Daí, surge a concepção de *alta e baixa cultura*.

Podemos relacionar esse aspecto híbrido à questão da globalização e ao que diz Kathryn Woodward (2005) quando afirma que a globalização “produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local”. (WOODWARD, 2005, p. 21). Sobre esse aspecto, vários autores argumentam que a modernidade traz consigo novas formas de relacionamentos e de modos de ser e de viver. Como consequência desse movimento, formam-se processos de hibridização cultural constituídos pela utilização de elementos provenientes de diversas classes e diferentes lugares, numa relação ativa de interpenetração entre culturas de sujeitos que acabam por gerar ou realizar novos processos e movimentos sociais que recriam culturas próprias. Desse modo, é reconfigurado o tecido urbano como conjunto das manifestações do predomínio da cidade sobre as outras regiões, o que nos permite observar traços e características que se mesclam, como apontam Paulo Cesar Carrano e Carlos Henrique dos Santos Martins (2011, p. 45). A mistura entre o que é “daqui” e o que é “de fora” fez-se presente tanto nos textos do questionário como nos grupos de discussão.

Muitos/as jovens de hoje não sabem da sua própria cultura porque pouco se fala dela

Declarações de desconhecimento sobre a própria cultura também foram significativas. Alguns/mas jovens declararam-se incapazes de apresentar sua cultura e outros/as indicaram a necessidade de pesquisar sobre o assunto, como se as referências culturais do lugar onde vivem fossem algo que o sujeito precisa estudar para ter acesso. O trecho a seguir ilustra bem isso: “Pra ser sincera, eu falaria para ele que estudaria sobre Alagoas e passaria algumas informações para ele [...]”. (Joana, 20 anos, diurno). Porém, alguns/mas jovens fogem do senso comum e consideram que “a cultura é algo pessoal/individual”. O que nos lembra da

afirmação de Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 29) de que “a formação da identidade ocorre também nos níveis ‘local’ e pessoal” e de que alguns jovens têm consciência disso.

[Em] se tratando de cultura aberta de Alagoas, eu mostraria algumas. Primeiro: Serra da Barriga, o coração do Brasil; segundo: capoeira, que eu acho linda; terceiro: alguns escritores. E o hip-hop, que vem crescendo nas periferias e mudando muito jovens através do rap, com vários grupos que se prontificam para fazer o possível pra tirá-los das drogas, do crime, das ruas. Não consigo relatar praias, teatro, música e etc... Minha cultura é forte; é quase uma “não cultura” [risos] [sic.] em relação às folclóricas. É possível viver sem a cultura, porém também é possível criar uma só pra você. (Arnaldo, 20 anos, noturno).

Esse jovem não prioriza a descrição essencialista de cultura, ao contrário, relaciona a cultura de Alagoas ao seu modo de expressão, que é mundial, nacional, mas também de seu lugar, pois serve para expressar suas ideias, para lutar pelos seus ideais, para criticar. Os significados são produzidos quando incorporamos os objetos, as ideias e os símbolos, de diferentes maneiras, às práticas da vida cotidiana, dando-lhes valor ou significância – ou seja, sempre que nos expressamos, fazemos uso, consumimos ou nos apropriamos dessas “coisas”, estamos produzindo significados, e ao comunicarmos esses significados dá-se a representação.

Hall (1997) afirma que nossas subjetividades são produzidas de modo discursivo e dialógico, por isso, quando há a intervenção da cultura, é cada vez mais difícil definir a diferença entre o que é “interior” e “exterior”, entre o social e o psíquico. Assim, os significados culturais não estão somente no nível mental, na imaginação, mas têm efeitos reais e regulam as práticas sociais. Desse modo, torna-se fundamental questionar os mecanismos que agem nos sistemas de representação que sustentam a produção da identidade e da diferença, como, por exemplo, os meios de comunicação de massa. Essa observação pode ser percebida

quando discutimos a forma como os/as jovens alagoanos/as veem-se diante de outras culturas.

Ser jovem alagoano/a é, em meio a belas paisagens, um sofrimento carregado de felicidade⁷

Ao tratarmos do “ser jovem”, é preciso manter em vista a pluralidade inerente ao conceito de juventude, uma vez que os/as jovens, individualmente ou inseridos em diferentes grupos, têm vivências diversas, em condições também heterogêneas. Nesse âmbito, Helena W. Abramo (2005) trata do termo “condição juvenil” e aponta que as políticas públicas deveriam considerar não somente a dimensão da juventude como fase de formação do indivíduo, mas também no sentido de “possibilidade de vivência e experimentação diferenciada” (ABRAMO, 2005, p. 69), aquela que se refere à experimentação e à participação nos diversos campos da vida – sexualidade, educação, direitos e deveres.

Chamou-me a atenção quando perguntei que opções de lazer esses/as jovens tinham: todos/as os/as participantes do turno diurno afirmaram que seu lazer resumia-se à escola e à igreja, que ficavam muito em casa e usavam a internet. Essa informação corrobora com Juarez Dayrell (2007) quando ressalta a importância da escola como espaço de trocas subjetivas onde, “no caso dos/as jovens pobres, a sociabilidade ganha uma maior dimensão, à medida que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros desloca para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares” (DAYRELL, 2007, p. 1121). Para os/as jovens do turno diurno, não há outras opções de espaços de socialização para a vivência de momentos lúdicos aos que as juventudes geralmente são associadas. Os momentos em que essas experiências acontecem são, em geral, vividos na escola.

⁷ Frase dita pelo jovem Arnaldo, 20 anos, aluno do 3º ano noturno, participante da pesquisa nas etapas de questionário, grupo de discussão e entrevista.

Diversos/as pesquisadores/as concordam que a escola não acompanhou o ritmo das mudanças da sociedade, permanecendo num modelo estrutural criado no século XIX. Os sistemas de avaliação e a forma como o conteúdo é ministrado permanecem muito semelhantes aos que eram praticados há dois séculos. Os debates acerca do tema evidenciam a necessidade de se refletir sobre as mudanças ocorridas na sociedade e o que precisa ser feito para que a escola corresponda melhor às exigências do aluno que transita entre dois mundos que, muitas vezes, parecem totalmente separados: a escola e fora dela.

É comum que a escola assuma um papel de, como aponta Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 13), “impositora da verdade apresentada pelas ciências”, adotando um tom totalitário, a partir de uma “pedagogia monocultural”. Contrapondo-se a isso, os/as jovens alunos/as questionam. As discussões indicam que a escola poderia tomar um caminho diferente, visando a uma melhor resposta às exigências da sociedade atual e, principalmente, das juventudes atuais. É importante considerar que as juventudes atuais possuem peculiaridades e valorizam diversos saberes que não são legitimados pela escola válidos. É preciso que a escola perceba e valorize as culturas juvenis e reconheça como elas atuam fortemente nas formas de ver e compreender a realidade e de atuar no mundo.

Fala-se de uma pedagogia multicultural e da importância da perspectiva intercultural na ação docente, como discutem Emanuelle de Oliveira Souza, Rosemeire Reis e Jean Mac Cole Tavares Santos (2015), considerando a “bagagem” cultural dos sujeitos, fugindo da imposição da verdade, dando lugar à construção do conhecimento, partindo da realidade que cerca o indivíduo que aprende, uma vez que “as juventudes são múltiplas e compartilham códigos, símbolos, significados e sentidos dos sistemas culturais nos quais estão inseridas” (SOUZA; REIS; SANTOS, 2015, p. 04). Assim, a escola precisa estar atenta às necessidades reais dos seus públicos e aos seus processos de identificação.

Para Antonio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2003, p. 159), “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”. Ela

é um ambiente rico de experiências e entrelaçamentos de culturas. Seu cotidiano é preenchido não somente de sua rotina pedagógica, mas também das relações sociais que ali se desenvolvem e se intercalam. Se partimos dessas afirmações, se aceitamos a íntima associação entre escola e cultura, se vemos suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, cabe indagar por que, hoje, essa constatação parece revestir-se de novidade, sendo mesmo vista por vários/as autores/as como especialmente desafiadora para as práticas educativas (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160). Sob esse prisma, as referências culturais podem ou devem ser trabalhadas no ambiente escolar? A consciência das referências culturais precisa ser desenvolvida na/pela escola? Minha intenção foi ouvir a opinião dos/as próprios/as estudantes a esse respeito, respeitando a carga cultural de cada sujeito, valorizando o conhecimento que cada um/uma traz.

Carrano e Martins argumentam que “a escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta” (CARRANO; MARTINS, 2011, p. 44). Segundo os autores, há uma via de mão dupla entre aquilo que herdamos do denominado “mundo adulto” e a capacidade do jovem de construir seus próprios repertórios culturais. Porém, o processo de globalização – com suas marcas de desigualdade, divergências de oportunidades e fragilização dos vínculos institucionais – gera uma série de incertezas no processo de construção identitária dos/as jovens.

Os autores defendem também que

[...] uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. (CARRANO; MARTINS, 2011, p. 45).

Porém, o que se observa é que a escola tem assumido uma posição oposta e os/as jovens são pressionados/as a atender às expectativas da instituição, enquanto as suas próprias nem sempre são consideradas. Uma forma de compreender os/as jovens que chegam à escola é apreendê-los/as como sujeitos “socioculturais”, ou seja, como “seres de sociabilidade e cultura, imprimindo à sua condição natural a marca do humano” (TEIXEIRA, 1996, p. 183). Na contramão dessa visão, deparei-me com a narrativa de Val, uma das entrevistadas – que, por ser transsexual, já passou por diversas experiências negativas no ambiente escolar. Segundo ela, a maior rejeição parte dos professores. Durante a entrevista, a jovem manifesta a percepção de que há algo a ser feito:

Eu faria mais projetos de conscientização. Porque eu já sofri muito preconceito. Uma professora, umas três semanas seguidas, me chamou pelo meu nome de registro e eu já tinha pedido pra ela me chamar pelo meu nome social. Mas ela insistiu em me chamar pelo nome de registro na chamada. Então, eu faria mais projetos pra ensinar os professores como tratar... Porque os alunos se enturmam mais fácil. Mas os professores precisam ser mais conscientizados. Porque é assim, todo mundo tem seus direitos, só que, como você é considerada “normal” pra sociedade, você recebe seus direitos. E eu, pra receber os meus, tenho que lutar. (Val, 24 anos, noturno).

Trata-se de compreender os/as jovens estudantes na sua diferença, enquanto “indivíduos que possuem uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996, p. 140). Essa outra perspectiva implica superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado.

É fundamental considerar a necessidade de se repensar a postura dos/as professores/as e de toda a instituição escolar no sentido de se conceder espaço a um diálogo com os/as jovens estudantes, criando possibilidades de compreensão de seus questionamentos, suas crises, suas expectativas, enfim, suas

identidades. Isso contribuiria para um reconhecimento, por parte dos/as jovens, da escola como um ambiente de pertencimento, onde se pode buscar não somente os conteúdos repassados pelas matérias estudadas, mas também suporte para fragilidades; um espaço em que os/as professores/as seriam fonte de conhecimento de vida e para a vida.

Muitos projetos com poucas oportunidades

Ainda sobre a questão do que é “ser jovem alagoano/a”, no grupo noturno, o “mercado de trabalho” e a “falta de oportunidades” foram o centro das respostas. A justiça social e os caminhos para o pleno exercício da cidadania, ambos diretamente ligados à qualidade da educação destinada a esses/as jovens, aparecem como questões essenciais para a vivência da condição juvenil. Os problemas sociais, a dificuldade de entrada no mundo do trabalho e todos os obstáculos em consequência disso não possibilitam aos jovens a construção de um espaço social próprio. Os/as jovens têm consciência de que a escola ocupa uma função primordial para o exercício da cidadania, pois suas falas expressam, claramente, que a desigualdade de oportunidades, em comparação a outros/as jovens de outras camadas sociais, deve-se, primeiramente, à qualidade da educação pública do Estado de Alagoas:

É só pra dizer assim, ó: não tinha professor, vocês passam pra não dizer que não tem nada na caderneta de português... Mas... Amanhã vai fazer o trabalho, e pronto! 50 pontos... Acabou-se... Eu não sei conteúdo nenhum do 3º ano! Aí diz bem assim: Ah... “oportunidade é pra quem busca”, sim, aí tu chega numa faculdade, o cara estudou em escola particular, o cara fez, desfez, nunca perdeu uma matéria, chega lá pra concorrer com a gente, de escola pública? Eu acho isso... É um pouco injusto! (Vinícius, 19 anos, noturno).

Para muitos dos sujeitos desta pesquisa, os projetos de futuro entrelaçam-se com a necessidade de sobrevivência no presente, o

que confirma que há uma parcela de jovens cuja condição juvenil só é vivenciada porque trabalham. “Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que ‘o trabalho também faz a juventude’” (DAYRELL, 2007, p. 1109). Para os/as jovens alunos/as trabalhadores/as, escola e trabalho são realidades que precisam ser administradas, para garantir o mínimo de recursos para o lazer, o namoro, o consumo.

Contraditoriamente, os/as jovens também expressaram a frustração de perceber que os seus conhecimentos não estão em primeiro lugar quando se trata do sistema educacional público em Alagoas, um sistema que sofre com a falta de professores/as e com o atrelamento às metas estabelecidas pelo Governo Federal. Essa realidade traduz-se nas salas de aula, onde os/as docentes que chegam na metade do ano letivo para assumir disciplinas que antes estavam sem professor/a precisam cumprir o calendário e fechar as notas no mesmo prazo dos componentes curriculares que foram lecionados desde o início do ano letivo. Os/as professores/as fazem o que podem para se adequar ao sistema, porém, além dos prejuízos no conteúdo a que os/as estudantes deveriam ter acesso, isso gera descontentamento nos/as alunos/as, por perceberem que sua educação é tratada de forma meramente quantitativa.

[...] eles estão desesperados porque o tempo tá passando e eles não conseguem fechar essa nota, o que é que vai fazer? A preocupação dos professores que eu vejo, de alguns, e da escola não é ensinar ao aluno, é fechar caderneta! Porque tem que fechar a caderneta tal dia. Quem aprendeu, aprendeu... Quem não aprendeu... [...]. (Vinícius, 19 anos, noturno).

Nesse aspecto, Dayrell afirma que “a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação” (DAYRELL, 2007, p. 1122).

Ao questionar um dos jovens sobre o que ele via de positivo na escola onde estuda, obtive a seguinte resposta: “As pessoas! Que não desistem! Eu mesmo não desisti ainda porque olho ao redor e vejo que tem outros que não desistiram” (Arnaldo, 20 anos, noturno). As falas dos/as jovens reforçam o argumento de pesquisadores e pesquisadoras de que é preciso repensar a escola em sua relação com as juventudes, pois “se antes a autoridade do professor era legitimada pelo papel que este ocupava, constituindo-se no principal ator nas visões clássicas de socialização, atualmente é o professor que precisa construir sua própria legitimidade entre os jovens” (DAYRELL, 2007, p. 1121).

Observa-se também uma tendência em atribuir aos/as jovens a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso; como reflexo disso, percebe-se, que uma parte deles/as tende a assumir para si essa responsabilidade, como podemos observar nos trechos destacados a seguir: “A estrutura é péssima? É! O Governo é desleixado? É! Mas se nós nos esforçarmos, não importa o estado da escola, nós vamos conseguir!” (Sílvio, 18 anos, diurno). Diante de toda a falta de estrutura do sistema educacional, vemos alguns/mas jovens lutando com o que podem – se possível, buscando condições fora da escola “regular” – para alcançar seus objetivos, enquanto são assombrados pela possibilidade de insucesso nos estudos e, conseqüentemente, na vida. “Tem que ser bom! Né? Mas... Alguns poucos vencem, né? Mas, assim... Ser jovem alagoano é pouca oportunidade, a oportunidade que aparece a gente tem que agarrar” (Vinícius, 19 anos, noturno). Não se pode negar a influência do pensamento inerente à sociedade neoliberal, em que o indivíduo é incentivado a desenvolver todas as suas capacidades e é tido como o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Reflexões finais

Inicialmente, o objeto de estudo desta pesquisa partiu de dois pressupostos: 1) Os/as jovens alagoanos/as desconhecem muitos

dos elementos popularmente considerados como típicos da cultura “alagoana”; 2) A escola deveria ser um ambiente de preservação das culturas, de fortalecimento da identidade cultural dos/as jovens alagoanos/as. Porém, no decorrer da pesquisa, pude ampliar minha noção e percebi que não há uma identidade homogênea, mas várias “identidades possíveis”, variáveis e em constante mutação, sofrendo influência de questões sociais, relacionais etc.

Isso me instigou a mudar minha visão inicial sobre a questão da “preservação” da identidade cultural dos/as jovens alagoanos/as, porém, diante dos textos dos sujeitos desta pesquisa, principalmente depois das discussões nos grupos e das entrevistas individuais, percebo que não há a necessidade de uma preservação em detrimento da liberdade individual de seguir suas preferências ou de compartilhar uma cultura com a que se identifica, mas a necessidade de espaço no ambiente escolar para aspectos sociais, históricos e culturais locais, com o objetivo de fortalecer a autoestima de um povo que não se enxerga nos meios de comunicação de massa onde, geralmente, Alagoas é retratada como sinônimo de subdesenvolvimento, corrupção e violência. Em algumas respostas ao questionário, os/as jovens expressam a queixa de que a escola deveria trabalhar as culturas de Alagoas e que essa falta de espaço para o tema no ambiente escolar tem contribuído para o distanciamento dos/as jovens alagoanos/as da cultura do Estado.

As falas dos sujeitos ouvidos nesta pesquisa indicam que os/as jovens percebem que a escola poderia contribuir para o conhecimento da cultura local, mas que não tem trabalhado esse aspecto de formação. Concordo com Pais (2003) quando assinala que a discussão a respeito das culturas juvenis passa, necessariamente, pela diversidade das culturas próprias desse segmento social. Não quero aliar-me às “culturas não juvenis” que, segundo Carrano e Martins (2011, p. 49), “parecem querer interditar os espaços de expressão para os/as jovens”, pois “geralmente essas são as culturas instituídas ou preservadas por instituições de poder”, mas acredito que o conhecimento da

história e dos bens culturais do Estado onde vivem daria a esses/as jovens uma espécie de segurança identitária para exercer sua autonomia enquanto jovens globalizados/as, mas que conhecem sua herança cultural e podem distinguir suas raízes em meio à massificação e à mundialização da cultura.

Compartilho da compreensão de Dayrell (1996, p. 156) ao afirmar que “a aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno”. Considero revelador o fato de que todas as vezes que questionei aos/às jovens se havia, por parte deles/as, interesse na abordagem de assuntos relacionados à Alagoas na escola, as respostas que obtive mostraram que há um grande interesse deles/as sobre o tema.

Pude observar, ainda, que as discussões realizadas em virtude desta pesquisa fomentaram uma reflexão individual e coletiva sobre o que esses/as jovens alagoanos/as conhecem a respeito de suas referências culturais e o quanto esse assunto é invisível no ambiente escolar. Essas observações vêm confirmando a ideia de que não somente os/as jovens alagoanos/as não costumam refletir sobre suas culturas, como também trazem a percepção da importância da atuação da escola para a construção de um reconhecimento por parte dos/as jovens no que concerne tanto aos seus modos de expressão – as culturas juvenis – quanto às suas raízes históricas, aos valores de seu povo e ao que constitui, mesmo que inconscientemente, suas identidades enquanto sujeitos socioculturais.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa**

nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

CANCLÍNÍ, Néstor García. **Culturas híbridas**: estrategias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Sudamericana, 1992.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v.36, n.1, p. 43-56, jan.-abr. 2011.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2910>. Acesso em: 20 out. 2021.

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

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.100, ed. esp. , p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2021.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136-178.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KERN, Daniella. O conceito de hibridismo ontem e hoje: ruptura e contato. **Métis: História & Cultura**, Caxias do Sul, v.3, n.6, p. 53-70, jul.-dez. 2004. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1158/797>. Acesso em: 20 out. 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>. Acesso em: 20 out. 2021.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2.ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M.V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Emanuelle de Oliveira; REIS, Rosemeire; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Identidades juvenis e experiência escolar no Ensino Médio. **Holos**, v.4, p. 3-17, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3189/1123>. Acesso em: 20 out. 2021.

SOUZA, Emanuelle de Oliveira. **O que é ser jovem... Aluno... E alagoano?**: estudo sobre referências culturais e identidades juvenis na escola média. 2013. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p. 5-15, mai.-ago. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3HA9lus>. Acesso em: 21 out. 2021.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

Capítulo 4

Do banco da praça ao banco da sala de aula: culturas juvenis periféricas no espaço escolar

Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da Silva
Rosemeire Reis

Introdução

O presente capítulo apresenta um recorte da dissertação *O canto dos marginais: culturas juvenis entre a periferia e a escola pública em Maceió, Alagoas*, que propõe a análise das concepções acerca de jovens, suas culturas periféricas e a relação dialógica entre elas, os espaços de educação formal. A pesquisa foi realizada com jovens da cultura *hip hop*, na Zona Sul de Maceió – mais especificamente com o grupo de *breakdance* Maloqueragem Zona Sul (MZS) –, acompanhados em seus nomadismos e gregarismos pela cidade, especialmente no bairro, na escola e nas redes sociais¹.

Inicialmente, realiza-se um aprofundamento nas questões voltadas ao estudo dos cotidianos das juventudes e suas culturas periféricas, com ênfase nas metodologias aplicadas: etnografias virtual, urbana e escolar, que foram relacionadas com a perspectiva do conhecimento em rede.

¹ Essa dissertação teve como orientadora a professora Dra. Rosemeire Reis e contou com o apoio da agência de fomento CAPES. O texto foi escrito em coautoria entre a orientadora e a pesquisadora do mestrado, mas decidiu-se mantê-lo em primeira pessoa, por tratar de questões oriundas da pesquisa de campo.

Diante das diversas redes de que os sujeitos investigados participam, além da escola, Oliveira (2001) afirma ser importante uma destramação dos fios que tecem a “rede”, no intuito de identificar outras redes de onde foram puxados. Dessa forma, quando realizo a etnografia escolar, urbana e virtual, procuro trançar essas redes e esses fios, o que se torna uma tarefa complexa, em razão da própria complexidade do cotidiano e das redes de saberes.

Alves (2001, p. 34), referindo-se à ideia básica da corrente do conhecimento em rede, afirma que “o conhecimento se constrói socialmente [...] rompendo-se com a separação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano”. A autora acrescenta que há um vínculo entre o conhecimento e a prática social, o que envolve a interação dos sujeitos e o compartilhamento de significados.

Os estudos sobre o cotidiano escolar permitem-nos refletir sobre a seguinte questão: seria possível responder às diversas questões sobre os/as jovens e seu espaço escolar sem conhecer a especificidade de cada um/a, advinda de suas experiências informais, sociabilidades e contextos socioculturais?

Conforme Arroyo (2013), as novas juventudes que chegam ao espaço escolar estão carregadas de simbologias e representações que já foram detectadas pelas escolas; entretanto, essas instituições não sabem como dialogar com as juventudes.

A análise da realidade de jovens alunos e alunas pela observação do cotidiano, seja na rua, na escola ou nas redes sociais, configura-se como uma importante ferramenta pedagógica. Oliveira (2001) reflete que um dos significados da pesquisa do cotidiano escolar relaciona-se com a compreensão das estratégias e táticas discutidas nas obras de Certeau (1994) e Certeau, Giard e Mayol (1996). Essas táticas e estratégias dos sujeitos pedagógicos, quer alunos, quer professores, podem ser pesquisadas, estendendo-se, ainda, ao estudo do desenvolvimento de suas ações em torno das relações de poder nas instituições escolares.

A investigação da dissertação partiu do principal questionamento em torno do diálogo e interlace das práticas escolares do ensino médio com as experiências e manifestações

culturais periféricas de jovens alunos e alunas: até que ponto as práticas escolares do ensino médio noturno têm dialogado com as experiências e manifestações culturais periféricas de jovens alunos e alunas?

A pesquisa articulou a etnografia urbana e virtual para estudar a paisagem, as práticas corporais, de sociabilidade e conhecimento sobre os participantes. Tal estudo foi desenvolvido nas periferias de Maceió, principalmente na Zona Sul, com o auxílio da etnografia virtual durante todo o processo da pesquisa, perpassando para a etnografia urbana no período de maio de 2015 a junho de 2016, possibilitando o contato com diversos espaços onde os atores e grupos analisados realizavam treinos, danças, campeonatos e eventos, como praças, Organizações Não Governamentais (ONGs), margem da Laguna Mundaú etc.

Em junho de 2015, quando a etnografia urbana foi iniciada, participei de eventos relacionados com a cultura daqueles jovens, o movimento *hip hop*. Em um desses eventos, aproximei-me de um jovem que dançava *break* e, em seguida, ele me apresentou à sua *crew*, intitulada Maloqueragem Zona Sul, mais conhecida pela sigla MZS, e a posse que os conduzia, intitulada Posse Atitude Periférica (PAP).

Magnani (2002, p. 18), tendo como referência a etnografia urbana, revela a importância da relação entre os sujeitos e seus espaços: “de um lado sobre os atores sociais, o grupo e a prática que estão sendo estudados e, de outro, a paisagem em que essa prática se desenvolve”. Compartilho com Magnani (2002) a preocupação com a necessidade de o estudo incorporar os próprios sujeitos sociais e suas práticas que se passam na dinâmica urbana, na localidade e nos espaços que esses sujeitos frequentam e onde estão envolvidos. O autor acrescenta que é preciso haver uma aproximação sociológica, pois “olhar de fora e de longe dá pouca relevância àqueles atores sociais responsáveis pela trama que sustenta a dinâmica urbana” (MAGNANI, 2002, p. 14).

Após cinco meses de etnografia urbana, quando já havia certa aproximação com os jovens do grupo, a análise passou a ser conduzida pela perspectiva da escolarização formal com um

deles, o único que havia escolhido o ensino médio público noturno. A etnografia escolar realizou-se de outubro de 2015 a julho de 2016, período em que pude acompanhar o jovem na transição do 2º para o 3º ano.

O intuito da etnografia escolar foi acompanhar o jovem “Ninho”, do movimento *hip hop*, em seu cotidiano escolar: sua interação, as relações com os/as demais colegas e com os/as docentes, como também seu processo de ensino-aprendizagem. As observações foram realizadas de segunda a sexta-feira, no turno noturno, de modo contínuo e semanal, no cotidiano de transição entre o 2º e o 3º anos do Ensino Médio.

Conforme André (1995, p. 41), a etnografia no âmbito escolar compreende “relações que configuram a experiência escolar diária”. O estudo pautou-se na investigação dos diálogos entre as relações socioculturais vivenciadas pelos/as jovens e as práticas cotidianas escolares, em uma reflexão sobre as tensões, os conflitos e as perspectivas dessa juventude estudante e sua trajetória de aprendizagem formal e/ou informal.

Culturas juvenis e a periferia

O foco da discussão em torno das culturas juvenis fundamenta-se na antropologia cultural, partindo também de diálogos sobre as dimensões culturais e sócio-históricas das juventudes. Compreende-se a importância desses interlaces do estudo com os jovens da Zona Sul de Maceió, procurando articular o conhecimento sobre seus nomadismo e gregarismo nas diversas instâncias de construção de sociabilidades, de seus processos identitários e de formação humana em variados espaços: escola, bairro, redes sociais, etc.

No que se refere às culturas juvenis, Silva (2016, p. 45) afirma que “as relações entre a reelaboração das identidades juvenis e a cultura de massa foram pioneiramente analisadas pelos pesquisadores articulados aos Estudos Culturais”. Segundo Hall (1997), cultura é conceituada como um conjunto de práticas de

significados ou valores compartilhados. Para Geertz (1989), a cultura é uma “teia de significados” entre esses sujeitos e grupos sociais, seja referente às experiências, às simbologias ou ao controle que são transmitidos entre diferentes culturas e gerações.

A partir dos Estudos Culturais de Birmingham, por meio da antropologia cultural pautada em etnografias realizadas em cidades da Inglaterra, na década de 1970, as culturas juvenis passaram a ser compreendidas por sua importância como fator político nas cidades. No Brasil, as pesquisas sobre jovens no cenário periférico pela abordagem etnográfica só ocorreram em meados da década de 1980. Silva (2016) cita o estudo realizado por Helena Abramo (1994), em que a autora constata que, até esse período, diversas práticas culturais de jovens presentes na sociedade não eram investigadas. Explica Santos que, conforme os

estudos antropológicos, as culturas juvenis em metrópoles brasileiras desenvolveram-se a partir de meados dos anos [19]80. Até esta data apenas os protestos estudantis haviam sido considerados objeto de pesquisa [...]. As práticas culturais juvenis do período permaneceriam desconhecidas, pois fenômenos como a contracultura, *tropicália*, *rock* progressivo, *soul* music e movimento *blackpower* embora lograssem visibilidade não foram etnografados. (SILVA, 2016, p. 40).

O autor afirma que, a partir da metade dos anos 1980, surgem as etnografias pioneiras de “Janice Caiafa (1985) e Hermano Vianna (1988) [que] dirigiriam o olhar para um conjunto de produções culturais elaboradas nos espaços do lazer, casas noturnas, bailes, *shows*” (SILVA, 2016, p. 40). A diversidade juvenil de grupos culturais e de estilo – com as respectivas identidades (individuais ou coletivas), práticas e relações – demarca, além de corpos e seus adereços, os espaços onde vivenciam e expressam suas simbologias, o que permitiu a expansão dos estudos juvenis, principalmente etnográficos.

Silva (2016) ressalta que as pesquisas que vieram depois precisaram construir referências conceituais para estudar outras formas juvenis de expressão. “Além do baile *funk*, grupos de *rock*, *reggae*, *punks*, *skinheads* iriam tornar-se objeto de interesse das etnografias” (SILVA, 2016, p. 41). Notou-se que as culturas juvenis mobilizavam uma multiplicidade de linguagens: dança, música, inscrições corporais (tatuagens) e expressões visuais (grafites e pichações) (SILVA, 2016, p. 41). Os/as pesquisadores/as contribuíram com registros que indicaram diferentes modalidades de ser jovem nas metrópoles brasileiras.

Moreira e Candau (2011, p. 186) compreendem as culturas juvenis “como conjunto heterogêneo de expressões e práticas socioculturais”. Os autores definem as culturas juvenis como “gestos, símbolos, formas lúdicas de sociabilidade, redes de relacionamento, canções e múltiplas formas de utilizar e representar o corpo” (MOREIRA; CANDAU, 2011, p. 186) e acrescentam que essas expressões e manifestações culturais juvenis são “aparentemente sem sentido para ‘os de fora’” (idem, ibidem).

Quando os autores supracitados afirmam que as culturas juvenis periféricas não aparentam sentido para “os de fora”, estão interpretando que tais culturas encontram entraves nos demais espaços sociais. Diante disso, em relação aos aspectos culturais, percebe-se que os/as jovens se sentem reprimidos no âmbito social, como também no escolar, por não poderem expressar dignamente suas manifestações culturais para além de sua comunidade. Os pensamentos e questionamentos, as produções e as expressões culturais juvenis são descartados ou menosprezados por toda a sociedade, principalmente quando se referem às culturas consideradas subalternas, como, por exemplo, o *hip hop*.

Conforme Dayrell (2002), o meio cultural é um local privilegiado de demarcação da identidade. O autor acrescenta a forma como ocorre essa afirmação juvenil: “Longe dos olhares dos pais, professores ou patrões, assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um

determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca” (DAYRELL, 2002, p. 119).

O campo cultural tem sido privilégio dos/as jovens e, atualmente, aqueles/as de classe social desfavorecida também têm ocupado seus espaços na cena cultural, pois, como afirma Dayrell (2007, p. 1110) em relação aos grupos culturais juvenis, estes são considerados “um dos poucos espaços de construção de autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas”. Tal fato ocorre porque, nos diversos âmbitos sociais, tem-se restringido a visibilidade das diversas expressões culturais dos jovens desfavorecidos economicamente.

Conforme o autor, as transformações culturais têm influenciado a vida dos/as jovens, mas elas não têm sido afetadas por transformações sociais. Assim, pode-se inferir que “se a cultura se apresenta como um espaço mais aberto é porque os outros espaços sociais estão fechados para eles” (DAYRELL, 2003, p. 51). Esse “protagonismo juvenil” por meio da produção de expressões culturais diversas também é apresentado em torno de movimentos relacionados à rebelião social, como pode ser constatado no período da contracultura, que envolveu mundialmente os/as jovens, pois, como nos revela Dayrell (2007), diante das mazelas sociais, as manifestações culturais surgem entre jovens não apenas como lazer, mas como um fundante social, como veremos nas próximas subseções.

O grupo de *break* MZS Crew e a Praça Santa Tereza

O *break* é um elemento corporal do *hip hop* que, conforme Geremias (2006, p. 17), trata-se de uma “dança que exige grande disciplina física e expressão corporal”. Foi essa disciplina, Expressões Físicas e Corporais, que acompanhei de junho de 2015 a julho de 2016. Fochi (2007, p. 63) explica que “assim como nos Estados Unidos, no Brasil o *break* também foi a primeira vertente de toda essa cultura *hip hop*”.

O autor realiza uma explanação do *break* em ambos os países supracitados:

Lá, os primeiros *breakers* que dançavam na periferia de Nova York, na década de 1960, faziam-no com o intuito de protestar contra a guerra do Vietnã. Os passos da dança simulavam movimentos dos feridos de guerra bem como de instrumentos de guerra. No Brasil não houve essa conotação. Os primeiros dançarinos de *break* de São Paulo e do Rio de Janeiro tinham como objetivo diversão e a busca da autoestima. (FOCHI, 2007, p. 63).

O jovem participante da pesquisa cita que o *break* surge como uma forma de combater a violência: “ao invés de disputar as paradas na porrada, Bambaataa teve a sacada de disputar na dança, aí surge o *break*, a dança de rua entre os jovens” (Ninho, sexo masculino, 24 anos).

A cultura de paz almejada por Bambaataa no *hip hop* foi traduzida, inicialmente, por meio do *break*, como explicou o jovem entrevistado. Zeni (2004) acrescenta na discussão que Bambaataa, ao articular suas experiências e influências jamaicanas, tentou “ressignificar a questão das rivalidades existentes nos guetos dos Estados Unidos através da arte” (ZENI, 2004, p. 19).

Ao abordar a cultura *hip hop* em Alagoas, percebe-se que o *break* foi o primeiro elemento a ser disseminado entre os/as jovens do Estado. Em Maceió, as primeiras rodas de *break* realizavam-se na Praça São Luiz, no bairro do Centro, Zona Sul da capital. A ligação entre os espaços públicos e a cultura *hip hop* é tão forte que o surgimento do Grupo MZS, já na década de 2000, também teve relação com outra praça da Zona Sul, dessa vez localizada no bairro da Ponta Grossa: a conhecida Praça Santa Tereza.

Em estudo já realizado por Santos (2013, p. 7) acerca do referido espaço público, o autor comenta que a utilização da Praça Santa Tereza pelos/as jovens que compartilham o *hip hop* é feita de forma “cotidiana e também temporal”. Acrescento que, nos referidos anos em que realizei a pesquisa, pelo dinamismo e pelo

deslocamento dos jovens, com seus nomadismo e gregarismo, a ênfase era em torno de atividades temporais, explicadas por Santos (2013, p. 7) como “eventos públicos organizados de forma mais sistemática onde percebemos a relação dos indivíduos com o lugar”. Concordo com o autor quando afirma que

Os lugares que esses grupos escolhem para a realização dos eventos têm um sentido e um propósito, a demarcação do lugar como um lugar do *hip hop*, ou como um lugar de alguma subcultura que forma o *hip hop* como o *Break* e o *Rap*, por exemplo, são estratégias diante de outras culturas e do cotidiano. (SANTOS, 2013, p. 6).

Em uma dessas demarcações temporais da praça, em eventos públicos de *hip hop*, a cultura foi socializada com outros grupos que dividiam aquele lugar, que se transformava em espaço. Ninho comenta que o próprio MZS surgiu em um desses eventos temporais organizados na praça:

Os caras se conheciam por conta de esquete e basquete lá na praça, mas ainda não dançavam. A partir de um evento de *hip hop*, conhecemos o *break* e tivemos interesse de treinar para aprender. Mas ainda não tinha interesse de formar um grupo, tá ligada? Isso foi lá pra 2007. (Ninho, sexo masculino, 24 anos).

No período da pesquisa, o MZS era um dos grupos mais organizados da cidade, pois realizava treinos com frequência e estava na ativa em campeonatos locais e em outros Estados. Meu contato inicial com integrantes do grupo partiu da etnografia virtual nas redes sociais, particularmente durante os eventos organizados e marcados em páginas no Facebook. Conheci um dos jovens da pesquisa em um evento intitulado Quazinada, realizado no bairro da Ponta Grossa, em junho de 2015; logo depois, ele me apresentou ao seu grupo de *breakdance* – o MZS. Assim, pude conhecer os/as demais integrantes e a PAP, posse em que se organizavam.

A etnografia urbana iniciou-se logo após o consentimento desses/as jovens para minha participação de seus treinos, competições e eventos. No trecho do diário de campo abaixo, descrevo o contato inicial e rotineiro com os/as jovens objetos de estudo.

O início foi um pouco difícil, queria me aproximar dos/as jovens, alguns/mas eram tímidos/as. Eu tinha receio de eles/as se sentirem desconfortáveis com minha pesquisa ao me verem com uma câmera, diário e caneta em mãos. O meu medo era frágil, pois aquela situação era mais do que comum não somente para os meninos do MZS, mas para a maioria dos/as demais jovens envolvidos/as na cultura hip hop. A minha presença não os incomodava, pelo contrário, eu era mais uma jovem que estava a apreciar e aprender com a cultura hip hop. Aqueles/as jovens já estavam acostumados/as a fotografar, filmar e divulgar os eventos e artes produzidas nas redes sociais e em blogs independentes. A única solicitação advinda destes/as foi que ao realizar o estudo mencionasse as referidas posses nas quais se organizavam. Em menos de um mês de pesquisa, eu já era conhecida entre os/as jovens do grupo e jovens de outros grupos, como a “menina da pesquisa”. Dos oito jovens do grupo MZS, tive maior aproximação com três. Inúmeras vezes me avisavam dos eventos, marcávamos de nos encontrar. Em muitos momentos nos divertimos, mas também passamos por situações constrangedoras. Senti na pele o que eles sentem todos os dias, do arrepio causado pela chamada instiga proporcionada pela dança até pelo frio da beira da Laguna Mundaú. (Diário de Campo, junho de 2015).

Os/as jovens demonstravam a importância de levar o *hip hop* a qualquer lugar, almejando uma expansão para além dos bancos da praça. Para eles/as, o *hip hop* não se tratava apenas de uma dança de rua: nasceu nas ruas, mas deveria crescer em outros âmbitos sociais.

A escolarização dos/as jovens de classes populares

Ariès (1981, p. 111) afirma que, entre os séculos XV e XVI, a escola era composta, principalmente, por “uma pequena minoria de clérigos letrados”. Entretanto, ao longo dos anos, houve também

um crescimento dos sujeitos sociais na instituição escolar, abrangendo “leigos, nobres e burgueses” e, mais adiante, a inserção de “famílias mais populares”, ou seja, os trabalhadores e camponeses do sistema feudal (ARIÈS, 1981, p. 111).

Dessa forma, compreende-se que a escolarização das classes populares na sociedade ocorreu mediante o surgimento de uma nova classe social: a burguesia. Contudo, compreende-se que tal escolarização fazia-se repleta de interesses do sistema capitalista, pois o conhecimento sistemático disseminado a essa população, segundo Saviani (1999, p. 96), “generaliza-se dadas as condições da vida na cidade”.

Destaco, portanto, que foi somente a partir do século XIX que a educação se expandiu e começou a desenvolver-se de forma dualista e seletiva, o que incluía classes sociais, gênero e faixa etária. Atualmente, o dualismo educacional existente na sociedade parte para discussões que envolvem o que Dayrell (2007, p. 1116) chama de “massificação da escola pública”, em referência à entrada das classes populares na escola, principalmente no ensino médio, espaço esse outrora destinado às classes média e alta. Reis (2014, p. 1186), acerca dessa expansão, complementa que, de fato, no Brasil, houve uma importante ampliação do “acesso à escolarização para os grupos menos favorecidos da população”. Entretanto, essa ampliação não se apresenta de forma simultânea no que se refere à qualidade e à permanência desses jovens no ensino médio.

Em relação à questão da qualidade do ensino médio, recorro novamente a Arroyo (2013). Ele explica que, com a chegada das classes populares, inicia-se a consolidação de precariedade desde a estrutura física, não somente interna, como externa, abrangendo, portanto, o entorno das instituições escolares até o processo de ensino-aprendizagem, o que, por conseguinte, interfere nos resultados tão almejados pelo sistema em avaliações locais e nacionais.

Dos/as oito jovens que faziam parte do grupo MZS, destaco três para discutir sobre suas experiências escolares. O motivo da escolha dos referidos jovens foi o fato de estarem em modalidades

de ensino diferentes: EJA, ensino médio noturno e curso profissionalizante. No Quadro 1, a seguir, constam dados sobre escolarização, trabalho e perspectiva dos jovens no que se refere a estudos, trabalho e cultura.

Quadro 1 - Grupo MZS – Perspectivas em Educação, Trabalho e Cultura

Jovem	Idade	Sexo/Identidade de Gênero	Estado Civil	Modalidade de Ensino	Enem	Perspectivas na Educação e Trabalho	Perspectivas quanto à Cultura
Ninho	23	Masculino/Heterossexual	Solteiro	Ensino médio noturno	Não	Curso técnico de cabeleireiro. Investir em um salão	Continuar treinando e participar de mais eventos
Love	27	Masculino/Heterossexual	Casado	EJA + Curso técnico	SIM	Entrada no Ensino Superior (Curso de Dança)	Criar uma casa de break em Maceió. Ser professor de dança na Ufal
Pantera	29	Masculino/Heterossexual	Casado	EJA	NÃO	Melhor Emprego	Participar de eventos e competições de break.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

De todos os jovens do Grupo MZS, apenas Love, que cursa a modalidade EJA e o curso técnico, fez o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ele disse que pretende entrar no ensino superior e ser professor de Dança. Sobre o curso técnico de culinária que frequenta, enfatizou que não faz parte de suas perspectivas de futuro, e sim do presente, da sobrevivência. Sobre suas perspectivas por meio da sua cultura, o jovem tem o sonho de fundar uma casa de *break* em Maceió. Percebo que ele consegue relacionar ambas as perspectivas tanto em relação à sua comunidade quanto à escola.

Pantera foi um dos jovens que apresentaram nomadismo escolar. No início da pesquisa, ainda em 2015, o jovem não estudava; havia parado ainda no ensino fundamental, mas tinha interesse em dar continuidade aos estudos, entretanto não tinha tempo, por conta do trabalho, visto que chegava muito cansado de suas atividades. Em 2016, o jovem apresenta um avanço no que se

refere à perspectiva educacional: voltou a estudar, porque queria concluir seus estudos. Em relação a uma perspectiva de educação, o jovem diz não querer dar continuidade aos estudos após a conclusão da educação básica e menciona o interesse em “buscar um emprego melhor”. Quanto ao futuro na cultura, pretende participar de competições de *break*.

Ninho concluiu o curso de cabeleireiro e, nos fins de semana, entre um treino e uma competição de *break*, dedica-se aos cortes de cabelo. Tem um pequeno salão em sua própria casa, mas pretende, em breve, alugar um “canto” maior. No que se refere à sua perspectiva quanto à cultura *hip hop*, principalmente ao grupo de *break*, ele pretende continuar treinando e participar de mais eventos. Na fala de Ninho, ele deixa explícito que, muitas vezes, não participa de competições pois algumas cobram taxas, mas nem sempre os jovens têm dinheiro para participar, por isso precisam ter trabalho se quiserem continuar a investir no *break* e participar cada vez mais de eventos representando a Zona Sul não somente em Alagoas, mas pelo Brasil.

É importante destacar que jovens de um mesmo grupo cultural apresentavam diferentes perspectivas em relação a sua cultura, o *break*, e o processo de escolarização. Da mesma forma, ocorre na escola. Há diferentes interesses, por exemplo: os/as gestores/as com interesse em melhorias na qualidade da educação ou melhores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); professores/as interessados/as em cumprir seus horários e planos de aula, não atrasar o conteúdo, a preparação para o Enem; alunos/as com interesse em passar de ano, arranjar um emprego melhor ou um futuro acesso à educação superior. São pensamentos antagônicos em uma mesma escola e sala de aula.

Pérez Gómez (2001, p. 12) afirma: “a escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamentos e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao seu redor”. Os/as docentes e os/as estudantes, mesmo vivendo as

contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a conduta da escola, com o objetivo de conseguir aceitação e/ou aprovação institucional. Entre as contradições, os desajustes da conduta escolar e a reprodução de rotinas para essa aprovação institucional, trago o exemplo de Ninho e a relação com as práticas escolares do ensino médio noturno, mais especificamente na disciplina de Arte, em um trecho do diário de campo:

Aula de Arte. Sexta-feira à noite. Os alunos estão ansiosos para entregar um trabalho que a professora pediu na aula anterior. Tratava-se de escolher uma das 5 artes e escrever sobre ela. Cada aluno com seu diferencial, alguns o fizeram digitado, outros manualmente. Naquele momento, passo a ficar ansiosa imaginando várias coisas legais que Ninho pode ter escrito em seu trabalho. Fiquei imaginando, por exemplo, ele falando do seu Grupo MZS, dos eventos de que já participaram fora do Estado, de sua apresentação no Festival de Verão, o qual abriu o show pra Jorge Ben Jor. Tantas coisas! Mas o que vinha à minha mente eram, principalmente, as oficinas de hip hop, em que atuavam como formadores, as oficinas com as crianças, os quais ensinavam os passos do break, contação de histórias, leitura, pintura, grafite. Oficinas que não só Ninho, mas outros jovens do hip hop faziam em outros eventos como o Abril pro Hip Hop, o Sarau da Juventude e até mesmo em presídios. Ninho chega à escola, a professora ainda não havia chegado, mas, de longe, uma amiga já pergunta: “Fez o trabalho, Ninho?”. Ele questiona: “E tem trabalho? É de Artes, é? É sobre o quê?”. A colega explica e ele recorda que não fez, esqueceu! Sugere copiar o da amiga, a qual escolheu outra arte visual, em nada relacionada com o hip hop. Naquele momento, inicialmente me surpreendo, pois, de certa forma, coloquei muita expectativa de que seria uma oportunidade ímpar de Ninho apresentar sua arte, mostrar à escola o que eles tanto reivindicam nas ruas, de levar o hip hop a todos os cantos. Passo a analisar o comportamento de Ninho, ele parece não se importar com o trabalho. Ao mesmo tempo em que era contraditório, instigava-me a compreender aquela contradição ou tradição. Sim! Pois parecia rotineiro. Não somente nas aulas de Artes, mas nas demais

disciplinas e cotidianos, a escola dava certa “abertura” às artes e facilitava algumas questões referentes a horário. Ao mesmo tempo, os jovens-alunos utilizavam suas táticas sob as regularizações do sistema para não ficarem em recuperação. Ninho não fez o trabalho sobre a dança, não falou sobre o break, o seu estilo de vida, mas conseguiu copiar o trabalho e certamente terá sua nota na disciplina de Artes. (Diário de Campo, maio de 2016).

Ao questionar Ninho sobre a relação com a escola, como, por exemplo, o trecho do diário de campo “A aula de arte”, no que se refere à oportunidade de trazer sua arte para o espaço escolar em que estudava, ele acrescenta que não adianta falar do *hip hop* e dançar *break* no pátio da escola se a instituição não os ajuda, de forma direta ou indireta, seja em espaço físico para os treinos ou em eventos de *hip hop*, por exemplo.

Inicialmente, pode parecer que esses/as jovens entram em contradição, principalmente ao se tratar de jovens do *hip hop* que lutam pela inserção das culturas marginais nos diversos espaços, inclusive na escola. Foi perceptível que tal postura de indiferença, na verdade, é uma forma de o/a jovem reconhecer e defender que suas culturas não são meros passatempos, não devem apenas ser toleradas, e sim tratadas como um projeto identitário, um estilo de vida, um pertencimento. Porém, ocorre que, na medida em que apresentam posturas reivindicatórias, estando no espaço liso, os jovens utilizam táticas para enfrentar, mas, ao mesmo tempo, permanecer nesse espaço estriado.

Pode-se constatar, pela etnografia urbana, que, em diversos eventos realizados pelos jovens, havia um processo intrínseco de ensino-aprendizagem. Ninho, em entrevista reflexiva, diz: “O *hip hop* me traz conhecimentos para o dia a dia, para a vida. Pode ter certeza de que a maioria das coisas importantes que eu aprendi não foi na escola” (Ninho, sexo masculino, 23 anos).

A fala de Ninho me faz refletir sobre as coisas importantes que ele não aprendeu na escola. O que é importante para o jovem? O que é significativo? Está sendo levado em conta nas escolas? Sabe-se que,

em sua comunidade, há uma relação dialógica e significativa. E quanto ao espaço escolar? Garbin e Tonini (2012, p. 9) afirmam que os/as jovens “levam de alguma maneira suas culturas para as salas de aula, e a questão central está, então, em conhecer e entender esta mistura aparentemente ansiogênica de imaginários juvenis”, que muitas vezes têm sido dissolvidos em uma reprodução de rotinas. Como afirma Pérez Gómez (2001), esses/as jovens querem se sentir aceitos, e não rotulados como diferentes no espaço escolar. Explica o autor que a escola precisa considerar os saberes e as práticas culturais dos/as estudantes.

Como, então, a instituição pode escutar e mobilizar esses aprendizados no seu cotidiano? questionam Garbin e Tonini (2012). A mobilização de saberes cotidianos não é valorizada no espaço escolar, pois ele tem sustentado e reproduzido outros saberes, legitimizados socialmente por meio do capital cultural.

O jovem Ninho, que foi “etnografado” também na escola, é um formador em sua comunidade: ensina *break* às crianças, mas, na escola, é visto apenas como o aluno que tem desempenho regular. Não é reconhecido por seu nome social e cultural pelos professores e gestores, e sim apenas pelo nome que está registrado no diário de classe. Ninho dançou no palco do Festival de Verão 2016, na orla de Pajuçara, tendo grande reconhecimento pela mídia e pelos demais jovens de sua comunidade e da cultura *hip hop*, mas não foi reconhecido pela escola, nem cumprimentado, e de nenhuma forma incentivado por ela.

A escola não reconhecia os/as jovens para além de sua atuação escolar. Ao perguntar quem era Ninho, ele era definido apenas como aluno e por suas notas, faltas, comportamento, relação com os colegas, mas não por suas atividades e projetos culturais. As instituições escolares não têm oferecido as devidas interlocuções em seus projetos, como continua afirmando Dayrell (1996, p. 10): “a articulação entre a experiência que a escola oferece, na forma como estrutura o seu projeto político pedagógico, e os projetos dos alunos”. O autor acrescenta que “a experiência escolar é um espaço

de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos” (DAYRELL, 1996, p. 10).

Enquanto o diálogo que a escola proporcionar for apenas sobre suas necessidades internas e burocráticas, e não dedicado à valorização de sua comunidade escolar, aos anseios, projetos extraescolares e à realidade sociocultural do entorno escolar, os/as jovens alunos e alunas continuarão desmotivados/as. Dessa maneira, esses sujeitos não terão perspectivas por meio de suas artes e culturas periféricas.

Portanto, enquanto a escola não reconhecer os alunos e as alunas também como sujeitos culturais, eles também não reconhecerão tal instituição como importante em seu processo educacional e construção de vida. Ela será apenas o espaço estriado com suas normas e imposições às que eles/as têm de se adaptar pedagogicamente, mesmo não incluindo suas culturas marginais socialmente, também marginalizadas no âmbito escolar pelo capital cultural, imposto nos currículos de forma implícita ou explícita.

Considerações finais

O olhar antropológico proposto no decorrer do estudo, precisamente para as etnografias urbana, escolar e virtual, interlaçadas com estudos culturais acerca das representações, identidades e aspectos sócio-históricos possibilitaram que eu pudesse enxergar analiticamente, com mais nitidez, as representações e os processos identitários de jovens da Zona Sul de Maceió que organizam e participam de eventos e competições culturais na referida comunidade periférica ou para além dela; ou seja, em seu nomadismo, seus deslocamentos entre os espaços e ciberespaços, analisando-os de maneira que a classe social não fosse vista como fator determinante do processo de escolarização desses/as jovens, tendo em vista a importância de compreender seus saberes, suas linguagens, sociabilidades, vivências e experiências cotidianas.

No que se refere ao processo de escolarização, pode constatar que a conclusão da educação básica por jovens da periferia tem sido considerada um desafio para eles/as, mediante a necessidade de conciliação com as demais instâncias sociais, principalmente com o trabalho.

A escola de ensino médio noturno tem tentado adequar-se pedagógica e estruturalmente a esses/as jovens, a fim de que possam concluir os estudos, evitando evasões e desistências. Contudo, na representação juvenil, o espaço escolar tem resultado em apenas uma etapa de vida, sem significados culturais.

Identifica-se, dessa forma, a indiferença dos/as jovens no que se refere a um possível compartilhamento das respectivas culturas nesse espaço formal, o que acaba por fortalecer a perspectiva de educação escolar instrumental e tecnicista, reforçando a ideia para os/as jovens dos estudos como uma obrigação a ser aceita e para a sobrevivência social, sem expectativas de que as experiências na escola possam se integrar aos seus projetos culturais ou sociais.

Dessa maneira, a escola tem desenvolvido suas práticas escolares com base apenas na tolerância da diversidade e no multiculturalismo, especialmente as culturas juvenis periféricas. Tal postura tem sido impulsionada pelos projetos e reformas do Ensino Médio que tendem a induzir o tecnicismo nas escolas públicas. No contexto das culturas juvenis, essa relação com a escola atinge uma mão de via dupla: a desistência das juventudes de serem produtoras culturais, incentivando o trabalho formal ou informal em outros ramos para sobreviver ou a abdicação da escola e da perspectiva de trabalho no mercado para dedicação exclusiva à arte; entretanto, os/as jovens que optam pela segunda via são representados/as socialmente pelo estigma de “marginais”.

Finalizando, compreendo que, em muitos momentos, se eu estivesse adentrando o espaço escolar sem conhecer os/as jovens para além deles/as, a realidade encontrada nos bancos da sala de aula seria apenas suposições do que acontecia nos bancos das praças daqueles/as jovens. Será que, por exemplo, as políticas educacionais voltadas às juventudes não têm agido dessa maneira?

Será que têm conhecimento das especificidades dos/as jovens de diferentes classes, etnias, religiões e culturas ao propor, por exemplo, a base nacional curricular comum, que tende a homogeneizar o currículo?

Concluo o estudo com indagações pertinentes à atual reforma educacional do país em torno do ensino médio: de que forma conteúdos tecnicistas e homogeneizados, com diminuição do tempo de formação geral e a suposta possibilidade de “‘escolha’ de itinerários formativos [...] que colocam nos/as estudantes individualmente a responsabilidade por suas ‘escolhas’” (REIS, 2021, p. 29) atenderão às necessidades de jovens que lutam contra sua marginalização cultural perante uma sociedade elitista e desigual?

Vale lembrar que tal possibilidade de escolha não existe. Os itinerários são definidos pelas escolas, dentro de suas condições de oferta, geralmente com temáticas desarticuladas, fundamentadas em discursos neoliberais, calcados em ideias de empreendedorismo e de desenvolvimento de habilidades emocionais, não levando em conta as reais condições sociais e econômicas em que se inserem as juventudes, em especial aquelas das escolas públicas. Identifica-se, dessa maneira, uma intensificação da exclusão e da dualidade histórica existentes na formação da escola média no Brasil (REIS, 2021, p. 29).

Considero que adentrar esse debate é crucial. Percorrer as trajetórias juvenis periféricas permite aproximação com as experiências desses/as jovens e complexificar o modo superficial como as propostas da reforma do ensino médio apresentam-se para as questões que perpassam a relação entre as juventudes e a escola.

Este trabalho pretende, portanto, trazer outras perspectivas de análise e estimular os pesquisadores e as pesquisadoras em juventudes a percorrer o canto dos/as jovens em sua especificidade, seus nomadismos e gregarismo, para além das instituições escolares.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Escrita, 1994.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad.: Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CAIAFA, J. **Movimento punk na cidade**: invasão dos bandos sub. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DAYRELL, Juarez. O *rap* e o *funk* na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan.-jun. 2002.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, ed. esp. , p. 1105-1128, out. 2007.
- DAYRELL, Juarez. . O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003.
- FOCHI, Marcos Alexandre Bazeia. *Hip hop* brasileiro: tribo urbana ou movimento social? **Facom**: Revista de Comunicação da Faap, São Paulo, n.17, p. 61-69, 1.sem. 2007.

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

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.). **Representation: cultural representation and cultural signifying practices**. London: Sage, 1997.

GEREMIAS, Luiz. **A fúria negra ressuscita: as raízes subjetivas do hip-hop brasileiro**. 2006. Disponível em: <http://bocc.ufp.pt/pag/gere-mias-luiz-furia-negra-ressuscita.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.17, n.49, p. 11-29, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e pedagógicas**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em Educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 39-54.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REIS, Rosemeire. Aprender na atualidade e tecnologias: implicações para os estudos no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.4, p. 1185-1207, out.-dez. 2014.

REIS, Rosemeire. **Relação com o saber de jovens do Ensino Médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam**. Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, José Carlos Gomes da. Juventude, cultura e política: repensando os estudos culturais, revisitando o hip-hop. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, p. 39-68, maio-ago. 2016

SANTOS, Sérgio da Silva. *Hip hop* e espaço público: o exemplo da Praça Santa Tereza, em Maceió. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS

CULTURAIS, IDENTIDADES E RELAÇÕES INTERÉTNICAS, 3., 2013, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

VIANNA, H. **O mundo funk carioca.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

ZENI, Bruno. O negro drama do *rap*: entre a lei do cão e a lei da selva. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.18, n.50, p. 225-241, 2004.

Capítulo 5

Juventudes e experiência escolar: expressões criativas no cotidiano¹

Alcimar Enéas Rocha Trancoso
Rosemeire Reis

Esse capítulo analisa as interpretações de jovens estudantes do último ano do ensino médio sobre como a criatividade se expressa cotidianamente nos diferentes espaços sociais dos quais participam e, dentre eles, na escola, tendo em vista a caracterização das desconexões/conexões por eles/as formadas.

Juventude e criatividade atraem a atenção e geram controvérsias, tanto no senso comum, como nos estudos acadêmicos. Por um lado, tem sido recorrente nos discursos especialmente sobre a juventude, uma exigência quase tácita de criatividade em particular como requisito para disputa e inserção no mundo do trabalho (TRANCOSO, 2012). Compreendida, assim, como “competência” que deve ser aprendida pelo indivíduo para atender as demandas da sociedade capitalista. Nesse sentido criatividade é concebida como evento que se transforma em produto, esforço de integração dos sujeitos ao *status quo* desta

¹ Este artigo, versão adaptada do publicado originalmente no número 51, da revista Cadernos de Pesquisa, analisa a relação entre criatividade, desenvolvida e expressa no cotidiano, e experiência escolar na vida de jovens estudantes do último ano do ensino médio, buscando caracterizar as desconexões/conexões por eles formadas. É fruto de uma tese de doutorado orientada pela Profa. Dra. Rosemeire Reis.

sociedade. Os sujeitos são desafiados a criar, mobilizados a partir dos seus processos de apropriação ou motivados – como forma de resistência ou não – pelas pressões normalizadoras nos distintos espaços de socialização.

Por outro, as demandas da juventude, sua formação como sujeitos criativos, suas escolhas, seu presente e seu futuro são assuntos efervescentes. Em parte, por se entender que as mudanças culturais dos tempos atuais podem ser percebidas com maior visibilidade na juventude do que em outros grupos sociais, funcionando como uma síntese da sociedade. A característica contemporânea de valorização do tempo presente a converte num modelo cultural, atribuindo-lhe “um lugar especial, pelo menos do ponto de vista dos ícones culturais, estéticos e midiáticos. Todos querem se vestir, se comportar e ter um corpo juvenil” (LEÃO; CARMO, 2014, p. 20), talvez por verem nela, ainda que em perspectiva, o vigor, a capacidade operativa e intelectual de produzir, explorar e experimentar sentidos, muitas vezes relacionados à resistência aos enquadramentos sociais. Desse modo a criatividade pode ser concebida como táticas construídas (CERTEAU, 1998) a partir da interpretação das diferentes atividades vivenciadas no cotidiano, tendo em vista dar conta ou enfrentar, de modo novo, as questões que são suscitadas. Pode, portanto, ser construída como resistência aos diferentes tipos de dominação ou modos de regulação impostos na vida social.

Mas qual a relação da juventude com a criatividade? Direta, entendendo a criatividade como sempre presente na nossa relação com o mundo. Criamos não por gosto, prazer, mas por precisão, como algo originado no trabalho, atividade humana que transforma a realidade e o próprio ser humano (OSTROWER, 2001). Também, por compreendermos o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico: à medida que se desenvolve, e as estruturas da personalidade vão se formando, aumenta-se a capacidade criativa em movimento concomitante ao acúmulo de experiências e ao desenvolvimento da racionalidade, numa relação direta com a capacidade e o exercício da imaginação, que vai de um

vínculo quase exclusivo com a fantasia, na infância, para uma relação, também frutífera, com a racionalidade, tendo na juventude o seu ápice (VIGOTSKI, 2009).

Para a maioria dos/as jovens brasileiros/as viver, estar no mundo cotidianamente travando com ele uma relação, em alguma medida, também se relaciona com o estar na escola². Contribui para isso o fato de a vigente Constituição Federal (BRASIL, 1988), no seu artigo 208, ao intencionar a progressiva universalização do acesso à escola pública até o ensino médio, desencadeia um movimento nos distintos entes federativos de massificação da educação básica. Também, a Lei n. 12.852/2013, que institui o Estatuto da Juventude no Brasil, ao considerar como jovens pessoas entre 15 e 29 anos de idade, reforça, ainda que em tese, a relação do/a jovem com a escola: frequentarão, no mínimo, o ensino médio e a graduação. Essa prática disseminada e protegida pela lei contribui para que o ambiente, a cultura e a experiência escolar tenham importância significativa na sociedade hodierna, por ajudar a formar o/a jovem e uma opinião sobre ele/a e o fenômeno da juventude.

Não significa, no entanto, a defesa de que, no Brasil, a universalização do ensino médio entre os jovens ocorre de maneira linear, sem retrocessos ou contradições. Em 2019, por exemplo, de acordo dados do IBGE (IBGE, 2019), quase 52% das 9,8 milhões de pessoas de 14 a 29 anos que abandonaram sem completar o ensino médio, deixaram a escola entre 16 e 18 anos de idade, o que permite caracterizar a atual realidade de acesso à educação e permanência na escola mais como uma expansão do que universalização. Massificação não acompanhada de equivalente melhoria da estrutura escolar e condições de trabalho dos professores (LEÃO, 2018). Mas significa entender a sociedade contemporânea como escolarizada, estando a escola no centro de suas referências

² De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número médio de anos de estudo para a população de 15 a 17 anos e 18 a 29 anos de idade em 2019, respectivamente, era de 9,2 e 11,4 anos e a taxa de escolarização entre as pessoas de 15 a 17 anos em 2019 era de 89,2% (<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadca/tabelas>).

identificatórias (SPOSITO, 2003), percebendo-a sob a orientação cultural hegemônica de que ir para a escola é mais que desejável, é uma obrigação legal sob pena de sanção.

A escola, portanto, assume um papel importante no processo de educação das novas gerações, colocando-se no rol dos principais espaços de socialização secundária pelos quais passam os sujeitos. Seu lugar na construção da condição juvenil não é preponderante. É partilhado com outras instituições e outros espaços sociais, visto que múltiplos fatores estão presentes nesse processo de exposição complexa em espaços heterogêneos e concorrentes (REIS, 2012). No entanto, a escola tem um lugar importante na construção dessa condição juvenil, por ser um espaço-tempo em torno do qual se organizam experiências específicas e articuladas. Mesmo os/as jovens que estão fora da escola, afastados/as por qualquer motivo ou que nunca se matricularam, têm sido alvo de preocupações e planos, materializados às vezes em políticas públicas, para sua inserção ou mitigação dos efeitos dessa exclusão, tidos como negativos.

O cotidiano das juventudes, portanto, está marcado pela criatividade como possibilidade e pela escola, seja por estarem nela como estudantes, nas quais realizam atividades específicas para aprender, como espaço de desafios de sociabilidades, seja pelo fato de a escola e o que flutua em seu entorno (taxa de sucesso, permanência, analfabetismo, formação para o trabalho, etc.) serem componentes dos distintos indicadores que avaliam a condição juvenil.

Não buscamos neste texto refletir sobre questões relacionadas ao conteúdo escolar ou à escola como uma instituição complexa, mas, tendo a escola como ambiente a partir do qual o/a jovem constrói uma experiência social específica, refletir sobre os efeitos dessa experiência no seu agir criativo no cotidiano. Também não interrogamos a escola sobre sua estrutura para a produção de espaços de criação, mas os/as jovens e seus discursos sobre as relações realizadas entre suas ações criativas cotidianas e, dentre elas, aquelas vivenciadas na experiência escolar.

Método

Para dar conta da questão proposta, realizamos pesquisa³ qualitativa de abordagem sócio-histórica, considerando o ser humano constituído na relação social, configuração antecedente à apropriação pessoal, mas que é por ela retroalimentada e afetada, num processo dialógico constante (MOLON, 2008).

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de Alagoas, na cidade de Maceió, onde já vínhamos construindo vínculos de trabalho e afetivo com docentes e o corpo diretivo pela realização anterior de outras pesquisas e por já ter sido frequentada por familiares de um dos pesquisadores.

Nesta escola, buscamos jovens voluntários/as, estudantes do último ano do ensino médio do turno matutino, pela suposição de que, pelo maior tempo na escola, tivessem maior volume de experiência e melhor condição de expressá-la. Após inserções divulgando a proposta da pesquisa no início dos anos letivos 2016 e 2017, vinte e seis jovens se voluntariaram. Treze desistiram no percurso. Dos demais, somente com sete (quatro mulheres e três homens; três de 2016 e quatro de 2017) conseguimos conversar pelo menos duas vezes, o que proporcionou maior densidade de narrativa para as análises e inferências a respeito das relações entre a experiência escolar, o cotidiano e a criação. As narrativas dos/as outros/as seis jovens, fruto apenas da primeira entrevista, não foram utilizadas para esta análise pela incompletude do conteúdo produzido.

O *corpus* analítico foi composto por entrevistas semiestruturadas, aprofundadas e recorrentes, orientadas por roteiros distintos e complementares. Na primeira, além das apresentações e conversa sobre objetivos da pesquisa, foram abordados temas ligados ao cotidiano (ações costumeiramente desenvolvidas no dia a dia, as coisas que achava mais importante)

³ Pesquisa de doutorado, submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Maceió, aprovada em 01/06/2016, de acordo parecer n. 1.568.563.

e à escola (descrição e comentários sobre o cotidiano escolar, a mobilização para a escola e a relação família-escola).

Na segunda e demais entrevistas, sempre após a transcrição e análise preliminar da anterior, a caminhada no processo da pesquisa era rememorada, e as questões referentes às conversas anteriores eram esclarecidas e aprofundadas. Além disso, abordamos novamente temas ligados ao cotidiano dos/as jovens, como na primeira conversa, conversamos sobre criatividade, sua relação com as coisas do cotidiano e da escola, ações ocorridas na rotina descrita consideradas criativas ou não pelos/as jovens.

Também ocorreram conversas informais com os/as jovens durante os intervalos das aulas, discorrendo sobre assuntos das entrevistas e do cotidiano escolar daquele momento, registradas em caderno de campo. Quatro jovens ainda elaboraram inventários dos usos do tempo e criatividade, uma espécie de diário em que descreveram ações criativas desenvolvidas em determinado dia. Essa ferramenta e a forma de utilizá-la foram apresentadas a todos/as sempre no final da primeira entrevista. Os conteúdos dessas conversas informais e dos inventários também foram objeto das discussões sobre criatividade a partir da segunda entrevista. A rotina de visitas à escola para encontros com os/as jovens equivaliu a aproximadamente 120 horas de conversas, durante 76 dias de interações, diálogos informais, entrevistas e participação em atividades na escola.

Quadro 1. Codinome dos jovens participantes e procedimentos de recolha das narrativas

Identificação e idade dos jovens	Atividades de recolha que participaram na pesquisa		
	Quantidade e duração total das entrevistas	Conversas informais	Inventário dos usos do tempo e criatividade
Azaléia – 19 anos	2 – (66' 57'')	Sim	Sim
Bell Marques - 17 anos	3 – (97' 46'')	Sim	Sim
Cravo – 20 anos	3 – (79' 47'')	Sim	Não

Emanuel Sicômoro – 18 anos	4 – (83' 57'')	Sim	Sim
Margarida – 17 anos	2 – (83' 13'')	Sim	Não
Rosa – 18 anos	2 – (73' 22'')	Sim	Não
Violeta – 18 anos	2 – (66' 06'')	Sim	Sim

Fonte: Elaboração dos autores.

As narrativas constituíram canal de comunicação de sentidos e fonte de interpretação de dimensões da própria experiência de cada jovem no cotidiano. A partir delas os/as jovens apresentavam suas interpretações sobre as experiências vividas nos diferentes espaços sociais. Foram analisadas a partir da proposta de Aguiar e Ozella (2013), que consiste no estabelecimento de núcleos de significação. A partir da leitura de todo material produzido – entrevistas transcritas, notas de campo e inventários – e atenção voltada para a unidade de pensamento e linguagem constituída, foram estabelecidos pré-indicadores que, aglutinados posteriormente em indicadores, possibilitaram a nomeação dos núcleos de significação. Entendendo que as palavras não estão soltas na narrativa, mas integradas ao conjunto de significados que o sujeito vai imprimindo, a análise sempre retornava às fontes originais, num movimento cíclico, buscando um grau crescente de aprofundamento e abstração.

Criatividade, experiência escolar e cotidiano: categorias analíticas

Além da concepção de juventude, vista como categoria social, definida a partir das relações estabelecidas social e historicamente, e, conforme se apresenta no Brasil, atravessada pela escolarização como realidade e parâmetro para análise da sua situação, as narrativas dos/as jovens foram analisado/as a partir de três outras categorias postas em perspectiva: experiência escolar, criatividade e cotidiano.

Discutimos experiência escolar tendo como pano de fundo o escopo epistemológico mais amplo da experiência social, que inclui

pensar a socialização como “o duplo movimento pelo qual uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar sua integração e de indivíduos, de sujeitos suscetíveis de produzir uma ação autônoma” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 241), configurando uma tensão criadora. Tal experiência social é compreendida como forma de designar as condutas sociais das pessoas, organizadas por princípios heterogêneos e produzidas a partir da combinação de distintas lógicas de ação. A experiência escolar, tida como a forma pela qual os atores individuais ou coletivos combinam diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar, integra-se ao quadro de experiências possíveis. Ela se dá em meio a tudo o que significa o mundo escolar: as atividades escolares dentro e fora da escola; as distintas mobilizações para o estudo e para estar na escola; as relações com os professores, colegas, família, amigos; e o impacto disso nas escolhas feitas, afetos, etc. Isso ocorre, em parte, por meio de um processo de apropriação daquilo que a escola propõe, seus conteúdos e suas dimensões enquanto parte de um sistema, perpassada por lógicas da ação – integração, estratégia e subjetivação.

Em sucinta abordagem, a *integração* representa o vínculo a um grupo de pares, uma *philia*, um grupo de iguais, com quem se dividem amizades, confidências e amores. Nessa lógica, o gostar da escola significa mais gostar “do mundo das afinidades eletivas que se desenvolvem nas fendas da organização escolar, os intervalos, os recreios, os cafés, os passeios, tudo o que, do ponto de vista deles, faz parte de uma formação da sua personalidade” (DUBET, 1994, p. 210). A *ação estratégica* vincula-se ao lidar com a escola como um mercado, com um produto específico – o diploma – que pode satisfazer a alguma necessidade futura relacionada ao mercado de trabalho. As relações, as matérias e o próprio estabelecimento escolar são avaliados e classificados em termos de prestígio, grau de dificuldade imposto aos alunos e acesso à universidade (DUBET; MARTUCCELLI, 1998).

Por fim, a *lógica da subjetivação* faz papel de árbitro entre as duas outras lógicas. A experiência é entendida como processo

contínuo de constituir-se num devir dialético: ao mesmo tempo que se transforma, afirma um modo de ser. A subjetivação configura-se como uma espécie de síntese da articulação das distintas experiências construídas nos diferentes espaços nos quais as pessoas circulam, incluindo o escolar, perpassando as ações que abrangem os demais pressupostos envolvidos nos modos de agir.

A criatividade é entendida como algo próprio da atividade humana, imersa no contexto sócio-histórico, parte do mecanismo que engloba aprendizado e desenvolvimento, processamento, adaptação e superação do que se apresenta na existência humana (VIGOTSKI, 2009). Não é algo individualizado, característica compartimentada que se manifesta em algumas esferas da vida, algo quase à parte do sujeito que o toma ou que o deixa circunstancialmente, mas expressa na vida cotidiana, integrada ao viver, presente nas ações que representam novidade e valor para determinado contexto (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997), e também nas táticas que conformam a rede de uma antidisciplina (CERTEAU, 1998), uma resistência subversiva, contrapartidas a qualquer tipo de dominação ou regulação da vida que se apresenta de forma heterônoma.

A criatividade, portanto, está presente na nossa relação com o mundo, desde a mais tenra idade, sempre socialmente mediada, e, ao se vincular diretamente à execução de uma atividade, pode ser compreendida como prerrogativa humana, não no sentido de ser uma exclusividade, mas uma intencionalidade premeditada fundada na imaginação e na racionalidade, engendradora num movimento dialético entre reprodução e criação, memória e atividades combinatórias ou criadoras.

Por fim, o cotidiano é concebido como os espaços sociais onde jovens vivem, movem-se e expressam sua criatividade em meio às diversas lógicas da ação. Espaços que ajudam a criar, afetando-os e sendo afetados, onde o exercício da criatividade nos interessa: as práticas cotidianas das pessoas ditas comuns, perpassadas de ações criadoras, ocorrendo de maneira indiscriminada e, muitas vezes, sem pretensão, o que justifica a ideia de criatividade para além do

evento, manifestada no espaço da produção integral da vida, do qual ninguém pode escapar, como refletem Agnes Heller e Michel de Certeau, a partir de bases filosóficas distintas.

A vida de todo homem e do homem todo é uma paráfrase do que escreveu Heller (1994) sobre o cotidiano, mas cabe também para as percepções de Certeau (1998). Para Heller, relaciona-se com a ideia de que, ao nascer, tendo um cotidiano pronto e, independentemente do estágio de consciência histórica, o indivíduo é e permanece inserido neste cotidiano a princípio estranho, mas que depois a ele se integra. Certeau já faz suas análises considerando fática essa integração ao cotidiano, não a representando numa relação cega de consumo cultural, mas de produção de um modo de vida fundado nas táticas, formas inventadas de usar as normas, ferramentas e comportamentos dados a princípio, subvertendo a ordem em maior ou menor grau. Pela ação, pode-se exercer um papel transformador, seja pelas práticas (as artes de fazer), seja pela assimilação de um modo de vida e sua transformação pelo desenvolvimento de ações *não cotidianas*, mas que nascem nele e nele refletem transformando-o.

As perspectivas gerais expostas acima a respeito do cotidiano não são por si mesmas geradoras ou impeditivas da criatividade. Esta, como prerrogativa do sujeito, ocorre a partir dele e onde estiver, independentemente de ser oficial e formalmente fomentada, de fazer ou não parte das estratégias de espaços mais controlados, como a escola.

Criação e criatividade: apontamentos a partir das narrativas

Os elementos presentes nas narrativas possibilitaram formar um panorama relacionado à mobilização para a criatividade e ao lugar da experiência escolar nesse cenário. Esse lugar está apontado a seguir por meio de três aspectos que se integram: os elementos do conceito de criatividade que indicavam a importância da experiência escolar no processo geral do seu desenvolvimento, mas não a partir diretamente do que a escola se propunha ensinar; as

figuras e imagens que os/as jovens formavam, a partir da experiência escolar, de como a escola correspondia às suas expectativas em relação à criatividade; e as redes de espaços para criação, formadas com a participação da escola, mas com protagonismo de outros espaços e outros interesses.

Criatividade: conceitos e desenvolvimento na experiência escolar

Os/as sete jovens (quatro mulheres e três homens) se consideravam criativos/as. Essa visão não apareceu relacionada ao fato de serem jovens, nem somente de conseguirem realizar algumas coisas específicas, ligadas à arte ou a um produto eventual, mas também de resolverem problemas das mais distintas ordens – pessoais, do trabalho, da escola, etc. – e requalificarem o já existente.

Três princípios marcaram essa concepção de criatividade. Um referia-se ao agir com ousadia, num sentido mais parecido com desembaraço e coragem. Algo como perceber uma situação fora daquilo que se entende como correto e tomar uma atitude. Na experiência dos/as jovens, essa criatividade pareceu poder ser atrapalhada por questões ligadas a alguns estados emocionais que provocavam medo de errar e das críticas de terceiros, preguiça e demora em tomar decisões. O excerto abaixo do jovem Bell Marques apresenta esse movimento em direção à ação e à criatividade:

o que eu gosto de fazer é muita coisa, eu só não gosto de ficar parado, porque ficar parado é muito ruim, [gosto de assistir] seriado, ou ajudar minha mãe em alguma coisa, tocar violão, qualquer coisa eu estou fazendo [...] Ficar parado é ficar no tédio, ficar lá sentado, olhar para parede e ver, assim, não tem nada para fazer, não tem um seriado, não tem uma música nova (Bell Marques, entrevista 1).

Tais situações empíricas não devem ser vistas como indícios para alimentar hipóteses de uma criatividade restrita a algumas

áreas, pessoas, ou estados emocionais predefinidos, positivos ou negativos, mas como reafirmação de que é parte integrante do sujeito, do seu processo de desenvolvimento e envolvimento com o mundo, mobilizando características subjetivas participantes desenvolvidas no decorrer de sua história de vida (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997).

Outro princípio marcante foi a noção de novidade: apresentar algo novo, mesmo que seja a partir do já existente, muitas vezes visto na convivência do dia a dia. Vincula-se a aproveitar, não desperdiçar, reciclar, transformar aquilo que era ruim – ou já utilizado – em algo especial. Esse aspecto do conceito contém a noção de que algo mesmo não sendo considerado criativo, pode tornar-se, evidenciando o dinamismo dos processos de significação. Emanuel Sicômoro expressava assim sua percepção de criatividade:

consigo perceber imaginação e criatividade nas pessoas, nas coisas mais simples do dia a dia: quando o professor faz algo fora do comum e interage mais com os alunos [...] quando qualquer pessoa me surpreende tornando algo simples e conhecido novo aos seus olhos. (Emanuel Sicômoro, entrevista 1).

O terceiro princípio a respeito da criatividade percebido nos relatos foi a necessidade do esforço para criar, em oposição à concepção de que seria um dom ou resultante de características inatas, restritas a algumas pessoas. Criatividade surgiu nos discursos como algo que se aprende e desenvolve, intensifica-se ou diminui, uma prerrogativa do humano (VIGOTSKI, 2009) em relação direta com a própria dinâmica sócio-histórica do desenvolvimento, vinculando-se ao trabalho e à reflexividade. Azaleia relatou sua caminhada em direção à criatividade como um percurso de muito esforço:

não é que nasça, acho que a gente aprende mesmo realmente a criatividade, porque me considero sem criatividade, eu estou

conseguindo agora adquirir um pouquinho graças ao RPG, que é um jogo que eu jogo que me obriga a ser criativa, entendeu? [...] ficava esperando alguma coisa acontecer, tipo, ah! Tenho que resolver esta situação, mas eu ficava esperando cair do céu, não tinha criatividade para nada, depois que eu comecei a trabalhar ela, já consigo resolver alguns problemas. (Azaleia, entrevista 1)

Mesmo Violeta, para quem a criatividade era entendida em parte como inata e latente – *“no meu caso eu acho que veio comigo, mas eu acho que é uma coisa que você pode aprender, pode aprimorar, treinar”* –, a ideia de aprendizado e treino aparecia em sua concepção: adormecida, poderia ser novamente despertada por esse esforço. Esforço intelectual, para questionar e produzir ideias, e físico, para executar as tarefas definidas.

Tais princípios podem ser relacionados ao que escreve Mitjans Martínez (1997, p. 54, *itálico da autora*), propondo a definição de criatividade assumida aqui: *“o processo de produção de algo novo (ao menos para quem o produz) que satisfaz as exigências de uma determinada situação social”*, posto que é parte do sujeito e se desenvolve com ele. Na experiência dos/as jovens, a criatividade não apareceu colocada à margem disso, mas surgiu posta em um curso do qual participavam o cognitivo e o afetivo, ou seja, o que sabiam e ia sendo dominado em termos de saber fazer era vinculado a um forte envolvimento e motivação, amor e entusiasmo relacionados à atividade realizada (MITJANS MARTÍNEZ, 1997). Elementos que, por serem constitutivos do sujeito, não podem ser considerados coisas que estariam lá antecipadamente, mas algo a ser mobilizado.

Os excertos acima servem como distintos exemplos, indicando uma atitude de inquietação diante do viver. A apatia, sinalizada por Ostrower (2001) como sendo o oposto da ousadia e do esforço para a ação criativa, não foi observada nas narrativas. Ao contrário, a trama urdida por meio da atividade era de proposições criativas deles ao mundo. Evidentemente, mundo esse restrito à realidade concreta de cada um em seu ambiente por mais conturbado que

parecesse, em um cotidiano que podia ser classificado como sendo continuamente criativo à medida que os desafiava. Vivendo e tornando-se sujeitos nos espaços instituídos por outros, esses/as jovens propunham maneiras de adaptação, ainda que mínimas, desses espaços aos seus propósitos, assemelhando-se à destreza tática aludida por Certeau (1998), subvertendo o cotidiano, refazendo até o campo da desventura.

Esses três princípios marcantes da concepção de criatividade vinculam-se à ideia de superação do cotidiano (HELLER, 1994) e ao grupo das atividades combinatórias (VIGOTSKI, 2009). Aquilo que quebra a rotina instituindo o inusitado, confirmando a possibilidade empírica da criatividade em meio ao fazer diário, ajudando a dar sequência à vida, a resistir, a transformar. Quando Vigotski (2009) conclui pela relação dinâmica, dialética entre imaginação e criação, ele rompe com qualquer barreira que possa estabelecer um *a priori* para a manifestação da criatividade. Ainda que mortificada e entristecida pelo exílio, a prisão, a preguiça e a procrastinação, como se referiu o jovem Bell Marques, a imaginação não fica impedida de funcionar, seja a partir da intervenção na realidade concreta, do sonho, ou de alguma fantasia acessada por meio de histórias contadas, lidas ou assistidas.

escrevo às vezes, num pedaço de alguma coisa o que eu sei que vai se encaixar para fazer um poema, ou uma crônica, ou escrevo alguma coisa que aconteceu na rua, que eu sei que dá pra eu fazer, tipo, um texto, eu escrevo só essas coisas, essas bobagens. Teve outro dia que eu escrevi, ah, [...] a mulher pulou a catraca no ônibus [...] o grampinho do cabelo dela caiu [...] peguei e eu fui entregar a ela [as pessoas acharam] uma coisa absurda [...] nojenta. E eu vi que era muito preconceito da parte deles. (Margarida, entrevista 1).

O que me motiva a vir na escola é o futuro. Não é achar que a felicidade está no futuro, a gente tem que estar bem agora porque a gente não sabe o dia de amanhã, mas eu quero melhorar, não estou dizendo que está ruim agora, mas porque não melhorar? Eu acho que vale a pena estudar até tarde da noite, e sofrer um pouco com o sono,

acordar cedo, vale tudo a pena, porque no futuro eu vou ter uma tranquilidade, olhar para atrás e dizer, nossa tudo aquilo valeu a pena. (Rosa, entrevista 2).

Margarida e Rosa apontaram a arte e a reflexão filosófica operando este rompimento do cotidiano, claro, entendido didaticamente, traduzindo os complexos processos de apropriação e criatividade ativos e imbricados na cotidianidade. Rompimento experienciado por todos/as participantes da pesquisa nos mais distintos espaços, sendo a casa, a escola e o trabalho os que marcaram mais intensamente suas trajetórias. Traspassavam-se exercendo múltiplas interferências entre si, produzindo conhecimentos e repertórios culturais úteis para digerirem e superarem criativamente distintas situações. Tal implicação não dependia exclusivamente de uma ação coordenada por algum desses espaços, mas era feita pelo próprio jovem nos seus processos de normalização do cotidiano (HELLER, 1994). Espaços adquiriam importância à medida que também se identificavam com as escolhas feitas em relação ao presente e ao futuro, mas que podiam esmaecer a depender do rumo tomado. Eram ressignificados e reposicionados a partir da experiência que ia aos poucos aumentando os repertórios culturais desses/as jovens e compondo sua rede para a criação.

Tal ampliação de repertórios associada à própria escolarização – processo sistemático de ensino e aprendizagem a oferecer conhecimento, algo novo, não necessariamente para a humanidade, mas para aquele particular – é capaz de desencadear processos conscientizadores e problematizadores.

Não obstante, na narrativa dos/as jovens sobre a escola onde estudavam, as manifestações rotineiras e eventuais de criatividade não apareceram integradas ao conteúdo, às atividades, ou à dinâmica das aulas. Os momentos de demanda e mobilização para a criação recaíam sobre alguns eventos desenvolvidos anualmente, isolados do resto, não integrados ao trabalho, mas ao calendário escolar anual: *show* de talentos, culminância de projetos

pedagógicos e jogos esportivos internos. Tais episódios tinham um valor e despertavam o interesse dos/as jovens para participarem deles e da própria escola. Mas, do ponto de vista do fortalecimento da relação do/a estudante com a criação vinculada à prática pedagógica, funcionavam como um escape, paradoxalmente reforçando a percepção dos/as jovens de que faltavam à escola elementos que os fizessem enxergar a criatividade integrada à rotina escolar, à ação pedagógica. Ao mencionarem quando se perceberam criativos/as na trajetória de vida recente, a lembrança se dirigiu a jogos, à casa, à igreja, ao trabalho. A escola não surgiu como este espaço provocador, mas integrado aos demais a partir dos seus distintos usos definidos pelos/as jovens. Espaços em constelação compoem, como realidades distintas na experiência escolar de cada um/a, as redes para a criação.

Figuras e imagens da escola: expectativas em relação à criatividade

O espaço escolar apareceu como coadjuvante na rede onde os/as jovens se mobilizavam para a criatividade. Mesmo assim, era importante lugar para se viver a juventude, preparar projetos imaginados para o futuro, “curtir” amizades do presente. Descrito ou percebido de distintas maneiras, tanto entre os/as jovens como para cada um/a, reforçava a ideia de complexidade da escola e o fato de a atribuição de sentidos não ser uma via de mão única, mas construída na relação entre o social e o individual, por um processo dinâmico, produto das ou revelando contradições ainda não significadas, mas que indicam formas de ser (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Tal processo se relaciona com a discussão a respeito da desinstitucionalização: a personalidade pensa antes do papel. Uma forma de dizer que os papéis institucionais são subsumidos por aquilo que as pessoas vão fazendo da instituição ao se apropriarem dos processos, de conhecimentos, ampliando seus repertórios culturais, estabelecendo uma lógica cultural pela qual o ator se

distingue das outras lógicas, uma subjetivação que não harmoniza, mas o coloca em constante tensão com a racionalidade instrumental da ação estratégica e também com aquilo que representa a ação de integração aos valores que se institucionalizaram por meio de papéis (DUBET, 1994). É nesse contexto que reforça a ideia de desinstitucionalização como processo constante e indicativo de mudança social a partir das próprias instituições: vive-se, desde muito, uma reinstitucionalização permanente (PAIS, 2016).

Cada escola, assim, vai assumindo um ou mais rostos, máscaras dadas a ela pelos atores sociais implicados: alunos, professores, direção, pais ou responsáveis, governos, vizinhos etc. Nesta investigação não ocorreram conversas a respeito do objeto de pesquisa com outros atores que não os/as jovens. Mesmo assim, foi possível construir um quadro, preliminar que seja, da instituição a partir das imagens e interpretações que os/as estudantes apresentavam dela, na medida do que construíram em suas narrativas.

Tais percepções dos/as jovens em relação à escola vão se transformando em figuras, imagens que às vezes se cristalizam em significados que acompanham sua trajetória, podendo sofrer alterações a partir de acontecimentos e vivências, dentro da ideia de transitoriedade e relatividade das significações que se dão a partir da subjetivação e das táticas de usos (CERTEAU, 1998).

Já no último ano de uma longa jornada desta etapa da escolarização, a educação básica, os/as jovens traziam em suas narrativas imagens da escola relacionadas a essa caminhada. Imagens não soltas ou estanques, que funcionaram como uma fotografia obtida, como se fora possível, a partir do congelamento da mais recente cena do filme dessa trajetória que chegava ao fim.

Foram identificadas com mais intensidade três imagens presentes nas narrativas classificadas como: a imagem de uma *escola monótona*; a de uma *escola para o uso*, sempre à mão; e de uma *escola para o conhecimento*, atendendo ao desejo, à curiosidade de querer saber. Tais imagens conviviam umas com as outras nos discursos coletivos e individuais, não sendo, portanto, excludentes

nem exclusivas, pois outros olhares poderiam juntar os pedaços dessas fotografias de outras formas.

A figura da *escola monótona* dizia respeito às percepções dos/as jovens no que se referiam às formas daquela unidade escolar específica dispor os seus espaços, aplicar o conteúdo das disciplinas, bem como se relacionar com o/a jovem quanto ao seu futuro. Essa imagem foi também significada pela expressão escola tradicional. Sem diferenciarem nos seus discursos educação, conteúdo escolar e professor, os/as jovens definiam como repetitiva a forma como as disciplinas eram ensinadas. Considerando estarem no último ano do ensino médio, olhavam para trás e identificavam basicamente os mesmos métodos, a mesma didática baseada no livro e no quadro, bem como conteúdos inúteis ou obsoletos. Somente ocorria algo diferente uma ou duas vezes por ano e circunscrito à execução de algum projeto educacional que tentava integrar transversalmente as disciplinas, mas acabava se concentrando mais no conteúdo de uma ou duas, como apontam os excertos abaixo.

A gente sai daqui sem saber de muita coisa, sem saber de nossos direitos, de nossos deveres. Você entra nessa sala, se você perguntar o que é a constituição, a metade não sabe, eu juro a você. Onde que eu vou usar a fórmula de Bháskara? Eles estão dando valor agora a inteligência matemática. A gente sai da escola e acaba se achando burro, ou menos que o outro. (Azaleia, entrevista 1).

O espaço que eles dão pra gente inovar são os projetos, e projetos são feitos de seis em seis meses, então, o resto é tudo programado, já tá no plano da escola, atividades, não abre muito espaço pra você usar da sua criatividade. [Não] impedem você de ser criativo, eu diria que é mais uma ignorância, uma ignorância, não, uma falta de oportunidade ou até de motivação. (Emanuel Sicômoro, entrevista 4).

O vínculo da escola – a instituição no que se referia à sua forma, e os professores no que se referia aos métodos em geral – ao tradicional foi a imagem que prevaleceu também em relação à

valorização das profissões, na indicação das carreiras a serem seguidas. Percepção que, por esse vínculo tácito entre o futuro que a escola projetava para os/as jovens e o *status* das profissões, revelava uma mediação às avessas, do ideal para o material, do social como coerção sobre o individual.

A escola não dá um auxílio para você entender essas novas profissões. Por exemplo, se você quer ser um designer, se você quer ser qualquer profissão que é nova no mercado, a escola não prepara você para o aprendizado dessas novidades. O que ela oferece é tudo muito tradicional. Se você pensar em cursos, a escola sempre usa como exemplo cursos de engenharia, medicina, direito, cursos que estão [arraigados] na cultura das pessoas. Não consigo fazer associação entre o que eu quero e a escola. (Emanuel Sicômoro, entrevista 1).

Tal cenário diz respeito à relação com a escola na perspectiva da estratégia, situando-a em um mercado escolar altamente competitivo, em que se estabelecem relações de hierarquia e utilidade que reproduzem em certa medida as relações sociais.

Quanto ao espaço físico escolar, os/as jovens o enxergavam como múltiplo, cujos ambientes variados já eram ocupados para conversas, flertes, jogos e outras diversões. Apesar de informarem restrições operacionais – o laboratório de ciências estava desativado e o de informática subutilizado –, mencionavam também a possibilidade de sua reinvenção por parte dos/as professores/as, em oposição ao estrito uso da sala de aula: os pátios, a quadra poliesportiva, as áreas externas etc. poderiam ser aproveitados em função do conteúdo, justificando o desabafo de Violeta na sua primeira entrevista: *“a gente só faz o quê? Livro e quadro, livro e quadro. A gente quer assistir uma coisa diferente, vamos estudar história, mas assistir um filme e estudar história?”*.

Na relação com a criatividade, essa figura significada da escola apareceu como algo que não atrapalhava, mas também não propunha desafios. A escola não aproveitava ao máximo a

oportunidade de formar nos/as estudantes uma base cada vez mais sólida para a criação ao apresentar algo que lhes era desconhecido, a novidade. Os/as jovens, nas suas críticas, valorizavam o conteúdo escolar, mas questionavam o processo, a forma, a ausência de uma conexão intencional e contextualizada, de busca para compreender o novo, com desafios que pudessem mobilizar a criatividade.

Nessa imagem, a experiência escolar parece órfã da lógica estratégica, vinculando-se mais à integração, ao uso forçado do espaço e tempo escolar para o formal e esperado. Contudo, na condição de sujeitos, nos/as jovens preponderava a subjetivação. Conseguiram se afastar inclusive das relações positivamente afetivas que desenvolviam com professores/as, com o conteúdo em alguns casos, com o espaço escolar e com a utilidade dos estudos diante de alguns dos desafios identificados no presente, e desenvolver uma atividade crítica, como menciona Dubet (1994).

Outra figura formada a partir das imagens que os/as jovens proporcionaram nas narrativas foi a da *escola para uso*, sempre à mão, *prêt-à-porter*, pronta para atender à necessidade do usuário. Para alguns jovens, a partir das próprias iniciativas, a relação com a escola ia sendo adequada àquilo que precisavam. À revelia da monotonia percebida, travavam um relacionamento em que aprenderam a ver e tirar pragmaticamente da escola coisas úteis para o que queriam naquele momento, reforçando uma lógica estratégica. Não expressaram outra coisa senão essa participação voltada ao consumo objetivo, refletido no uso do conteúdo escolar, seu tempo e espaço. À vista disso, a escola não compunha o eixo norteador mais forte da vida deles naquele momento. O trabalho, a igreja, as relações familiares eram mais inspiradores e propunham demandas aos demais espaços, incluindo a escola.

O que aconteceu ... acho que parte de ver muitas pessoas que estudavam comigo terminando e eu não, ficando para trás. O que me motiva a vir para a escola hoje acho que é a parte mais de aprender. Tem coisas que o professor passava que eu não pensava que ia precisar, cálculos, mas como eu fiz o curso de edificações apareceram

fórmulas e até cálculos que já vi aqui [...] percebi agora que não é em vão. Sei onde posso usá-las. (Cravo, entrevista 1).

Mesmo considerando essa perspectiva do uso da escola em função de determinadas metas, sonhos estabelecidos pelos/as jovens, os projetos de futuro ainda passavam por ela, seja de uma forma bem integrada, como ocorreu com Cravo, ou de maneira mais indireta, tácita, como demonstrou Bell Marques, para quem seus vínculos com a igreja e o seu jeito de ser – não gostar de ficar parado – mobilizavam sua criatividade e o direcionavam em termos de sonhos e futuro profissional.

Como eu gosto de fazer alguma coisa, criar alguma coisa, eu gosto de engenharia, porque engenharia mexe com isso ... a escola indiretamente ajuda a ser criativo, pois mantém nossa mente ocupada, aprendendo algo novo no colégio, nomes novos, lugares novos (Bell Marques, entrevistas 1 e 3).

Os/as jovens potencialmente vivenciam experiências criativas na escola, com ou apesar dela. Nessa figura, o fato marcante é, por assim dizer, o papel passivo da escola, representada pelo seu corpo diretivo e professores/as: subsistia, mas não fazia uma reflexão para mudança. Os/as jovens, mobilizados/as por diversas questões presentes nos demais espaços das suas trajetórias, pinçavam estrategicamente da instituição o que lhes poderia ser útil em função do próximo passo que dariam, fosse para responder a alguma exigência do *status quo* – família, grupo social etc. –, representando um esforço de integração, fosse para alcançar objetivos maiores que imaginavam.

Uma terceira figura formada, seguindo as imagens apresentadas pelos/as jovens, foi a da escola *fonte de conhecimentos*, presente especialmente nos discursos relacionando-a ao prazer de aprender. Alguns demonstravam pelas suas histórias verdadeiro fascínio por estarem na escola, pelo momento em si, pela experiência de ouvir o professor, acessar conhecimento novo, algo

que não sabiam e acediam naqueles momentos mediados por quem ali o corporificava: o/a professor/a. A importância do conteúdo escolar perpassou todas as narrativas, mas, para duas jovens, a relação com o saber/aprender, em um dado momento, ultrapassava algumas barreiras e se vinculava quase tautologicamente ao próprio desejo de saber/aprender.

Eu gosto de aprender. Outras pessoas eu acho que não sentem isso que eu sinto, mas quando um professor está passando informações novas é tão incrível: você está aprendendo um negócio que você nunca sabia! Meu Deus! Eu gosto dessa sensação de aprender ... ter assuntos para conversar com outras pessoas [...] e é incrível ter, poder compartilhar, e eu gosto disso, do que meu professor pode me dar. (Azaleia, entrevista 2).

Vir para [esta] escola é uma coisa que eu faço com prazer, [ela me] abriu portas, muitas portas. O aprendizado dela não tem igual. Apesar de ser do estado, mas não tem. E às vezes eles sugam tanto da gente acabamos achando ruim, mas quando olhamos, “ah, era besteira”. (Margarida, entrevista 1).

Margarida e Azaleia não dominavam as lógicas específicas de aprender privilegiadas pela escola (BOURDIEU, 2011; CHARLOT, 2013; REIS, 2021), historicamente produzidas e valorizadas como as mais legítimas em relação às outras. Na perspectiva de François Dubet, Margarida e Azaleia, apesar da origem socioeconômica não privilegiada socialmente, de não terem “forte capital escolar e nem dominarem totalmente o ofício de aluno”, demonstravam nas narrativas que desenvolveram aquilo que o autor chama de “arte de converter os gostos culturais em desempenhos escolares” (DUBET, 1994, p. 213). Elas encontravam a mobilização e os sentidos de aprender em práticas culturais que ultrapassavam as exigências de aprender da escola. Margarida explicitava essa habilidade a partir das escolhas dos livros, das conversas, da interseção dos espaços escolar e não escolar reservados à poesia e à crônica. Azaleia, por sua vez, pelo trânsito que realizava entre suas

principais fontes de conhecimentos: a escola e os livros. Procurava enriquecer com leituras as coisas interessantes que aprendia na escola, mas também buscava, por meio das matérias escolares, aprofundar mais nos interesses despertados pelas leituras.

A criatividade aqui aparece relacionada a essa capacidade de transitar entre a estratégia e a integração, a afirmação de si mesmas como jovens, enquanto processos de subjetivação, que se articulava, também, pelo relacionamento das duas com os/as professores/as.

As redes de espaços para criação e o não protagonismo da escola

Os/as jovens produziam, de modo singular e na relação com os outros, uma espécie de rede de espaços para a criatividade. Não como um resultado de uma ação planejada, mas como uma tática no sentido de Certeau (1998), na maneira de usar, de se posicionar nos lugares sobre os quais não tinham autoridade. Por esse motivo, como propõe o autor, esses lugares eram utilizados como espaços, que acabavam se conformando em rotas de fuga, onde cumpriam as normas de cada um/a, mas sempre encontrando maneiras não autorizadas, não previstas ou mesmo não esperadas de uso.

Como já mencionado, os/as jovens se viam criativos e envolvidos em processos de criação, conseguindo identificar estes vínculos e os produtos da sua criatividade no seu cotidiano. Esse movimento era mobilizado por distintos espaços, inclusive o escolar, fornecendo a eles/as o contato direto, aberto com diferenciados conhecimentos, passando a funcionar na forma de um suporte à criatividade. A partir de mediações e mecanismos que os/as jovens iam provendo ou lançando mão, os conteúdos escolares e não escolares iam se integrando às questões que eles/as construíam e desafios que enfrentavam ao longo de suas vidas.

Em alguns casos, principalmente nas narrativas de Emanuel Sicômoro e Margarida, a rua dava ideias para as poesias. Por sua vez, conseguiam enxergar, na disciplina de português, recursos para a estrutura e as palavras do texto. Dos livros lidos e dos

programas televisivos assistidos outros elementos eram obtidos para essas produções textuais e, em um movimento reverso, o desafio de encontrar soluções gramaticais criativas para as produções literárias os levava de volta à disciplina de português, cujo estudo se tornava um privilégio.

Esta poesia também está relacionada com a escola diretamente, um assunto que discutíamos na aula de história: as passeatas relacionadas ao impeachment da presidente Dilma. O que mais me motiva a escrever poesias é o fato de entender que é uma boa forma de exercitar a criatividade ao ter que achar soluções para cada verso. Soluções inovadoras na escrita. (Emanuel Sicômoro, entrevista 4).

Eu acho que é porque todos os dias a gente aprende na escola, e eu acho que uma das motivações que eu tenho para vir a escola. É a aula de português [estudar] português sempre foi um privilégio pra mim, sempre foi, pela professora e pelo que escrevo. Minha criatividade: escrever, escrever. (Margarida, entrevista 2).

Em outros casos, como Cravo, os cálculos matemáticos demandados no novo ambiente de formação profissionalizante e no trabalho eram os mesmos constantes do conteúdo daquele momento da disciplina de matemática, o que provocava a integração dos respectivos espaços, que se valorizavam mutuamente, e o novo olhar sobre aquele antigo conteúdo que se tornara novo.

Formavam-se redes de espaços para a criação em que distintos saberes eram mobilizados e integrados às necessidades cotidianas, mas não somente a partir da escola. Apesar da multiplicidade de figuras pelas quais a escola apareceu significada nos discursos desses/as jovens, nenhuma delas a colocava como protagonista nessas redes. Não percebiam nenhum movimento institucional que integrasse saberes e espaços transitados e ocupados por eles/as em função da sua especificidade como escola. Somente os eventos, como já mencionado, eram inseridos no calendário anual escolar,

criando um interregno, para depois retomar o curso mais frequentemente identificado como monótono.

Tais redes, construídas e dinamizadas principalmente a partir da mobilização dos outros espaços frequentados pelos jovens (igreja, trabalho remunerado, casa e a rua) e das coisas que gostavam e sentiam prazer em fazer, funcionavam como propositores e expansores dos repertórios culturais e de conhecimento desses/as jovens para o exercício da criatividade, na expressão juvenil de cada um/a e na tomada de decisões. Nessa dinâmica, a escola tinha sua importância relacionada à multiplicidade do que podia fornecer: o espaço para as amizades e amores, o acolhimento, aprendizado em função do passar de ano, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), bem como do prazer de aprender.

A integração de espaços em favor da criação tinha como ponto de partida o diálogo buscado entre suas experiências como jovens, que eram também estudantes, com uma determinada condição sócio-histórica, e os saberes escolares fortalecendo a própria presença da escola como parte da rede. A ação dos/as jovens, portanto, é que a fortalecia, pois, a escola não foi apresentada com tendo papel ativo na promoção da criatividade, além de sua importância tácita: oferecer uma base de conhecimento, parte daquilo que vem sendo historicamente acumulado pela humanidade.

As redes indicavam uma capacidade desses/as jovens organizar a agenda diária, de lidar com algumas pressões impostas pela condição de cada um/a. Essas redes, porém, não significavam a vitória sobre a realidade, às vezes sufocante e adocedora, o sucesso ou insucesso no que diz respeito aos tipos de ação vinculados às expressões criativas.

Os/as participantes da pesquisa lançavam mão de ações criativas no emaranhado de rotas formadas, como se não quisessem perder o sentido das coisas que faziam e dando à escola um sentido de correspondência com o presente, pelas distintas conexões que iam sendo feitas nas suas trajetórias.

Tais redes ainda, vistas como resultado do processo de subjetivação, estabelecem uma tensão, pois, assim que o sujeito

adota postura crítica e ativa diante da realidade, não a experimenta mais harmônica e completamente, mas sim como uma tensão com as outras lógicas de ação. O sujeito, então, assenta um compromisso consigo mesmo e vai construindo sua identidade pela tensão com o mundo, representado pelas ações de integração e estratégia. Compromisso “vivido como um inacabamento, como uma paixão impossível e desejada que permite descobrir-se como autor da sua própria vida, ainda que seja na amargura ocasionada pela impossibilidade de realizar plenamente esse projeto” (DUBET, 1994, p. 131).

Em contraponto, refletindo sobre a situação juvenil e os processos socializadores nos espaços intersticiais das instituições, percebe-se indícios apontando para o isolamento do sistema de ensino em relação à realidade que o rodeia, reforçado pela referência ao jovem como seres em trânsito, sem presente, adultos potenciais em futuro (PAIS, 2016), reforçando a ideia de recompensa adiada, futurizando equivocadamente o presente e focando no mercado de trabalho. Contudo, as redes de espaços para a criação pareceram representar possibilidades de melhor vincular, naquele momento, a escola ao presente dos/as jovens.

Considerações finais

Retomando a questão inicial, algumas considerações podem ser feitas sobre a relação entre a juventude, criatividade no cotidiano e experiência escolar. No que diz respeito à rede de relações construídas, as narrativas apontam jovens atravessados por múltiplos espaços e interesses. A escola fazia parte de um deles, no qual ser/tornar-se aluno era uma das questões. Ela emergiu das narrativas como algo importante, ainda que com intensidade variada para cada jovem, mas não era interpretada como protagonista para os processos de criação, nem no movimento de significação desses outros espaços. Pelo contrário, na experiência escolar, a relação com a escola era mediada por esses múltiplos espaços e interesses.

O/a jovem vive as diversas dimensões da sua condição juvenil em espaços aos quais eles atribuem significados (REIS, 2012). A experiência dos/as jovens entrevistados/as aponta para uma relação paradoxal entre os sentidos vivenciados e a forma pragmática como a escola é social e hegemonicamente imposta, na trilha do que se considera uma sociedade escolarizada, o que sinaliza aos indícios de perda de monopólio da escola no que tange ao seu lugar como referência privilegiada para a experiência juvenil, apesar de ser um importante espaço de sociabilidade.

Seus sonhos de futuro, no curto e médio prazo, por exemplo, estavam imbricados na rede significativa que construíam a partir dos diferentes espaços sociais aos quais tinham acesso, conforme suas questões, perspectivas e desafios que se impunham no presente. Em certa medida, tal rede passava pela escola, cujo papel se dava mais no nível da tática, desvelando-se principalmente no desejo de entrada no ensino superior, fornecendo conhecimentos estruturados pelos quais poderiam superar os testes de acesso. No presente daqueles/as jovens, a escola exercia esse papel coadjuvante de fornecer ferramentas úteis, preparatórias, no processo de integração dos espaços com os quais se confrontavam.

A criatividade apareceu como algo possível no cotidiano, reconhecida pelos jovens a partir de múltiplas manifestações, tanto pelo produto advindo do processo, como pelas maneiras de estarem e se colocarem no desenvolvimento dessas ações. A realidade narrada apresentou uma interpretação da criatividade expressa em distintos lugares, momentos e por pessoas distintas, confirmando a impossibilidade prática de restringir o trânsito do agir e das produções criativas. As ações criativas compartilhadas se deram em situações de distintas emoções – tristeza, alegria, medo, frustrações, esperança – e com distintos propósitos – a sobrevivência da família, a assimilação de conteúdos escolares, a subversão do uso de espaços, a realização de momentos de lazer, a produção artística, a mobilização de pessoas, de recursos financeiros, o descanso e a reflexão.

Essas ações criativas ocorreram em um trânsito sem restrições entre os espaços que compunham as redes que se formaram, estabelecendo-se no cotidiano, tornando-se parte dele. Por óbvio, o cotidiano desses jovens estava bastante impregnado de escola, das tarefas e do fim de ano escolar, das notas para passarem de ano, da festa de conclusão, da preparação para as provas de acesso ao ensino superior. A rede de espaços para criação estabelecida, as ações criativas, tanto as mais eventuais como as mais escondidas em meio à rotina cotidiana, vinculavam-se à experiência escolar. Uma experiência construída a favor de si mesmos, procurando servir-se da escola na medida da necessidade e da utilidade para os planos estabelecidos numa lógica da ação mais estratégica.

Ainda que a criatividade não possa aparecer sem o exercício da imaginação, tal exercício não resulta necessariamente em produto criativo, posto que barreiras podem se colocar entre o imaginado e a sua realização. Para o/a jovem, portanto, além do ambiente diversificado, da proposta de atividades que demandem mais imaginação e mais criatividade para solucioná-las, é necessário valorização de sua autoria no processo, compreensão de que, além do desenvolvimento biológico, o/a jovem adquire poder – seja pela ação própria de empoderar-se, seja fruto de uma divisão por parte dos outros – que se desdobra, entre outras coisas, na capacidade e/ou oportunidade de buscar alternativas possíveis nas situações condicionadas do presente, de criar e de lidar direta e responsabilmente com as consequências.

Neste aspecto, para os/as jovens da pesquisa, a gestão do tempo tornou-se algo importante na medida em que estudar e fazer atividades relacionadas ao trabalho, à diversão e ao lazer exigia um grande esforço de organização da agenda cotidiana, especialmente porque na organização da sociedade capitalista as desigualdades se expressam pela subtração do tempo dos estudos para jovens que precisam lutar pela sobrevivência. Talvez estivesse nisso – a relação com o tempo – o que havia de mais criativo entre esses jovens: faziam tantas coisas e ainda tão jovens administravam praticamente sozinhos, por sua conta e risco, seus tempos e atribuições.

Referências

- AGUAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: Aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.
- CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07/12/2017.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: às desigualdades frente à escola e à cultura. Org: CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2011.
- DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 1994.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 40-41, p. 241-266, ago., 1997.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. En el colegio. In DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la escuela: sociologia de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998. p. 185-312.
- HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Ediciones Península. Barcelona: Península, 1994.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual. 2019. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7215#resultado>. Acesso em: 07/12/2019.
- LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-23, 2018.
- LEÃO, G.; CARMO, H. C. do. Os jovens e a escola. In: CORREA, L. M.; ALVES, M. Z.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Cadernos temáticos: Juventude brasileira e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. São Paulo: Papyrus, 1997.
- MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, jan./jun., 2008.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates**: Jovens, trabalho e futuro. 4 ed. Lisboa: Edições Machado, 2016.
- REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos planos de futuro. **Latitude**, v. 6, n. 1, p. 131-155, 2012.
- REIS, R. **Relação com o saber de jovens do ensino médio**: modos de aprender que se encontram e se confrontam. Paraná: Appris, 2021.
- SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, v. 57, p. 210-226, mar.mai., 2003.
- TRANCOSO, A. E. R. Juventudes: o conceito na produção científica brasileira. Dissertação [Mestrado em Psicologia]. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

Capítulo 6

Novo Ensino Médio em Alagoas: mudanças ou continuidades?

Georgia Sobreira dos Santos Cêa
Rosemeire Reis

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar continuidades entre as ações implantadas no ensino médio em Alagoas e a Reforma do Ensino Médio, oficializada nacionalmente em 2017. Tais continuidades são identificadas especialmente no Programa Alagoano de Ensino Integral (Palei), que contém, desde sua origem como projeto-piloto, em 2015, a inserção do Projeto de Vida como parte do currículo¹.

Em Alagoas, o ensino médio tornou-se organicamente articulado ao sistema de ensino estadual a partir da significativa expansão de matrículas, ocorrida na primeira metade da década de 2000. Entre 2000 e 2015², período que antecede a Reforma do Ensino

¹ Este texto faz parte dos materiais produzidos no âmbito de nossa participação na Rede de grupo de pesquisa: “EMPesquisa”, que integra pesquisadores/as de diferentes estados do Brasil, que atualmente se dedicam a analisar a Reforma do Ensino Médio” (2017). É coordenado por Mônica Ribeiro e Nora Krawczyk

² Período que abrange os Governos de Ronaldo Lessa (1999-2002; 2003-2006) e de Teotônio Vilela Filho (2007-2010; 2011-2014). A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, foi objeto da ação do governo de Renan Filho (2015-2018; 2019-2022). Apesar das diferenças ideológicas e partidárias, todos esses Governos incorporaram, em maior ou menor medida, pressupostos do

Médio em questão, as ações mais significativas voltadas para essa etapa incluíram a adesão do governo de Alagoas a diferentes programas do Ministério da Educação (MEC)³ e às ações do Programa Estadual de Desenvolvimento do Ensino Médio, desenvolvido como uma das frentes do Programa Geração Saber, resultante de acordo de cooperação entre o MEC, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e a Secretaria de Estado de Educação de Alagoas (Seduc), vigente de 2008 a 2012.

Diversos estudos revelam que esse conjunto de ações fundamentou-se em diretrizes gerencialistas que, paulatinamente, foram abrindo espaço para a incorporação de perspectivas de mercado na proposição e na condução da política educacional em Alagoas (AMORIM; PAZ, 2014; OLIVEIRA, 2015; VIEIRA, 2017; LIRA; HERMIDA, 2018; PERONI; OLIVEIRA, 2020; SILVA; FARENZENA, 2020).

Dessa forma, o gerencialismo de mercado orientador da política educacional de Alagoas prenuncia ideias caras à Reforma do Ensino Médio instaurada pela Medida Provisória nº 746/2016 como, por exemplo, o estabelecimento de parcerias público-privadas para a condução da política educacional do Estado e a incorporação de princípios como competitividade e empreendedorismo na dinâmica educacional (AMORIM; PAZ, 2014), a afirmação da noção de competências como orientadora do currículo (SAMPAIO, 2010) e a articulação do desenvolvimento dessas competências com projetos individuais dos estudantes, “[...] em coerência com o projeto social coletivamente construído [...]” (ALAGOAS, 2010, p. 52).

Mesmo com a luta de entidades sindicais, estudantis e acadêmicas, a boa receptividade da reforma foi propiciada por ações – como as citadas acima – que antecederam os efeitos da MP

neoliberalismo e aliaram-se, de diferentes modos, às forças oligárquicas dominantes em Alagoas.

³ Por exemplo, o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (Promed), o Projeto Alvorada, o Programa Brasil Profissionalizado, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) e o Programa Ensino Médio Inovador.

de 2016. Esse cenário acabou diminuindo as possibilidades de resistência às mudanças propaladas pelo MEC, tanto no contexto da Seduc como no chão das escolas.

Este capítulo, a partir do uso de dados, de referenciais teóricos e de fontes documentais, analisados sob a orientação da perspectiva crítica⁴, apresenta uma breve contextualização da última etapa da educação básica no Estado; mapeia as principais ações da Reforma do Ensino Médio em Alagoas, em especial aquelas referentes ao Palei, por compreender que elas antecipam, em Alagoas, os princípios da reforma. Detidamente a este respeito, o capítulo ainda discorre sobre as concepções da disciplina Projeto de Vida, que se torna o eixo central das medidas reformistas, em torno de que se propõe a formação de jovens estudantes do ensino médio no Estado.

Breve contextualização do ensino médio em Alagoas

Alagoas é um Estado do Nordeste brasileiro com 102 municípios que estão organizados em três mesorregiões: Sertão, Agreste e Leste. A maioria da população está distribuída na zona urbana e 26% vivem em zonas rurais⁵, o que caracteriza uma distribuição desigual da população que incide sobre as condições de acesso aos serviços urbanos e aos bens públicos, incluindo a frequência à escola.

Em Alagoas, 230 escolas estaduais ofertam o ensino médio, estando 205 localizadas na área urbana e 25 em áreas rurais; em quatro municípios, nomeadamente Campo Grande, Flexeiras, Jequiá da Praia e Roteiro, não constam escolas estaduais, nem matrículas no ensino médio⁶, situação que ainda atesta a

⁴ Considerando o limite de páginas do texto, alguns documentos serão indicados em nota de rodapé, seguidos de seus respectivos sítios na internet.

⁵ Informações extraídas de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/panorama>. Acesso em: 16 ago. 2021.

⁶ Dado informado com base na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2021, elaborada pelo Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a>

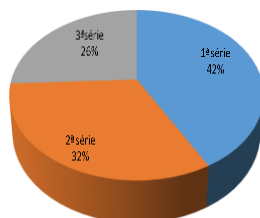
dificuldade de acesso de um contingente de jovens alagoanos à etapa final da educação básica.

Quanto aos/às estudantes do ensino médio, conforme o censo escolar de 2017, as matrículas no ensino médio estão assim distribuídas:

Gráfico 1. Matrículas do ensino médio em Alagoas em 2017 (quantidades e percentuais)

Número de Matrículas do Ensino Médio															
Total ¹⁻³	Série e Dependência Administrativa														
	1ª Série					2ª Série					3ª Série				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
118.393	48.438	2.755	39.719		-5.964	37.377	1.843	30.380		-5.154	31.158	1.680	24.332		-5.146

Matrículas Ensino Médio - Estadual



Fonte: Alagoas, 19 fev. 2019.

Considerando o gráfico 1, verifica-se que o Estado de Alagoas tem 39.719 matrículas no primeiro ano, 30.380 no segundo ano e 24.332 no terceiro ano. Desse modo, é possível projetar que cerca de 15.287 dos matriculados no primeiro ano não terminam esta etapa da escolarização.

A questão da permanência é também problemática: dados recentes indicam que, em Alagoas, de cada 100 crianças que entram na escola, apenas 55 conseguem concluir o ensino médio antes dos

informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 12 fev. 2022.

19 anos⁷. Conforme dados do Inep de 2017, em relação à taxa de abandono, é possível identificar o seguinte:

Quadro 1. Taxa de abandono no ensino médio em Alagoas, em 2017

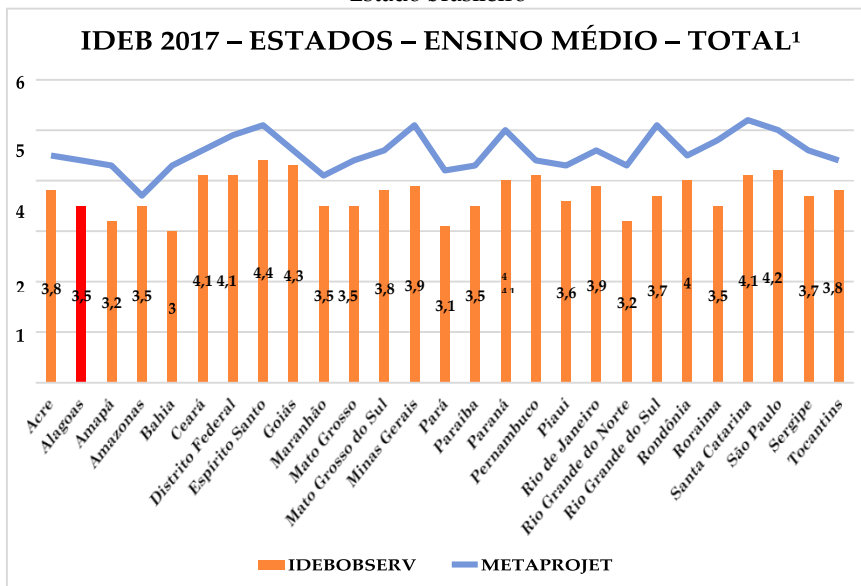
Ano	Estado	Dependência Administrativa	Taxa de Abandono																	
			Ensino Fundamental de 8 e 9 anos												Ensino Médio					
			Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não-Seriado
2017	Alagoas	Total	3,3	1,7	5,6	1,8	1,2	1,8	1,4	2,0	6,4	5,7	5,2	4,6	8,7	12,2	7,4	4,8	2,8	0,1

Fonte: Alagoas, 19 fev. 2019.

Além do fato de uma significativa taxa de abandono escolar, que no primeiro ano do ensino médio chega a 12% dos estudantes, Alagoas vivencia o dilema da qualidade educacional, que pode ser atestado pela distância entre as metas previstas e as efetivamente alcançadas no ensino médio pela rede estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), como se vê no Gráfico 2:

⁷ Informação disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/estados-alagoas.html>. Acesso em: 12 fev. 2022.

Gráfico 2. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb/2017) por Estado brasileiro



Fonte: Alagoas, 19 fev. 2019.

Desde o início do referido índice, Alagoas sempre esteve abaixo da meta prevista e a distância entre o esperado e o alcançado é cada vez mais larga⁸. Esse cenário justifica o fato de que os governos estaduais empossados desde a década de 2000 indicam questões relacionadas a acesso, permanência e qualidade do ensino médio como desafios constantemente renovados, vistos como centrais para a reversão do caótico quadro educacional no Estado. Isso fica claro no escrutínio do conjunto de propostas e ações educacionais voltadas para o ensino médio nos Planos Plurianuais desses Governos⁹.

⁸ A busca pelo Ideb de Alagoas pode ser feita em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>.

⁹ Especificamente, tratam-se dos planos plurianuais de Alagoas dos Governos de Ronaldo Lessa (PPA 2000-2003; 2004-2007), Teotônio Vilela Filho (PPA 2008-2011; PPA 2012-2015) e Renan Filho (PPA 2016-2019; PPA 2020-2023), todos consultados e disponíveis em: <https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/plano-plurianual-participativo>. Acesso em: 12 fev. 2022.

Quando se considera a distribuição das 117.488 matrículas no ensino médio, em 2020, pelo tipo de dependência administrativa, é flagrante a importância da rede estadual, uma vez que 81% dos/as estudantes do ensino médio, em Alagoas, estudam em escolas públicas estaduais¹⁰. Isso indica não só a importância dessas escolas para a conclusão da educação básica e para a preparação para o acesso ao ensino superior, mas também o alto grau de impacto de diretrizes, medidas e resultados da educação ofertada pela rede estadual para a formação de significativa parcela das juventudes alagoanas.

Com vistas ao alcance dos indicadores do ensino médio definidos no PPA 2020-2023 e à implementação da reforma, nos termos da Lei nº 13.415/2017, o governo de Alagoas, sob a coordenação da Seduc, vem investindo nestas principais ações: Programa Alagoano de Ensino Integral (Palei), criado em 2015; Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Pronem), iniciado em 2019; atendimento à Base Nacional Curricular do Ensino Médio (BNCC), por meio da revisão do Referencial Curricular de Alagoas (Recal) do Ensino Médio de Alagoas, que passou por consulta pública em 2020 e foi enviado para o Conselho Estadual de Educação em 2021¹⁰. Desse conjunto de medidas, será dado destaque ao Palei, uma vez que o referido Programa incorpora mais

¹⁰ O processo de elaboração do Recal das etapas da Educação Básica, em Alagoas, recebeu recursos do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC), instituído pela Portaria MEC nº 331, de 05 de abril de 2018. O Recal da educação infantil e o do ensino fundamental foram aprovados em 2019. Segundo o Superintendente de Políticas Educacionais da Seduc e coordenador do PROBNCC de Alagoas entre 2018 e 2019: “Em 2020, o PROBNCC de Educação Infantil e Ensino Fundamental foi desmobilizado com a finalização das bolsas e limitação formativa da rede nacional, limitando também a ação do planejamento estadual e municipal. Estamos em fase de conclusão do Referencial Curricular de Alagoas para a etapa de Ensino Médio, também com equipes desmobilizadas para continuidade do processo de implementação nas escolas”. Informação extraída de: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-referencial-curricular-de-alagoas-construcao-coletiva-e-regime-de-colab-oracao-no-territorio/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

claramente o pragmatismo que marca a BNCC e o sentido que se quer atribuir à Reforma do Ensino Médio em Alagoas.

Programa Alagoano de Ensino Integral (Palei) – 2015/2018/2019

O Palei foi instituído pelo Decreto nº 40.207/2015, que foi reestruturado pelo Decreto nº 50.331/2016, e segue as orientações definidas, em 2019, pelo documento orientador do Programa (ALAGOAS, 2019). Identifica-se, no documento, uma alusão à preparação dos/as jovens para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e para seguir com os estudos acadêmicos. O documento orientador do Palei ressalta que não se pretende apenas ampliar a jornada de ensino, mas buscar por sua qualidade, mediante “um currículo diferenciado que possibilita ao estudante o desenvolvimento de aprendizagens significativas e emancipatórias, necessárias ao planejamento e à execução do seu Projeto de Vida” (ALAGOAS, 2019, p. 12). Desse modo, ao ler o documento, pode-se depreender que há a ênfase na ideia de que tal Projeto de Vida é individual, capaz de ser desenvolvido pelo esforço do/a estudante, a partir de suas “aprendizagens eficientes”.

A concepção de educação integral no Palei é construída pela ideia de uma formação básica, articulada a atividades flexíveis, complementares, constitutivas de um chamado “currículo diferenciado”. Essas atividades materializam-se na forma de Ateliês Pedagógicos, Eletivas, Estudos Orientados e Projetos Integradores, componentes curriculares introduzidos pelo Palei e ampliados para a Reforma do Ensino Médio como um todo em Alagoas.

Essa forma de organizar o ensino integral, segundo os idealizadores, implementa um currículo diferenciado que possibilita ao estudante o desenvolvimento de aprendizagens significativas e emancipatórias, necessárias ao planejamento e à execução do seu Projeto de Vida (ALAGOAS, 2019, p. 12).

A cada documento, são visíveis ajustamentos do Programa para o atendimento à Reforma do Ensino Médio, com a

incorporação de orientações dos Institutos Sonho Grande¹¹ e Natura¹², parceiros da Seduc no Palei. Em 2022, as escolas vinculadas ao Programa foram ampliadas de 62 para 107¹³, todas selecionadas por meio de edital. As escolas integrantes do Palei que ofertam ensino médio (regular ou integrado) têm jornadas diárias entre 9 e 11 horas, com currículo estruturado em macrocampos:

I - Aprofundamento da Aprendizagem e Estudos Orientados; II - Experimentação e Iniciação Científica; III - Artes e Mediações Culturais; IV - Esporte e Lazer; V - Cultura Digital e Inovação; Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral 12; VI - Cultura Empreendedora e Inovação; VII - Educação em Direitos Humanos; VIII - Promoção da Saúde; IX - Mundo do Trabalho; X - Juventude e Projeto de Vida e XI - Educação Ambiental) e na construção do Projeto de Vida dos Estudantes. (ALAGOAS, 2016 *apud* ALAGOAS, 2019, p. 11-12).

As escolas são organizadas em Ateliês Pedagógicos, de modo a permitir a flexibilização curricular e a revitalização do espaço físico, rompendo com as tradicionais salas de aula. As atividades escolares devem abranger a BNCC, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares, estas últimas organizadas nos seguintes componentes: Estudos Orientados, Clubes Juvenis, Projetos Integradores, Ofertas Eletivas e o Projeto Orientador de Turma (Proturma). Segundo a Seduc, as Atividades Complementares definidas pelas escolas do Palei já se organizavam

¹¹ Os oito pilares do ensino médio em tempo integral defendidos pelo Instituto Sonho Grande e o alcance da entidade em Alagoas podem ser consultados em: <https://www.sonhogrande.org/porque-ensino-medio-em-tempo-integral/pt?>

Acesso em: 12 fev. 2022.

¹² Consultar articulação do Instituto Natura com o Instituto Sonho Verde e a inserção do primeiro em Alagoas em: <https://www.institutonatura.org/iniciativa/ensino-medio/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

¹³ A lista de escolas não está disponível no *site* da Seduc, não havendo possibilidade, até o momento, de saber exatamente quantas dessas escolas ofertam ensino médio.

de modo a atender aos desenhos dos itinerários formativos requeridos pela Reforma do Ensino Médio¹⁴.

Cada turma das escolas vinculadas ao Palei deve contar, entre aqueles que nela lecionam, com um Docente Orientador de Turma (DOT), que é o principal agente do Proturma e que deve acompanhar a turma durante todas as séries do ensino médio. Com encontros semanais de duas horas, o DOT deve orientar e acompanhar a construção do Projeto de Vida dos/as estudantes (ALAGOAS, 2019)¹⁵. Para subsidiar essa tarefa, a Seduc disponibiliza o Caderno Pedagógico de Projeto de Vida, material que contempla 10 volumes, sendo um de orientações gerais e três para cada segmento (professores, estudantes e famílias) a ser trabalhado em cada uma das séries do ensino médio¹⁶.

Há uma nova redação do Palei, de 2018, e uma definitiva, denominada Dopalei, de 2019. Nesses documentos, encontram-se citações de autores como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, entre outros, e de indicativos legais como a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e a Base Nacional Curricular Comum.

O Dopalei de 2019 é uma atualização ou versão final do Dopalei divulgado em 2018. O documento de 2018 não se referia à BNCC por ter sido elaborado no período em que estava em processo de aprovação. Em 2019, o texto incorpora as noções de competências e habilidades da BNCC quando trata das aprendizagens. O documento apresenta a ideia de que se deve assegurar aos/às estudantes o desenvolvimento das 10 competências gerais que

¹⁴ Informação prestada por supervisor de ensino médio de Alagoas, em matéria divulgada no *site* da Seduc, no dia 12 de janeiro de 2022, disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/item/17969-novo-ensino-medio-para-turmas-de-1-serie-tem-inicio-neste-ano-letivo-de-2022>. Acesso em: 12 fev. 2022.

¹⁵ Neste documento, são apresentados procedimentos e materiais de suporte para organizar o trabalho dos/as orientadores/as de turma em relação à construção dos projetos de vida pelos/as estudantes, além de descritos todos os mecanismos de registro para controle do Proturma e, especificamente, do DOT.

¹⁶ Os 10 volumes, além de outros materiais basilares do Palei, estão disponíveis em: <http://www.educacao.al.gov.br/projeto/item/16781-ensino-integral>. Acesso em: 10 fev. 2022.

embasam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (ALAGOAS, 2019, p. 9).

O Quadro 1, a seguir, apresenta alguns pontos que indicam a convergência entre a Lei nº 13.415/2017 e a estruturação do Palei, considerando o documento orientador de 2018:

Quadro 2. Pontos convergentes em o pALei/2018 e a Lei nº 3.415/2017

Palei (2018)	Lei nº 13.415 (2017)
Foi criado, entre outras justificativas, com o objetivo de promover melhorias nos índices nas avaliações.	Possui, entre as justificativas, a mesma preocupação do Palei com os índices nacionais e internacionais de avaliação. A reforma foi implantada para melhorar o índice de desempenhos dos/as estudantes do ensino médio nas avaliações.
Carga horária ampliada, ofertando atividades nos dois horários.	Prevê a carga horária de 1.800 horas em 200 dias letivos.
Implanta o sistema de escola em tempo integral, prevendo a existência de salas temáticas de acordo com as áreas do conhecimento e eletivas optativas ligadas a atividades culturais e formação profissional (Tecnológico da Educação Profissional, Gestão e Negócios).	Cria políticas de fomento para financiamento de implantação de escolas em tempo integral e prevê a instituição dos itinerantes formativos, relacionadas às áreas de conhecimento.
Tem como base dos processos educativos o protagonismo juvenil e o projeto de vida.	Tem como base dos processos educativos o protagonismo juvenil e o projeto de vida.

Fonte: Pesquisadoras do Empesquisa do Cedu/Ufal.

As demais escolas estaduais de ensino médio não inseridas no Palei foram definidas como escolas-piloto do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Pronem), instituído pela Portaria MEC nº 649/2018. Com atividades iniciadas em 2019, 162 unidades de ensino elaboraram suas Propostas de Flexibilização Curricular (PFC), segundo as orientações do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC), elaborado pela Seduc. As PFCs das escolas deveriam prever a organização do espaço escolar em Ateliês Pedagógicos e a reestruturação dos

projetos pedagógicos a partir das noções de Projetos de Vida e de Protagonismo Juvenil. Esses aspectos constituíram-se, assim, nas bases para a definição de um máximo de 1.800 horas para a BNCC e de um mínimo de 1.200 horas para os Itinerários Formativos, a serem definidos dois por escola. Tanto as escolas do Palei como as do Pronem interseccionam-se com ações do Programa Escola 10¹⁷, criado em 2018 pela Seduc, e que pactua metas de desempenho para a elevação do Ideb com redes municipais e com escolas estaduais que, uma vez cumpridas as metas, fazem jus ao Prêmio Escola 10 (rateio de 40 milhões de reais entre os municípios/bonificação de 2 mil reais para profissionais das escolas estaduais). Ao analisarem o Escola 10, Silva e Farenzena (2020, p. 554) destacam o “[...] seu traço competitivo, com gratificações e prêmios, uma lógica distante dos princípios de gestão democrática do ensino e de regime de colaboração na educação”.

Considerando os movimentos da Seduc para a implementação da Reforma do Ensino Médio, é possível inferir que o modelo pedagógico do Palei, centrado na ideia de Projeto de Vida, é o embrião que, com as devidas adaptações, serve de referência para as escolas-piloto do Pronem, cujos pressupostos são reforçados pelas ações do Programa Escola 10.

Projeto de Vida como eixo formador: culpabilização individual pelos fracassos

Se, desde a versão do Palei de 2016, o Projeto de Vida aparecia como um dos macrocampos das atividades curriculares, nas versões de 2018 e 2019 pode-se identificar um alinhamento com a Lei nº 13.415/2017, que ratifica a perspectiva da inserção do Projeto de Vida dos/as estudantes como horizonte formativo, introduzindo na LDB nº 9.394/1996, especificamente no artigo 35-A, referente à

¹⁷ Criado pela Lei Estadual nº 8.048/2018, disponível em: https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/1501/lei_no_8.048_de_23_de_novembro_d_e_2018.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

BNCC do ensino médio. Vale destacar que, em Alagoas, o Projeto de Vida não se restringe à condição de uma atividade transversal no currículo, que seria uma opção, mas é alçado como componente curricular, concebido como um meio de orientar, acompanhar e colocar o/a estudante como responsável individualmente pelos resultados de sua formação no ensino médio.

A concepção de Projeto de Vida que se encontra na Reforma do Ensino Médio no Brasil e em Alagoas ancora-se no campo da Psicologia Cognitiva, com o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais individuais, sem considerar o contexto de desigualdades econômicas e sociais e de disputas pelo poder em que essas juventudes estão inseridas. Nessa perspectiva, os indivíduos precisam, individualmente, preparar-se, e aqueles que não são bem-sucedidos são culpabilizados pelos seus “fracassos”.

Parte-se da ideia de que todos/as têm as mesmas condições para conquistar seus objetivos na sociedade. Desse modo, a fragmentação e a ênfase em habilidades e competências individuais acabam por distorcer resultados de estudos sobre as juventudes no ensino médio, nas últimas décadas, que problematizam questionamentos e desilusões das juventudes em relação a essa etapa da escolarização (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; REIS, 2012; 2021; FARIAS, 2013).

Há desvio da atenção em relação aos motivos históricos que produzem e perpetuam esses problemas no Brasil, como também a indução dos/as jovens e de suas famílias à compreensão de que a culpa pelo sucesso e/ou fracasso na inserção profissional restringe-se ao esforço individual.

Um exemplo do que se argumenta aqui é a indicação da Seduc de que, no Proturma, “O DOT deve lembrar que o Projeto de Vida de cada um norteia suas escolhas, portanto, o lugar que se está hoje e as posturas diante dos fatos que surgem no dia a dia são determinantes para o futuro bem-sucedido de cada um” (ALAGOAS, 2019, p. 33).

Tal orientação guarda estreita relação com o fato de que, desde o século passado, como explica Laval (2019), organismos

internacionais orientam reformas nos sistemas de ensino dos países sob sua influência, tendo em vista processos individualizados de formação, com o argumento de que contribuem para que os educandos exerçam a responsabilidade sobre os seus destinos em uma sociedade com possibilidades de escolhas.

Além da sua curricularização, a ideia de Projeto de Vida orienta outras medidas da Seduc, mais claramente fundadas na lógica do mercado, como o Programa de Mentoria Juventudes de Alagoas, que inclui o Programa Professor Mentor: Meu Projeto de Vida, e o Programa Bolsa Escola 10, todos organicamente articulados com aspectos da Reforma do Ensino Médio.

O Programa Professor Mentor: Meu Projeto de Vida resulta de um convênio firmado entre a Seduc e a Fundação de Amparo à Pesquisa de Estado de Alagoas (Fapeal), expresso no Edital Seduc/Fapeal nº 01/2021. Com recursos da ordem de R\$ 120 milhões, o Programa concede mais de 11 mil bolsas mensais, no período de 12 meses, para professores/as (R\$ 1.500,00) e alunos/as (R\$ 250,00), abrangendo todas as 5 mil turmas das unidades de ensino da rede estadual. Os projetos selecionados devem prever o desenvolvimento de pesquisa nos eixos de Promoção do Protagonismo do Estudante e Qualidade Social da Educação que, por sua vez, desdobram-se em outros eixos: Projeto de Vida – anunciado como o principal e que deve articular os demais; Apoio e recomposição das aprendizagens; Competências socioemocionais; Engajamento e território; Família e, por fim, Diversidades.

Uma ampla rede busca exercer o controle dos agentes envolvidos no Programa. O Professor Mentor da escola tem a incumbência, dentre outras, de produzir relatórios sobre as atividades do componente curricular Projeto de Vida, desenvolvidas pelos/as estudantes, e encaminhar os relatórios ao Coordenador Mentor da Unidade Escolar, que os valida e repassa para o Coordenador Mentor Regional (membro da Gerência Regional de Ensino), que, por sua vez, presta contas para o Coordenador Mentor Estadual (membro da Seduc). Todos os

envolvidos nessa rede de controle recebem formação continuada por meio de cursos em módulos disponíveis em plataformas digitais de empresas parceiras – entre estas, estão: Escolas Conectadas, Vivescer, Polo Itaú, Espaço Educador e Nosso Ensino Médio – e de empresas públicas como a Avamec e a Escola Virtual.Gov que são, respectivamente, ambientes virtuais do MEC e do Governo Federal.

Identifica-se, portanto, a intensificação da atuação do setor privado na educação pública via plataformas digitais, sendo os parceiros deste setor os mentores intelectuais da formação, a partir da produção de materiais e da oferta de curso. A Figura 3 ilustra algumas das entidades privadas que exercem influência na adequação do ensino médio em Alagoas ao previsto na reforma:

Figura 3. Entidades privadas atuantes na Reforma do Ensino Médio em Alagoas



Fonte: Pesquisadoras do Empesquisa do Cedu/Ufal.

O controle efetivo sobre o conteúdo da Reforma do Ensino Médio, em especial quanto à ideia de Projeto de Vida, dá-se, portanto, por empresas do setor privado, lucrativo, ligadas ao grande capital.

Considerações finais

Os cenários da Reforma do Ensino Médio em Alagoas evidenciam a consonância de programas e ações apresentados

neste capítulo com o gerencialismo de mercado que se desenvolve na educação pública alagoana, desde os anos 2000, com significativos aprimoramentos.

A ideia de Projeto de Vida articula várias frentes das políticas a cargo da Seduc e, no conjunto, as proposições e ações atingem a própria função social da escola pública, justificada e orientada pela lógica do capital na atualidade, que inclui a construção do sujeito neoliberal, conforme indicam Dardot e Laval (2016, p. 327): “trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exija que ele cumpra”.

Evidencia-se que, em Alagoas, o Projeto de Vida vem sendo instituído como o eixo principal da flexibilização curricular, espinha dorsal da Reforma do Ensino Médio. Enquanto perspectiva orientada para estímulo, construção, acompanhamento e controle de Projetos de Vida de estudantes do ensino médio, supostamente autônomos e dotados de liberdade de escolha, a noção de Projeto de Vida aproxima-se, claramente, dos pressupostos de uma governabilidade empresarial:

A racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita, ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328).

Compreende-se que essa lógica faz todo o sentido para os formuladores da Reforma, cujos principais parceiros são grandes conglomerados empresariais, exemplificados ao longo do texto. A conjunção da redução da formação geral no currículo com a individualização dos percursos formativos concorre para um dos objetivos da reforma: impedir ou dificultar uma formação que possibilite a apropriação de leituras do mundo, no sentido de Freire (1989); ao contrário, aprofunda-se o distanciamento das juventudes de oportunidades de tomar a crítica, no sentido marxiano, como

ferramenta para compreender e intervir no mundo, de modo a transformá-lo.

Os antecedentes e cenários da Reforma do Ensino Médio em Alagoas tornam-se ainda mais preocupantes quando se considera a recorrência, no Estado, da combinação de um quadro econômico fortemente alicerçado no setor de serviços e na informalidade do mercado de trabalho (IBGE, 2019) com um contexto político marcado pelo coronelismo (VERÇOSA, 2006), situação que dificulta, sobremaneira, avanços significativos na esfera social, incluindo a área da Educação. Pode-se afirmar, portanto, que o alinhamento das medidas encampadas pela Seduc com a Reforma indicada na Lei nº 13.415/2017, facilitado pelos antecedentes da política educacional do Estado, extrapola o modelo pedagógico pautado na BNCC e indica a centralidade da individualização da responsabilidade sobre o futuro das juventudes alagoanas, delegada aos/às próprios/as jovens, como princípio da educação escolar.

Referências

ALAGOAS. **Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral (Versão 2019)**. Maceió: Suped, 2019.

ALAGOAS. **Referencial Curricular da Educação Básica para as escolas públicas de Alagoas**. Maceió: SEE/Pnud, 2010.

ALAGOAS. **“Planejamento com o Censo Escolar e o IDEB/SAEB”**. Material produzido por equipe do Programa Escola 10/Alagoas para o encontro com Secretários Municipais de Educação e gestores das escolas estaduais em 19 de fev./2019.

AMORIM, L.H. da S.; PAZ, S.R. **As ações do Pnud em Alagoas: fundamentos e práticas**. Relatório do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Maceió: Ufal, 2014. 19p.

DARDOT, P. ; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARIAS, A.A.G.B.T. **Experiências de escolarização: sentidos e projetos de futuro de jovens/alunos do Instituto Federal de**

Alagoas. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira** (2019). Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.; REIS, J.B. dos. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LIRA, J. de S.; HERMIDA, J.F. Gestão, financiamento e (des)valorização da Educação em Alagoas (2007-2014). **Revista Eletrônica de Educação**, v.12, n.1, p. 132-150, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/2031/675>. Acesso em: 20 abr. 2020.

OLIVEIRA, A. A integralização curricular como um desafio para o Ensino Médio: um relato da experiência em Alagoas. In: PIMENTA, Rosângela Oliveira Cruz; FERREIRA, Paulo Nin. (Orgs.). **Formação continuada de professores do Ensino Médio em Alagoas**. Maceió: Edufal, 2015. p. 13-32.

PERONI, V.M.V.; OLIVEIRA, C.M.B. de. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de Educação Básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v.36, p. 01-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mPRTSh9WRQXLV7cc-QVpPpqt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2022.

REIS, R. Juventudes e pessoas adultas no Ensino Médio noturno em Maceió: desvelando expectativas e desilusões. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012. p. 01-15.

REIS, R. **Relação com o saber de jovens do Ensino Médio**: modos de aprender que se encontram e se confrontam. Curitiba: Appris, 2021.

SAMPAIO, M.M.F. (Org.). **Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, W.C.M. da; FARENZENA, N. O Programa Escola 10 no contexto da Educação alagoana. **Diversitas Journal**, v.1, n.5, p. 531-546, 2020. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/900. Acesso em: 20 dez. 2021.

VERÇOSA, E.G. **Cultura e Educação nas Alagoas**: História, histórias. 4.ed. Maceió: Edufal, 2006.

VIEIRA, I.S. **Avaliações em larga escala e o novo gerencialismo na Educação**: atuação do gestor educacional em Alagoas. 2017. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2978>. Acesso em: 05 mai. 2020.

Capítulo 7

Tradição e juventudes

Telma César Cavalcanti

Introdução

Lançar-se à reflexão sobre tradição e juventude parece, a princípio, mergulhar numa zona de antagonismos. Para um olhar “desavisado”, a condição juvenil apresenta-se irredutivelmente recoberta pela aura da novidade, ao tempo em que a tradição se reveste com o manto da preservação do passado como sua condição essencial. Assumo, então, de partida, que a consideração a ambos os conceitos aqui tratados se propõe ao exercício de descortiná-los. Nessa tarefa, admito que condições opostas atraem-se e complementam-se, elaborando possíveis modos de olhar um objeto, como em uma lente de caleidoscópio, num constructo multifacetado, em que – parafraseando Clarice Lispector – “o objeto é sempre o mesmo, mas não será o mesmo sempre”.

Juventude e tradição são conceitos que “sofrem” do mesmo mal, isto é, recaem sobre eles naturalizações que, muitas vezes, retiram-lhes a possibilidade de conexão com o tempo histórico vivido, este que, indubitavelmente, deve ser considerado no exercício de atribuir definições a esses termos. Muitos autores¹ que vêm estudando juventude a partir das últimas décadas do século XX consideram que esta é uma categoria em construção. Do mesmo modo, o conceito de tradição vem sendo discutido e

¹ Margulis e Urresti (1996); Reguillo (2003); Feixa (2004), entre outros.

problematizado sobre outras ordens, para além da redução à ideia de permanência do passado no presente. Desse modo, parto do pressuposto de que tanto a ideia de juventude quanto a de tradição devem ser postas em perspectiva na relação com as variantes que integram o contexto em que são analisadas. Daí a escolha por usar o termo juventudes, no plural, no título deste artigo, já que, comungando com Pais (1990; 2003), Reguillo (2000; 2003) e Feixa (2004), considero que diferentes contextos históricos, sociais, políticos e culturais implicam diferentes juventudes.

Focando nas naturalizações que recaem sobre ambos os conceitos aqui abordados, um dos aspectos que se convencionou aplicar sobre juventude foi tomá-la como unidade, isto é, como fase da vida sobre a que recai uma série de questões inerentes à condição humana. Significa pensar que todo/a jovem está predestinado a passar por processos similares, comuns a essa faixa de idade.

De outro modo, uma perspectiva ainda vigente nas convenções sobre juventude consiste em tomá-la como transitoriedade, como fase da vida preparatória entre a infância e o mundo adulto. Uma certa concepção de experiência da temporalidade encontra-se aí embutida: a juventude sendo vista como fase de projeção, de vivência do presente como preparação para um futuro a ser conquistado.

A perspectiva de partir do adiamento da satisfação que o presente poderia trazer como possibilidade das garantias que esse adiamento geraria para o futuro é um mecanismo que estava nas bases dos processos modernos de socialização e que se faz em crise na vivência da contemporaneidade (LECCARDI, 2005).

A ideia de juventude enquanto fase da vida intermediária entre a infância e a vida adulta, transição preparatória para um devir, já não basta às realidades vividas atualmente. Quando a qualidade das ações no mundo é avaliada pelo nível de imediatismo nelas empregado; quando o grau de incerteza e

imprevisibilidade do presente nos é quase insuportável², como pensar numa fase da vida como preparação para um futuro a ser projetado? A resposta não é tão simples ao que poderia parecer estar na descrença no futuro e na renúncia ao “projeto de vida”. Pesquisas recentes demonstram que algumas instâncias do mundo juvenil têm se movido na direção de construir mecanismos “de mediação entre a necessidade de controle subjetivo sobre o tempo futuro e o ambiente social altamente arriscado e incerto de nossos dias” (LECCARDI, 2005, p. 57).

É nesse cenário, portanto, que cabe pensar a juventude como uma categoria em construção. Nesse e desse tempo vivido, insurgem inúmeros mecanismos e formas híbridas³ de ser, de existir e de coexistir. Questões de gênero, de classe, de etnia, entre outras, sugerem variáveis importantes à implementação de novas análises sobre essa categoria.

Necessário faz-se admitir que, involuntariamente ou não, somos herdeiros do moralismo religioso da Idade Média, que tinha a juventude como contraventora da ordem social. Somos continuadores do determinismo cronológico da separação de faixas etárias, instituída pela escola como instituição moderna modelar. Isso apenas para citar alguns dos referenciais que, ao longo do tempo, vêm estruturando nosso imaginário com ideias que não são mais suficientes à diversidade das condições juvenis vividas atualmente. Parafraseando Mario Quintana, “o passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente”. O que pensar dessa insistência do passado no presente? No contexto das relações entre tradição e juventudes, são muitos os aspectos a ser ponderados nessa questão, e é nesse exercício reflexivo que me dispus a

² Vários são os autores que têm discutido a questão da incerteza no mundo contemporâneo. A esse respeito, ver Bauman: *Confiança e medo na cidade* (2009); *Tempos líquidos* (2007), *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual* (2003); *Modernidade e ambivalência* (1999).

³ A ideia de hibridação cultural foi amplamente discutida por autores como Peter Burke (2006) e Canclini (1998).

enveredar, num diálogo com a história, a sociologia e a antropologia, conforme segue.

Juventudes e consciência geracional

A história mostra-nos que cada época e lugar atribuem à juventude certas particularidades como condição da experiência de seu tempo. Segundo Feixa (2004), a construção da juventude enquanto grupo social compreendido e disseminado entre as diversas classes sociais é resultante de um longo processo de transição entre o feudalismo e o capitalismo. A ideia de juventude como fase da vida intermediária entre a infância e a vida adulta, vigente até hoje, só se configura no ocidente, na sociedade industrial do século XVIII. Com as reelaborações da instituição escola, a juventude começa a ser tomada como um ciclo de vida, marcadamente pelas definições de infância e adolescência emergentes nesse momento, sobretudo pelas influências de Rousseau⁴.

No prolongamento da modernidade ocidental, a dominância do paradigma científico e de práticas sociais oficiais, estatais, liberais, burguesas e capitalistas dos séculos XIX e XX dará as bases para a construção das representações sobre juventude ainda presentes no século XXI, em que esta, muitas vezes, é tida como uma categoria homogênea e, portanto, universal.

Como destaca Feixa (2004), dentre os aspectos que poderiam ser apontados para o entendimento da disseminação dessa ideia homogênea de juventude estariam a influência e a divulgação, sobretudo entre psicólogos e pedagogos, da teoria do psicólogo estadunidense G. Stanley Hall. Elaborada no início do século XX, essa teoria fundamenta-se na ideia de que a juventude é uma fase natural do desenvolvimento humano correspondente a um período preparatório na passagem da infância à vida adulta, caracterizado

⁴ A esse respeito, ver: FORTE, Luís Roberto Salinas. *Rousseau: da teoria à prática*. São Paulo: Ed. Ática, 1976.

por crises e conflitos naturais à biologia humana e, portanto, de natureza universal.

Embora trabalhos antropológicos como os de Margareth Mead tenham rebatido a tese de Hall, quando demonstrou a ausência de conflitos na passagem pela adolescência de jovens da ilha Samoa, isso não impediu a expansão das ideias do pesquisador e nem a continuidade dos debates acerca da universalidade da juventude (FEIXA, 2004).

Pais (2003) aponta alguns aspectos que concorreriam para a elaboração e a disseminação dessas formulações modelares do que significa ser jovem: crescimento populacional no século XX; avanço econômico no pós-guerra; crescimento e retração da classe média; desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação e compartimentalização do espaço urbano.

Reguillo (2000) destaca o pós-guerra como responsável pela “invenção” da juventude marcada pela nova ordem internacional que emergia naquele momento, em que os vencedores impunham seus valores e estilos, a exemplo de como situar os jovens como sujeitos de consumo. Nesse sentido, a indústria cultural, sobretudo a indústria fonológica da música americana, destaca-se como um caso exemplar em que produtos são fabricados para ser consumidos por um público específico (e homogeneamente objetivado) – os jovens. Nessa perspectiva homogeneizadora da juventude, em que esta é tomada como uma geração que se define em termos etários, a idade é “um dado biológico socialmente manipulado e manipulável” (BOURDIEU, 2002, p. 164-165).

Perguntaria, então: que mecanismos de manipulação para o escamoteamento de uma evidente exclusão social seriam delatados ao admitir-se a divergência da experiência de temporalidade entre um jovem maceioense, pertencente à classe média, morador do bairro da Ponta Verde, estudante de uma escola privada, privilegiado pelo acesso aos bens culturais e materiais que deseja, e a temporalidade experimentada por um jovem coetâneo, morador das grotas do bairro do Jacintinho, sem acesso à escola e que recorre ao “trabalho” no tráfico para atender às suas

necessidades de acesso aos bens de consumo? Seria possível dizer que há, entre ambos, uma mesma experiência da temporalidade, de expectativa de vida, pelo simples fato de possuírem a mesma idade biológica? A pergunta parece ser ingênua e a obviedade da resposta mais ainda, entretanto, mecanismos políticos atuais, como a redução da maioria penal, por exemplo, parecem ignorar tais demandas sociais. Inúmeros poderiam ser os exemplos dados sobre mecanismos de manipulação que se utilizam dessa perspectiva homogeneizadora da juventude – trajetória que não será seguida aqui, uma vez que não será a tônica da discussão proposta neste texto.

Necessário torna-se, assim, avançar para o entendimento de que a juventude faz-se nas circunstâncias de seu tempo vivido. Portanto, trata-se de uma categoria para quem não cabe ter sua identificação limitada ao atributo da idade biológica. Como afirma Pais (2003, p. 37), “a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”.

A antropóloga mexicana Rossana Reguillo atenta à complexidade que implica o estudo dessa categoria, propõe a noção de “condição juvenil” em substituição aos termos “jovem” ou “juventude” como mais apropriada a abarcar a profunda diversidade, a heterogeneidade e os inúmeros modos de ser jovem. Para ela, é uma alternativa para escapar da forte tendência que temos de tratar os/as jovens como categoria homogênea, a despeito de uma visão crítica sobre a construção social das categorias de idade. Ainda de acordo com Reguillo, a condição juvenil refere-se às posições que os jovens ocupam na estrutura social, ou seja, a condição que o jovem ocupa na sociedade define sua condição juvenil⁵.

⁵ Trecho transcrito da videoconferência realizada em 20 de outubro de 2008, na Argentina, em que Rosana Reguillo discorreu sobre “A condição juvenil na América Latina contemporânea: biografias, incertezas e lugares” (tradução minha). Disponível em: <https://bit.ly/treguillocruzpart1>. Acesso em: 01 nov. 2015. Os temas discutidos nessa videoconferência podem ser aprofundados em: REGUILLO, R.C.

Segundo Pais (1990, p. 139), a sociologia da juventude tem se debruçado sobre a tarefa de desconstruir as “representações correntes da juventude”, em que “os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil unitária”. Entretanto, essa desconstrução vem bifurcando-se em duas correntes de estudo que recortam perspectivas específicas sobre as culturas juvenis: a corrente geracional e a corrente classista.

A corrente geracional opta por focar na definição da juventude em termos etários, buscando os aspectos mais uniformes dessa fase da vida. Atenta para as questões da continuidade ou não dos valores entre gerações sociais e situa nas relações intergeracionais a problemática central da *reprodução social*. A corrente classista irá tomar a juventude como um *conjunto social* heterogêneo, em que diferentes classes sociais configuram diferentes culturas juvenis (PAIS, 1990).

Para Pais (1990), essas duas principais correntes dos estudos sociológicos “radicam seus mais essenciais pressupostos” em dois campos semânticos: o que toma a juventude como *unidade* e o que toma a juventude como *diversidade*. Para o autor, pensar a juventude enquanto construção sociológica implica atuar sobre um campo de ocorrência de múltiplas possibilidades de “descontinuidades e rupturas”. Estas constituem a transição dos jovens para a vida adulta, em que se torna necessário passar do campo semântico da juventude que a toma como *unidade* para o campo semântico que a toma como *diversidade*.

Depreende-se daí que são muitos os paradoxos enfrentados pela sociologia da juventude na complexa tarefa que engendra o estudo e a análise dessa categoria nos dias atuais, sendo necessário implementar uma perspectiva pautada na multiplicidade dos modos de olhar.

De todo modo, é indubitável considerar que o conceito de juventude se encontra perpassado pelas questões geracionais, à

Emergencia de culturas juveniles: estratégias del desencanto. *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*. Buenos Aires: Norma, 2000.

revelia de o tomarmos como um conjunto homogêneo ou não. É fato que o conceito de geração vem ganhando relevância nos debates sociológicos sobre juventudes na contemporaneidade⁶. Já em 1928, Karl Mannheim, considerado o fundador da abordagem moderna sobre o tema das gerações, abordou a questão compreendendo que o pertencimento a uma dada geração não pode ser definido apenas a partir de referenciais biológicos, isto é, das esferas etárias. Faz-se necessário considerar a posição ocupada por cada um no campo sócio-histórico vivido.

A relevância dada por Mannheim aos aspectos históricos e sociais no desenvolvimento de sua teoria sobre o problema das gerações parece repousar no comprometimento de abarcar a totalidade das questões que envolvem a natureza da sobreposição entre gerações. Segundo Feixa (2004), esse enfoque no aspecto da sucessão e da coexistência das gerações era consenso no período entre guerras, quando se deu o desenvolvimento da teoria de Mannheim sobre o tema.

Weller (2010, p. 205) reivindica a atualidade e a abrangência das proposições de Mannheim, destacando a relevância da obra do autor na emergente tendência à retomada do conceito de gerações nas “análises sociológicas que apontam não somente para as diferenças de classe, mas também para as desigualdades de gênero, étnico-raciais, culturais e geracionais”.

Mannheim (1982, p. 72) esclarece que, apesar de o fenômeno sociológico das gerações estar baseado, em princípio, no aspecto biológico – ritmo de nascimento e morte –, não se encontra reduzido a ele. Tal problemática inicia “onde é descoberta a relevância sociológica dos fatores biológicos”. Para ele, a questão geracional só existe enquanto um fenômeno de localização social em função da interação social, “pela existência de uma estrutura social definida, e pela história estar baseada em um tipo de continuidade” que se dá

⁶ Ver: LECCARDI, Carmen; FEIXA, Carles. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Revista Sociedade e Estado*, v.1, n.2, mai./ago. 2010.

entre gerações. De outro modo, “existiria apenas nascimento, envelhecimento e morte” (MANNHEIM, 1982, p. 72).

Destaca, ainda, esse autor que, apesar de as potencialidades de pessoas nascidas em um mesmo tempo cronológico presenciarem acontecimentos e vivenciarem experiências comuns, as probabilidades de elas processarem tais experiências de modo similar encontram-se na dependência da situação de classe. Isto é: nem sempre os dados experienciais, intelectuais e emocionais à disposição dos membros de uma certa sociedade são uniformemente “dados” a todos eles. Cada classe terá acesso, apenas, a um “aspecto” particular desses dados. “Para qualquer grupo de indivíduos que partilhem a mesma posição de classe, a sociedade sempre aparece sob o mesmo aspecto, tornando-se familiar através da experiência constantemente repetida” (MANNHEIM, 1982, p. 73).

É notória, portanto, a consideração de Mannheim aos aspectos históricos e sociais no entendimento dos processos de sucessão e coexistência entre gerações. O autor relaciona alguns pontos que denotam uma sociedade marcada por mudanças geracionais, dentre eles o fato de que “os membros de qualquer uma das gerações apenas podem participar de uma seção temporariamente limitada do processo histórico” e, portanto, faz-se “necessário transmitir continuamente a herança cultural acumulada” e, ainda, que “a transição de uma para outra geração é um processo contínuo” (MANNHEIM, 1982, p. 74).

De partida, faz-se necessário pensar na contextualização das prerrogativas do referido autor, acima arroladas, atualmente. Nesse sentido, a experiência do tempo na contemporaneidade desponta como um dos aspectos a serem ponderados.

Como bem lembram Leccardi e Feixa (2010), se tomarmos, por exemplo, a diminuição da taxa de natalidade e o aumento da expectativa de vida presentes em grande parte das sociedades contemporâneas e cosmopolitas, veremos que isso altera os modos de relação entre diferentes gerações. Altera-se, por exemplo, o funcionamento nos mecanismos de ingresso, de permanência e de

saída do mercado de trabalho. Aspectos como estes corroboram posições desiguais entre gerações na conquista de bens e de poder, potencializando conflitos e levando à formulação de um novo “contrato” social entre gerações mais velhas e mais novas.

De outro modo, a abrangência da problemática das gerações expande-se para níveis globalizados e as redes comunicacionais complexificam-se em dimensões espaço-temporais que sobrepõem continuidades e descontinuidades de processos culturais, nem sempre garantindo a sobrevivência de heranças culturais acumuladas.

Processos de mudanças socioculturais implicam novas dinâmicas geracionais que exigem uma nova reflexividade sobre o tema. Nesse sentido, tomo aqui o conceito de consciência geracional para aprofundar a compreensão do problema das gerações, situando-o a partir das inter-relações entre as dimensões biográficas e sociais. A consciência geracional é apresentada por Leccardi e Feixa (2010, p. 192) como a “habilidade de situar-se num quadro histórico com base na consciência de que existe um passado e um futuro que se prolongam para além de sua própria experiência, que relacionam a própria vida com as gerações anteriores e com as gerações que virão”. A consciência geracional abarca uma vinculação subjetiva na medida em que não se limita à consciência de uma inscrição no fluxo do tempo social entre gerações, mas também na inscrição da própria existência e da própria história inclusa numa história mais ampla.

A consciência geracional implicaria, então, a capacidade de experienciar o tempo de vida numa dimensão mais profunda, de natureza singular de interpretação do tempo biográfico. Assim sendo, resulta numa abordagem reflexiva em que a “singularidade é medida em função do tempo histórico e suas mudanças como incorporadas pelas gerações anteriores: por exemplo, mediante a análise das diferenças/similaridades de como o futuro é dirigido e a identidade construída” (LECCARDI; FEIXA, 2010, p. 192-193).

Se, por um lado, a característica multigeracional das sociedades contemporâneas favorece a consciência geracional, em

função do alargamento do tempo de convivência entre diferentes gerações, por outro, a velocidade galopante das mudanças obstrui o sentido de continuidade temporal que essa condição parece reivindicar. A mesma reivindicação do sentido das continuidades ocorre com a tradição. A condição triádica passado-presente-futuro, constitutiva da consciência geracional, é constituinte também da tradição.

Tradição em perspectiva

Embora, a princípio, tenhamos a tendência de situar a noção de tradição entre as dimensões passado-presente, associando-a à ideia de permanência ou repetição do passado no presente, cabe considerar o redimensionamento da condição temporal da tradição, na medida em que o presente também é condição para o futuro quando se admite que a tradição pode ser uma referência de organização do tempo que está por vir. Antony Giddens (1997, p. 80) afirma que “a tradição é uma orientação para o passado, de tal forma que o passado tem uma pesada influência sobre o presente” e que “as práticas estabelecidas [pela tradição] são utilizadas como uma maneira de se organizar o tempo futuro”.

A própria palavra tradição, do latim *tradire*, significa transmissão, passagem de algo de uma geração à outra. Geração e tradição, portanto, são categorias que se interpõem. Através da tradição, o passado repete-se e permanece nas novas gerações, que perpetuarão nas futuras gerações. “A tradição é o verdadeiro *medium* da ‘realidade’ do passado” e a repetição, sua condição de existência (GIDDENS, 1997, p. 116).

Giddens chama a atenção sobre a necessidade de avançar do campo da suposição para o da explicação do caráter repetitivo da tradição, uma vez que reside aí, nas instâncias que se repetem, sua natureza identitária ou legitimadora, e não no seu tempo de existência. Embora seja necessário admitir que as tradições estão sempre mudando, é preciso também assumir que existe um grau

de integridade que resiste “ao contratempo da mudança”, sua “verdade formular” (GIDDENS, 1997, p. 81).

Para o autor, a manutenção da “verdade formular” da tradição estaria ao cargo de “guardiães” comprometidos com a memória – valendo-se da concepção de Halbwachs⁷ –, que é, antes de tudo, coletiva e admite a participação das instâncias conscientes e inconscientes do psiquismo no gerenciamento das interpretações e ações do/no mundo. A partir da ação, o passado não é preservado, mas continuamente reconstruído, tendo como base o presente.

A repetição, portanto, estaria a serviço da manutenção da verdade formular, implicando passagem, transmissão dessa verdade formular num tempo-espaço específico em que memórias são postas em ação. Esse tempo-espaço seria o ritual, situado numa zona de ação separada do pragmatismo cotidiano, identificado por Giddens (1997, p. 82) como “parte das estruturas sociais que conferem integridade às tradições, [...]”; “um meio prático de se garantir a [sua] preservação”.

Turner (1974) refere-se ao ritual como um momento de transgressão à ordem social estabelecida, que ele define como “Antiestrutura Social”. Na ordem ritual, pessoas, tempo e espaço são ressignificados sob influência de uma atmosfera simbólica, transformando seus atributos e *status* sociais cotidianos. Essa seria a condição de liminaridade do ritual em que o indivíduo, despidido de suas vestes sociais, desvela-se em potencialidades e desenvolve um forte sentido de grupo a que ele chamou de *comunitás*. Para o autor, a opção pelo termo latino *comunitás* denota mais claramente o sentido que ele intenta atribuir a esse sentimento de

⁷ Maurice Halbwachs, historiador francês, cunhou o conceito de “memória coletiva”, postulando que as recordações e as lembranças devem ser analisadas considerando os contextos sociais que atuam como fundamento para o trabalho de reconstrução da memória. É, portanto, a partir dessa perspectiva de Halbwachs que as memórias de um sujeito deixam de ser consideradas como apenas suas, na medida em que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social. A esse respeito, ver Halbwachs (1990).

pertencimento e amálgama a um grupo, gerado pelo ritual, que vai além da ideia de comunidade.

A liminaridade enquanto fase dos rituais foi inicialmente apontada por Van Gennep (2011) e despertou interesse particular de Turner (1974) pelo potencial de criatividade nela presente. Turner refere-se enfaticamente aos ritos de passagem, sobretudo em alusão aos rituais dos Ndembus, sobre os que realizou intensa pesquisa. Contudo, deixa claro que, nas sociedades modernas, muitas das funções dos rituais são retomadas pelas artes e atividades de lazer, para quem ele utiliza o termo “liminoide” para referir-se às ações simbólicas que acontecem nessas atividades similares aos rituais (SCHECHNER, 2002). Turner evidencia que “as dimensões coletivas, a ‘*communitas*’ [...] devem encontrar-se com todos os estágios e níveis da cultura”, e não apenas em meio às sociedades pré-industriais. Nesse sentido, cita o exemplo dos *hippies* (TURNER, 1974, p. 137).

Aqui, proponho a correlação com o coco alagoano, dança da tradição popular, tomando-o como exemplo de instauração desse sentido de *comunitás* quando presente nas festas realizadas na etapa final da ação coletiva de construção de casas de pau a pique nas comunidades rurais em Alagoas. Existia, aí, um empreendimento coletivo para a construção de um bem individual, sendo a festa o momento de culminância desse processo, quando o sapateado da dança se prestava a um só tempo a produzir o ritmo e a nivelar o chão de barro da casa. Momento de experiência da verdade formular dessa manifestação dançante da tradição popular alagoana. Nesse contexto local, a relação entre diferentes gerações fazia-se na presentificação do passado na ação dançante, em que a repetição garantia a “estabilidade”, a manutenção da tradição. O ritual festivo, portanto, em sua ordem extracotidiana, constituía-se no *locus* por excelência para a transmissão da tradição entre gerações. Nesse ambiente, não mais existente atualmente, a tradição do coco era repassada de uma geração a outra, residindo aí uma instância educativa.

Segundo Giddens (1997, p. 93), na modernidade, a “sucessão das gerações é despida da importância crucial que teve nas ordens pré-modernas, como um dos meios mais fundamentais para transmissão dos símbolos e práticas tradicionais”. Para o autor, esse quadro se exacerba nos dias atuais, frente à universalização das instituições modernas com a globalização e os “processos de abandono, desincorporação e problematização da tradição” (GIDDENS, 1997, p. 74). Segundo ele, estamos vivendo sob a ordem de uma sociedade pós-tradicional.

Nessa sociedade, os campos das memórias estão borrados e dissolvem-se diante da imprevisibilidade do futuro e das insistentes e velozes mudanças do presente, como também as dimensões do privado e do público, do individual e do coletivo confundem-se e os campos da experiência misturam-se e são vivenciados em comum, por diferentes gerações. Do mesmo modo, como propõe Agier (2001), o campo da cultura reelabora-se frente às interconexões do mundo globalizado que agencia dissociações entre culturas e lugares, levando à necessária revisão do conceito de identidade.

Como observa Giddens (1997), a tradição sempre esteve relacionada à identidade. Sua vinculação ao ritual também implica a relação de alteridade frente à verdade formular que divide aquele que tem acesso a essa verdade e o “outro”, dela alienado. O ritual associado à verdade formular impede as possibilidades de variações por influências externas, garantindo a estabilidade da tradição. A separação entre o “iniciado” e o “outro” confere o caráter excludente da tradição, sendo ela, assim, um meio de identidade.

A ideia de identidade, nessa perspectiva, reveste-se de uma aura protetora garantida por uma dimensão espaço-temporal localmente delimitada. Pensar tal contexto frente ao mundo globalizado implica certa reflexividade.

Escapando à complexidade que abarca a globalização e afunilando a discussão para os aspectos que aqui interessam mais de perto, tomo, fundamentalmente, a ideia de que a globalização altera as relações sociais frente às novas dimensões espaço-temporais que estabelece. Sobretudo pelo avanço da comunicação eletrônica global

instantânea, as circunstâncias das relações de “amigo e estranho” alteram-se por completo. Estas que, antes, mostravam-se tão caras à tradição e que proporcionavam a “confiança básica”, âncora fundamental para a continuidade da identidade, agora diluem-se num enredado comunicacional dialógico de autorias desterritorializadas. Nessa perspectiva, como bem observa Giddens (1997, p. 118), vivemos em um mundo em que “o ‘outro’ não pode mais ser tratado como inerte. A questão não é somente que o outro responda, mas que a interrogação mútua seja possível”.

Nessa perspectiva, estaríamos, então, diante do fluxo contínuo de interferências culturais múltiplas e a consequente hibridização dos contextos locais. Identidade e cultura enquanto instâncias interdependentes reconfiguram-se reciprocamente nas situações vividas individual e coletivamente. Nesse contexto, novos mecanismos de “invenção cultural” em que o apelo à tradição se faz presente como seu fundamento insistem em se configurar numa tentativa de produção de localidades.

Frente a tal contexto, Agier (2001) propõe uma abordagem situacional das culturas e das identidades. Isso implica pensar que cada indivíduo ou grupo pode ter várias lógicas de ação, adequando-as a cada situação. Considera o autor que o caminho que vai da cultura à identidade, e vice-versa, não é único, nem transparente, tampouco natural. Ele é social, complexo e contextual. “As representações formuladas a *priori*, das culturas, tradições ou figuras ancestrais em nome das quais se supõe que os atores agem” (AGIER, 2001, p. 12) devem, antes, ser focadas nas interações e ações reais em que os atores se engajam. Nessa perspectiva, as identidades fazem-se mediante a situação, e como tal são declaradas, e sua declaração é condição de sua existência. Para os/as jovens que fazem o coco hoje, em Alagoas, por exemplo, não é suficiente presentificar a tradição em sua ação dançante: é preciso praticar uma retórica identitária que os convalide como representantes da tradição. Nessa “cultura declarativa”, as identidades instituem-se mediante “atos de fala” que corroboram sua inscrição nos sujeitos da ação, quase como um reforço, um

esforço por denotar as possibilidades de manutenção da tradição diante da natureza hibridizada das culturas na contemporaneidade.

Nessa direção, cabe pensar que, mesmo na ordem dessa sociedade pós-tradicional em que vivemos, a tradição insiste em permanecer. Nesse percurso de insistência, admitem-se rupturas, deslocamentos e novos agenciamentos na relação com as culturas e as identidades. Reelaboram-se mecanismos de relação entre verdade formular e repetição; agenciam-se novos modos de transmissão dessa verdade e redefine-se seu papel cultural e social. Evidencia-se que a dialética entre permanência e mudança é a condição de existência das tradições. Afinal, como bem observa Jean-Pierre Warnier (2003, p. 166), “a humanidade, hoje como no passado, continua a ser uma máquina de fabricar diferenças, clivagens, particularidades”. Estas particularidades perpetuam culturas existentes transmitidas pelas tradições, identificadoras e que preenchem a função de bússolas individuais e coletivas.

Na perspectiva dessa metáfora da “bússola” proposta por Warnier, em que as culturas são apresentadas como fornecedoras de orientações, as tradições poderiam ser vistas como uma espécie de “ancoragem” às juventudes na vivência da contemporaneidade. Em um tempo de “erosão” das tradições, surgem movimentos como os desses/as jovens que fazem coco em Alagoas, a partir de uma semente que foi lançada lá atrás, pelos mestres guardiões e pelas vivências escolares com a dança do coco, que os/as levam, por meio desse fazer da tradição, a reconfigurar suas identidades. Nessa perspectiva é que se pretende lançar a discussão sobre as relações estabelecidas entre o grupo juvenil Xique-Xique (com quem convivemos, em processo de pesquisa, durante dois anos) e a tradição do coco alagoano na elaboração de seus processos identitários.

O grupo juvenil Xique-Xique e a tradição do coco alagoano⁸

Em Alagoas, encontramos um panorama de realização da dança do coco marcado por dois campos distintos: de um lado, grupos juvenis organizados em vários bairros periféricos, sobretudo na capital, Maceió, que vêm crescendo a cada ano em número de adeptos; de outro lado, grupos geridos por mestres guardiões da tradição – constituídos, em sua maioria, por pessoas idosas – que, em grande parte, vêm sendo desativados na medida em que seus líderes falecem. Entre esses vários grupos juvenis, elegemos o Xique-Xique para estudo, por ter sido pioneiro na busca por acessar os conhecimentos dos velhos mestres guardiões da tradição do coco alagoano.

O grupo de coco Xique-Xique foi criado em 2000, por iniciativa de Nilton Rodrigues, então com 15 anos, e Antônio Carlos, de 14 anos. Atua, desde então, de modo ininterrupto, no bairro do Jacintinho, onde reside quase a totalidade de seus integrantes, e é composto, atualmente, por cerca de 90 jovens de ambos os sexos, com faixa etária média de 20 anos.

O Jacintinho, apesar de ter uma posição geográfica central na cidade de Maceió, é marginalizado, pelo estigma de ser um bairro de intenso tráfico de drogas e onde se concentra uma população marcadamente de baixa renda.

Na trajetória do grupo, os processos de ensino e aprendizagem do coco sempre se deram movidos pelo interesse genuíno de acessar e repassar um conhecimento que lhes faz sentido. Sentido gerado pela vontade de dançar, de sociabilizar, de ampliar o raio de ação na sociedade, de galgar possibilidades de ser visto sob outras óticas, diferentes daquelas permeadas por estigmas, como a de ser um/a jovem pobre, morador/a de uma comunidade marginalizada.

⁸ Pesquisa de doutorado, que contou com a orientação da Profa. Dra. Rosemeire Reis (CEDU-UFAL)

Lançando mão das referências guardadas das experiências escolares de aprendizagem da dança do coco, das relações hierárquicas vividas na escola e na família, assim como também da sociabilidade da vida cotidiana no bairro e na comunidade mais ampliada dos grupos juvenis de coco de roda, os componentes do Xique-Xique vêm estruturando seus processos formativos ao longo de quase 21 anos de existência.

Contudo, o acesso às formas tradicionais de dançar o coco, tal como realizadas pelos mestres guardiões da tradição, só ocorre em 2010, por meio da mediação do músico alagoano Jurandir Bozo. Tendo sido discípulo de Mestre Verdellino, um dos principais mestres da tradição do coco em Alagoas, Bozo, ao deparar-se com as diferenças entre o coco que vivenciou com os mestres e aquele apresentado pelos/as jovens, dispôs-se a desenvolver oficinas direcionadas a esses grupos, oficinas estas ministradas por ele e pelo filho do Mestre Verdellino, Josenildo de Assis.

Desse modo, em concurso de 2011, o Xique-Xique levou para a arena as formas tradicionais dos trupés, ganhando dos jurados, na primeira fase, a nota máxima. Nessa direção, seguiram os demais grupos juvenis de coco do Estado. No processo, foram resgatadas formas de dançar que já nem mesmo os mestres apresentavam, convalidando um verdadeiro processo de revitalização da tradição do coco alagoano. Além disso, do ponto de vista da produção sonora, foram reintroduzidos instrumentos tradicionalmente usados no coco alagoano, como o ganzá e o pandeiro.

Nessas oficinas, Jurandir Bozo e Josenildo de Assis ativeram-se a repassar não somente o repertório de sapateados, denominados “trupés”, mas também a contextualizá-los na relação com os aspectos históricos e socioculturais constituintes dessa tradição dançante.

A partir dessa experiência educativa, os grupos juvenis de coco de roda passam a elaborar suas retóricas identitárias em torno do reconhecimento do trabalho por eles desenvolvido como continuidade da tradição do coco alagoano. A cada ano, vêm ganhando mais reconhecimento das comunidades em que atuam,

assim como também ocupando espaços no mercado turístico em ascensão em Alagoas, realizando apresentações direcionadas a turistas.

Apesar de toda a busca dos grupos juvenis de aproximação dos conhecimentos dos velhos mestres guardiões da tradição do coco alagoano, os folcloristas locais implementam severas críticas ao trabalho desses grupos, deslegitimando-os enquanto continuadores dessa tradição dançante. Para eles, o contexto dos concursos entre grupos de coco protagonizados por esses grupos juvenis é o principal fator desvirtuante, maculador da tradição do coco alagoano, uma vez que a competitividade entre os grupos leva a mudanças na forma “original” dessa dança.

À revelia dos julgamentos dos folcloristas de um lado e do enaltecimento de sua comunidade e dos turistas de outro, os/as jovens do Xique-Xique seguem na dança do coco, elaborando estratégias de vinculação à tradição e, por meio disso, de legitimação de sua prática. Entendendo a tradição como potência de inventividade, encontram no desafio entre preservar os elementos identificadores dessa tradição dançante e, ao mesmo tempo, inovar a grande motivação para manterem-se nessa prática.

É a partir dessa ação desafiadora que o Xique-Xique lança-se na elaboração de seu espetáculo anual. O processo de montagem desse espetáculo é vivido pelo grupo no decorrer de praticamente um ano, imbricado aos seus cotidianos, numa ação que envolve não só os integrantes do grupo, mas também a comunidade em que ele está inserido, tendo como ápice a apresentação na arena do concurso estadual entre grupos juvenis de coco realizado no período dos festejos juninos.

É nessa conexão com a experiência da vida cotidiana que a seiva da tradição se mantém, conforme Giddens, e, nesse sentido, os modos como se dão os processos de herança entre gerações perdem a relevância. Mas importam as trocas culturais implicadas nesses novos processos de transmissões da tradição emergentes nas sociedades contemporâneas, que insistem em mantê-las na busca por encontrar modos de dar forma à vida social. Nessas novas

dinâmicas culturais em prol da sobrevivência da tradição, procede-se um constante jogo entre cosmopolitismo e fundamentalismo, gerador de interferências na configuração das identidades desses sujeitos (GIDDENS, 2003, p. 54).

Nesse sentido, pode-se dizer que, enquanto os folcloristas mantêm-se fechados a trocas com os grupos juvenis de coco, os jovens do Xique-Xique sabem fazer um uso proveitoso dos referenciais dos discursos fundamentalistas sobre a tradição para a elaboração de estratégias identitárias em prol da reinvenção de seu lugar social.

Mais à frente do potencial de inventividade e expressividade que a tradição oferece para realização dos anseios artísticos desses jovens, essa reinvenção é declarada como condição valorativa, capaz de garantir espaço de participação e visibilidade desse grupo para além da ordem permitida à sua condição social cotidiana. Essa ordem extracotidiana de acesso a outros espaços sociais, proporcionada pela elaboração estética da tradição, que tem seu ápice na apresentação do grupo no concurso anual estadual, funciona como um ritual contemporâneo em que a espetacularização da tradição garante a presentificação da verdade formular do coco na ação dançante coletiva e na fala dos sujeitos.

Se Giddens (1997) diz ser o ritual uma condição para a permanência da tradição e Turner (1994) afirma que, nas sociedades modernas, a função ritual de transgressão à ordem social é retomada pelas artes e atividades de lazer, por que não poderíamos considerar o espetáculo realizado na arena do concurso anual como um ritual coletivo dos/as jovens do Xique-Xique? Nesse tempo-espaço apartado do ordinário de suas vidas, eles transgridem a ordem social, apresentando-se em um *status* diferente, deslocando-se das margens ao centro. Em seus corpos dançantes, presentificam a verdade formular dessa tradição dançante no som das batidas de seus pés, como quem exerce uma “política do chão” (LEPECKI, 2010, p. 15). Na qualidade de esforço do movimento empregado em sua dança, ao mesmo tempo em que desenterram memórias, recusam-se a pôr suas batidas a serviço apenas de nivelar o chão da casa do

vizinho. Ao contrário, parecem bradar pelo nivelamento de condições de existências mais igualitárias, como quem quer (re)percutir no chão do mundo inteiro.

Por meio da propriedade de conhecimento sobre o repertório de movimento tradicional do coco alagoano, cravado no corpo, esses/as jovens diferenciam-se enquanto 'iniciados/as' em relação ao "outro", a plateia, diante de quem apresentam a delimitação de suas identidades vinculadas à tradição.

Por outro lado, a variabilidade de suas lógicas de ação em relação às diferentes situações em que realizam suas apresentações é bastante configurativa da produção de identidades voláteis. Verifica-se a eminência de uma "cultura declarativa", em que a identidade se edifica mediante as circunstâncias e, como tal, é declarada (AGIER, 2001).

Vejamos, por exemplo, a atuação do Xique-Xique nas apresentações realizadas para o público de turistas e para sua comunidade de origem – o bairro do Jacintinho: com relação ao primeiro caso, de partida, é importante ressaltar que os lugares que são destinações turísticas, como é o caso de Alagoas e, mais especificamente, de Maceió, pedem produção de localidades. Ora, produzir localidades é produzir tradições! Esses/as jovens, enquanto sujeitos e agentes do mercado turístico presente em sua cidade, nele atuam de modo estratégico, a partir da dança do coco enquanto manifestação da tradição popular local. Frente a esse público, a fala do grupo é calcada na declaração de uma identidade fortemente vinculada à tradição, da qual eles se autolegitimam como representantes e continuadores.

Já quando se apresentam em sua comunidade, no bairro do Jacintinho, os apelos às questões identitárias, de descendência cultural e vinculação à tradição perdem a relevância. Nesse ambiente, o valor a ser ressaltado em suas falas é a divulgação acerca do poder de inserção do grupo em outros espaços sociais, para além do próprio bairro. São "atos de fala" que circunscrevem uma condição de existência a cada situação.

Nesse sentido, observa-se que as declarações de identidade proferidas pelo grupo apontam para diferentes direções, de acordo com as lógicas de ação adequadas a cada situação de atuação social. A tradição, desse modo, em sua vinculação com as culturas e as identidades, funciona como uma espécie de bússola (WARNIER, 2003, p. 166), um instrumento de base, por meio de que o grupo encontra os caminhos para sua localização social.

A tradição, assim, funciona como ancoragem (WARNIER, 2003), ponto de apoio e sustentação à atuação desses/as jovens como cidadãos/ãs, para além do momento em que a dança é performada. Se se veem impossibilitados/as de inserção econômica para uma condição cidadã, movem-se na direção da inserção cultural e social. Escapando de qualquer postura essencialista ou fundamentalista e, ao mesmo tempo, fazendo uso desses referenciais na elaboração de suas retóricas identitárias, revitalizam a tradição, por meio de sua prática do coco, colaborando para a “resistência da cultura à erosão” (WARNIER, 2003, p. 154), ao mesmo tempo em que exercem a resistência à sua própria erosão social enquanto indivíduos e enquanto coletividade.

Imersos e imersas numa condição social marcada pela culpabilidade gerada pela meritocracia, que carrega de constrangimentos suas existências, esses/as jovens têm, no grupo de coco, o lugar em que a meritocracia é geradora de enaltecimento. Lá, de fato, depende de um mérito próprio alcançar a condição e a posição desejadas de atuação entre seus pares.

Enquanto a sociedade toma esse grupo juvenil de coco de roda como motivo de desclassificação ou de exaltação, eles “(re)inventam mecanismos para confrontarem-se coletivamente e sobreviverem à violência cotidiana generalizada, ao desencanto profundo que abriu um buraco preto na esperança” (REGUILLO, 2000, p. 115).

Contudo, do Mirante do Jacintinho, é possível avistar o mar e, quando o horizonte é o mar, as perspectivas alargam-se. “O enfraquecimento do futuro deixa espaço para a certeza do presente,

do tangível. E, apesar da marginalização, desesperar e temer, apostar na vida” (REGUILLO, 2000, p. 115).

Onde poderia haver mais vida, que na dança?!

Referências

AGIER, Michel. Distúrbios identitários em tempos de globalização. **Revista Mana**, v.7, n.3, p. 33, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BOURDIEU, Pierre. La “juventud” no es más que una palabra. **Sociologia y cultura**. México: Editorial Grijalbo/Conaculta, 2002. p. 163-173.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2000.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

FEIXA, Carles. A construção histórica da juventude. In: CACCIABAVA, A. et al. (Orgs.). **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004. p. 257-327.

FORTE, Luís Roberto Salinas. **Rousseau**: da teoria à prática. São Paulo: Ed. Ática, 1976.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução: P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**: política,

tradição e estética na ordem social moderna. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Edunesp, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. Tradução: Norberto Luiz Guarinello. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v.17, n.2, p. 35-57, nov. 2005.

LECCARDI, Carmen; FEIXA, Carles. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, v.25, n.2, mai./ago. 2010.

LEPECKI, André. Planos de Composição. In: GREINER *et al.* **Cartografias**: Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Karl Mannheim**: Sociologia. Tradução: Cláudio Marcondes. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, Laura. **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

PAIS, J.M. **Culturas Juvenis**. 2.ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PAIS, J.M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v.23, n.105-106, p. 139-165, 1990.

REGUILLO, Rossana. **Emergencia de culturas juveniles**: estrategias del desencanto. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio – breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p. 103-118, mai./jun./jul./ago. 2003.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies**: an introduction. 4th.ed. London: Routledge, 2002.

TURNER, Vitor. **O processo ritual**: estrutura e anti-estrutura. Tradução: Nanci Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.

VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**. Tradução: Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

WARNIER, Jean-Pierre. **A mundialização da cultura**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 2003.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, v.25, n.2, p. 205-224, mai./ago. 2010.

Capítulo 8

Estudos sobre a relação com os saberes: contribuições das pesquisas sobre a formação de licenciandos/as na universidade

Rosemeire Reis
Simone Pereira Maia Bandeira

Introdução

Entre 2014 e 2016, no âmbito do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (Gpejuv/Ufal)¹, realizamos uma cartografia de estudos brasileiros que tinham como fundamentação a teoria da relação com o saber, como parte da participação e interlocução com a Rede de Pesquisa Relação com o Saber (Reperes), a partir do mapeamento e análise de pesquisas de mestrado e doutorado produzidas no Brasil dos anos 2000 a 2013, sobre a questão da “relação com o saber” e com os “saberes”, segundo a teoria de Bernard Charlot.

Neste capítulo, apresentamos o mapeamento realizado, em especial das teses de doutorado, e identificamos as contribuições daquelas que tratam da relação com os saberes de estudantes universitários para se tornarem professores/as, estudo que se insere na linha de pesquisa relacionada à formação. Tal mapeamento

¹ Projeto de iniciação científica desenvolvido na Universidade Federal de Alagoas: “Estudos sobre a relação com o saber e com os saberes no Brasil (2000-2013)”, em duas etapas (2014/2015 e 2015/2016)

configura-se como um estudo de iniciação científica com análise bibliográfica, a partir do banco de dados do Diretório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Ibict), com os descritores “relação com o saber” e “relação com os saberes”, tendo em vista identificar as temáticas que estavam sendo pesquisadas sobre tal referencial teórico e metodológico e suas contribuições para os estudos do grupo.

Compreendemos a teoria de relação com o saber num sentido amplo, de acordo com Bernard Charlot, enquanto relação com o aprender que os sujeitos constroem em diferentes lugares, na sua trajetória de vida, inclusive na escola, a partir das atividades que realizam (CHARLOT, 2000; REIS; SILVA, 2015). Como explica o autor: “a relação como saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É a relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78).

O autor distingue relação com o saber da “relação com os saberes”, que se estabelece enquanto saberes-objetos, compreendidos como “o próprio saber enquanto objetivado, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento” (CHARLOT, 2000, p. 75) que os sujeitos apreendem nas suas atividades, em especial, na escolarização.

Explica o autor, ainda, que essa relação com o saber e com os saberes não é aprendida somente na escola, mas em diferentes lugares, a partir das atividades realizadas, e que ela possui suas lógicas específicas de aprender, que se encontram, resignificam-se e/ou confrontam-se (CHARLOT, 2000; REIS, 2021). Conforme Charlot, a relação com o saber é concomitantemente epistêmica, social e identitária:

aprender é sempre aprender algo e para aprendê-lo é preciso entrar na relação epistêmica que o permite e que não é a mesma coisa para aprender a nadar, a mentir, a poesia ou a matemática. Mas aprender

é sempre mais do que adquirir um gesto, um comportamento, um saber, é entrar num mundo partilhado com os outros, numa situação sócio-histórica particular onde se ocupa um determinado lugar e, pela sua história, construir-se nesse mundo como um exemplar singular do ser humano. Portanto, sempre essa relação epistêmica é também uma relação social e identitária. (CHARLOT, 2021, p. 16).

Na escola, os/as estudantes são confrontados/as com os saberes-objetos, como também com outras relações com o aprender. A divulgação dos resultados de pesquisa de Bernard Charlot sobre a questão da relação com o saber, no Brasil, foi feita, pela primeira vez, em 1996, pela revista *Cadernos de Pesquisa*, no artigo “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia”, no âmbito do grupo de pesquisa que o autor liderava na Universidade Paris VIII: *Éducation, Socialisation et Collectivités Locales* (Escol).

Charlot explica que realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular (2005, p. 41). Seus estudos focalizam, principalmente, a relação que os/as jovens, especificamente da classe menos favorecida economicamente, têm com o saber, com o aprender, com a escola (REGO; BRUNO, 2010, p. 151).

Conforme Jaime Giolo (2011, p. 44), importa chamar a atenção para a postura epistemológica e a sensibilidade social que Charlot exige dos investigadores. A disposição em fazer uma leitura positiva da realidade é uma condição essencial para quem se engaja nas equipes de pesquisa que o autor coordena. Ele chama de leitura positiva aquela que procura explicar a realidade dos/as alunos/as pelos sentidos que atribuem ao que aprendem, e não pelo pressuposto do que lhes falta.

Os/as estudantes, a partir das atividades que realizam em diferentes espaços sociais, confrontam-se com exigências específicas para aprender e constroem as relações com o mundo,

com os outros e consigo mesmos, o que Bernard Charlot denomina de “relação com o saber”. Porém, muitos/as estudantes não compreendem as lógicas historicamente organizadas para os saberes em espaços específicos, como, por exemplo, a “escola”, com seus conceitos e linguagens codificadas e abstratas, criadas nas disputas entre diferentes áreas de conhecimento sobre o que é o conhecimento válido para a formação das pessoas na sociedade capitalista (CHARLOT, 2000; REIS, 2012).

Ao focalizar a questão das “atividades” realizadas na escola, Charlot propõe a desconstrução da ideia de que somente a origem social dos sujeitos determina seu fracasso ou sucesso na escola. Ele explica que não existem alunos em fracasso escolar, mas alunos em situação de fracasso (CHARLOT, 2000), quando os/as estudantes não atendem aos padrões que a escola da modernidade estabelece.

Concordamos com Bernard Charlot em relação à premissa de que o trabalho educativo realizado pelas práticas escolares participa da produção de sentidos atribuídos ao “aprender” de modo geral e ao “aprender” na escola. Assim, é importante levar em consideração esses diferentes modos de aprender, os diálogos entre eles, as atividades que possam propiciar tais diálogos enquanto leitura de mundo e criticidade. Caso contrário, a escola serve como legitimadora das desigualdades sociais, ao reforçar a relação com o aprender de modo pragmático e utilitarista e ao construir etiquetagens que classificam os sujeitos como “mais capacitados” ou “menos capacitados” para aprender, contribuindo para a exclusão pelo veredicto escolar (CHARLOT, 2005; REIS, 2021).

Os estudos analisados em cursos de formação de professores/as na universidade evidenciam que os/as estudantes adentram a vida universitária (REIS, 2022) com suas experiências de vida, muitos/as com suas vivências enquanto professores/as. A partir dessas referências, atribuem determinados sentidos aos conhecimentos sistematizados, selecionados nas diferentes áreas do conhecimento relacionadas ao curso em que estão inseridos, como também pelas práticas vinculadas à pesquisa, aos estágios, aos projetos de extensão, dentre outros aspectos.

Tal processo pode contribuir para que os/as estudantes deem novos sentidos às suas vidas, tanto na formação pessoal como profissional, na construção de si mesmos/as como professores/as. As atividades de aprender à que os/as estudantes têm acesso no espaço da universidade podem ressignificar, modificar ou aprofundar os modos como concebem a formação escolar, os modos de aprender e as concepções das finalidades da profissão docente, ou seja, sua “relação com o saber”.

Para Charlot, a noção de relação com o saber não apresenta respostas acabadas, mas tem o valor heurístico de possibilitar a construção de questões sobre os sentidos de aprender, as relações com o aprender/saber produzido nos diferentes espaços sociais – em especial, nas escolas. Pelo mapeamento das dissertações e teses produzidas sobre o tema nos bancos de dados da Capes e do Ibict, no período de 2000-2013, encontramos 78 dissertações e 37 teses, totalizando 115 trabalhos. Foram lidos os resumos, com a finalidade de identificar as áreas do conhecimento, as universidades, os orientadores e os anos em que mais se produziu, além dos seguintes tópicos: tema, título, autor, universidade, orientador, localização da pesquisa, área do conhecimento, linha de pesquisa, palavras-chave, objetivos, tese do autor, referências teóricas, conceitos, metodologia da pesquisa, conclusões, resumos e observações gerais, para que fossem criados os gráficos.

A seguir, apresentamos o mapeamento e os resultados quantitativos e qualitativos das 37 teses de doutorado, divididas com base em seus enfoques predominantes, a partir de uma classificação construída por Bernard Charlot (2005, p. 41-44) quanto à relação com o aprender de modo abrangente (perspectiva antropológica); pesquisas da relação com o saber frente às desigualdades sociais e culturais, com comparações entre grupos ou classes sociais; relação com o saber como construção de si, na relação com o mundo e com os outros; pesquisas que focalizam a relação com os saberes. Na última parte deste capítulo, analisaremos cinco destas teses que tratam da relação com os saberes de estudantes nas licenciaturas em universidades públicas.

Análise quantitativa das teses de doutorado

Em relação às teses de doutorado, foram encontradas 37 produções, sendo a maior quantidade datada de 2011 e 2012. Nota-se aumento na quantidade de trabalhos nestes anos em relação aos anos anteriores: foram encontradas três teses em 2013; sete em 2012; 14 em 2011; três em 2009; três em 2007; três em 2005 e uma em 2006. Entre as universidades mais citadas está a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com seis teses de doutorado publicadas.

Foi possível identificar que a região Nordeste do Brasil tem muitas teses defendidas. No período pesquisado, foram encontrados 13 trabalhos na região nordestina. Além disso, a área do conhecimento predominante foi “Educação”, com 34 teses. Destacam-se alguns trabalhos em áreas específicas do ensino de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. Em relação aos Estados onde essas teses foram elaboradas, São Paulo é o que mais produziu trabalhos (11), seguido por Rio Grande do Norte (6), Minas Gerais (4), Sergipe (3), Rio Grande do Sul (3), Ceará (3), Paraná (2), Pernambuco (2), Santa Catarina (1), Mato Grosso do Sul (1) e Goiás (1). Portanto, a região Sudeste foi a que mais produziu teses sobre a temática da relação com o saber nesse período – 15, no total.

Foram também analisados os locais onde ocorreram as defesas. São Paulo foi o Estado que mais se destacou, com nove teses, seguido por Rio Grande do Norte (8), Minas Gerais (6), Mato Grosso do Sul (3), Rio Grande do Sul (3), Pernambuco (2), Ceará (2), Paraná (2), Santa Catarina (1) e Maranhão (1). Dentre os autores mais citados, além de Bernard Charlot, encontramos Maurice Tardif (14 teses), António Nóvoa (8), Paulo Freire (6), Selma Garrido Pimenta e C. Gautier (6), Donald Schön (5), Bernard Lahire, François Dubet e Vygotsky (4), Miguel Arroyo, Ludke e André Roberto Gonzalez (3), Michel Foucault, Yves Chevalard, Sergio de Melo Arruda, Gaudêncio Frigotto, Anthony Giddens, Cipriano Luckesi, José Carlos Libâneo e Moacir Gadotti (2). Muitos outros autores só foram citados uma única vez.

Das teses mapeadas, a maioria trata da relação com os saberes, totalizando 16 trabalhos, e uma parte significativa estuda a relação com saberes de professores/as em formação. Tais estudos procuram analisar a relação que esses/as licenciandos/as constroem em relação aos saberes de sua área de atuação como aprendentes da profissão docente, a partir dos saberes que trazem para a universidade.

A seguir, apresentaremos os modos de focalizar a teoria da relação com o saber conforme quatro categorias: a relação com o aprender de modo abrangente (perspectiva antropológica); pesquisas da relação com o saber frente as desigualdades sociais e culturais, com comparações entre grupos ou classes sociais; relação com o saber como construção de si, na relação com o mundo e com os outros; pesquisas que focalizam a relação com os saberes. Privilegiamos a apresentação de teses que tratam da relação com os saberes de estudantes em licenciaturas.

Os enfoques predominantes nas teses de doutorado sobre relação com o saber: análise qualitativa

As 37 teses de doutorado mapeadas foram divididas por categorias, organizadas a partir de uma classificação construída por Bernard Charlot no livro *Relação com o saber, formação de professores e globalização* (2005). São elas: a relação com o aprender de modo abrangente (perspectiva antropológica); pesquisas da relação com o saber frente as desigualdades sociais e culturais, com comparações entre grupos ou classes sociais; pesquisas que focalizam a relação com os saberes.

As pesquisas sobre a relação com o aprender de modo abrangente (perspectiva antropológica) referem-se à relação com o aprender de forma ampla. Tratam da relação que o sujeito tem com o saber de modo mais geral, o desejo confrontado com a necessidade e o desejo de aprender. A seguir, apresentamos alguns exemplos de teses em que há um enfoque maior nessa perspectiva:

Tabela 1. Relação com o saber de modo abrangente

01-Redes Vinculares Comunicativas: Um dos caminhos da volta à escola, 2003
02- Entre o eu e o nós: leitura e relação com o saber nos primeiros anos de escolarização, 2003
03-Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos, 2006
04-Móveis, Sentidos e Saberes: o professor da educação infantil e sua relação com o Saber, 2007
05- O saber e o aprender de professores da educação de jovens e adultos de Assú, Rio Grande do Norte o saber e o aprender de professores da educação de jovens e adultos de Assú, 2011.
06- Arqueologia das Práticas Discursivas sobre o Fracasso Escolar no Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso do Sul, 2011
07- Recuperação Escolar: um Trabalho Efetivo com Alunos em Defasagem de Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2011
08- A Experiência Escolar na Educação Profissional Integrada à EJA: Relações de Saber de Estudantes Mulheres em Sala de Aula, 2012
09-Formação Inicial: o Estágio Supervisionado Segundo a Visão de Acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas, 2012
10-Entrelaçamentos de Vidas: a Constituição da Docência na Educação Profissional e Tecnológica, 2012

Fonte: Pesquisa de iniciação científica (2015; 2016).

Os estudos que tratam da relação com o saber frente às desigualdades sociais e culturais (com comparações entre grupos ou classes sociais) discorrem sobre a relação que as classes sociais e culturais têm com os saberes escolares e como os/as estudantes de classe social baixa relacionam-se com a escola e com o aprender. Identificamos o predomínio dessa perspectiva nas teses a seguir.

Tabela 2. Relação com o saber frente às desigualdades sociais e culturais

01-Ensino Superior Privado: Relação com o Saber e reconstrução identitária, 2009
02-Afetividade de Crianças em Situação de Fracasso e de suas Professoras: Dimensões do aprender a ler em dois contextos culturais, 2009
03-Da Relação com a Escola e seus Saberes entre Crianças (d)e Famílias de baixa renda: um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina, 2012
04- Conhecimentos Bakairi Cotidianos e Conhecimentos Químicos Escolares: perspectivas e desafios- 2012
05-Desigualdade e Desempenho Escolar no Processo de Escolarização da Juventude: uma análise contextual sobre a expansão do ensino médio na região metropolitana de BH, 2012
06-Educação, desigualdade e políticas públicas: a subjetividade no processo de escolarização da camada pobre, 2013

Fonte: Pesquisa Pibic (2015; 2016).

As pesquisas sobre a construção de si dos/as participantes do estudo trata sobre a construção do próprio sujeito, considerando-o

como a própria relação com o saber, levando em conta como ele constrói a sua visão de mundo, de si, conforme Charlot (2005, p. 42): “[...] o sujeito não tem uma relação com o saber, ele é relação com o saber. Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz”. A seguir apresentamos os estudos que se aproximam desse enfoque:

Tabela 3. Relação com o saber como construção de si (na relação com o mundo e com os outros)

01- O método clínico na investigação da relação com o saber de quem ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer, 2005.
02- O processo de invenção de si: um estudo sobre a construção identitária de pedagogas em formação, 2009.
03- Um ensino para chamar de seu: um estudo sobre a gestão da matéria e a gestão de classe de professores de Física do Ensino Médio, 2011.
04- E os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, 2013.

Fonte: Projeto Pibic (2015; 2016).

Identificamos, ainda, que grande parte dos estudos, 16 teses de doutorado, focalizam a relação com os saberes. As teses analisadas estudam os sujeitos a partir de como compreendem os objetos de saber específicos.

Tabela 4. Relação com os saberes

- 1-A formação inicial e a iniciação científica: investigar e produzir saberes docentes no ensino de álgebra elementar, 2003
- 2-Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia, 2007.
- 3- O Professor De Matemática, Seus Saberes E Suas Necessidades Em Relação À Sua Disciplina, 2007
- 3- O Professor De Matemática, Seus Saberes E Suas Necessidades Em Relação À Sua Disciplina, 2007
- 4-O Bordado De Uma Prática: A Pedagogia de Freinet e a Formação De Professores Comprometidos – 2010
- 5-A construção dos Saberes dos Estudantes de Pedagogia em Relação à Matemática e seu Ensino no Decorrer da Formação Inicial, 2011
- 6-O Aluno dos Anos Finais do Ensino Fundamental (da escola pública) com Grande Defasagem em Relação às Habilidades para a Leitura e a Escrita: Investigando Sujeitos e Contextos, 2011
- 7-A Formação Lúdica Docente e a Universidade, 2011
- 8-Saberes Pedagógicos/Comunicacionais, Pesquisa/Formação: Reflexões sobre as Experiências Formativas das Professoras Online, 2011
- 9-O Trabalho e a Mobilização de Saberem Docentes: Limites e Possibilidades da Racionalidade Pedagógica na Educação Superior, 2011
- 10-Saberes Docentes na Organização do Ensino-Aprendizagem: uma Construção Reflexiva com Professoras do Ensino Fundamental, 2011
- 11-O Projeto de Formação Continuada de Alfabetizadores do Programa "São Luís te Quero Lendo e Escrevendo": Pressupostos Teóricos, Práticas Pedagógicas e Contradições, 2011
- 12-Os Saberes Docentes para o Ensino da Oralidade: o que sabem os professores e com o Comprendem as Atividades Propostas pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa? 2011
- 13- Ensinar a Pesquisar: o que Aprendem Docentes Universitários que orientam Monografia? 2011
- 14-O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental: Currículos, Formação e Prática Docente, 2011.
- 15-O Estágio na Licenciatura em Matemática: Um Espaço de Formação Com partilhada de Professores, 2012
- 16-Tecnologias de informação, trabalho e formação de Engenheiros projetistas: implicações para a relação de saberes com o saber profissional, 2010

Fonte: Pesquisa Pibic (2015; 2016).

A partir da identificação das teses que focalizam a relação com os saberes, optamos por realizar uma descrição mais detalhada de cinco delas, que tratam da relação com os saberes de estudantes universitários/as, que estão em licenciaturas como aprendentes da profissão docente, para identificar os sentidos que estes/as estudantes atribuem às atividades formativas na universidade e como a construção da relação com os saberes contribui para sua formação como futuros/as professores/as.

A tese “A formação inicial e a iniciação científica: investigar e produzir saberes docentes no ensino de Álgebra Elementar”, de Gilberto Francisco Alves de Melo, defendida em 2003, na

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), apresenta os processos de formação inicial de uma discente do curso de licenciatura em Matemática, de 1999 a 2001. A tese explica os desafios do estágio, abordando os conteúdos de Álgebra; como os/as alunos/as apropriam-se dos saberes de Álgebra a partir de seu envolvimento na sala de aula e como os saberes são adquiridos durante as aulas. A pesquisa teve como metodologia: entrevistas semiestruturadas; questionários abertos; relatório final da Iniciação Científica e apresentação em congresso acadêmico, além do relatório do estágio e da pesquisa documental, analisados a partir dos estudos de Charlot sobre a relação com o saber e os saberes.

A pesquisa afirma que a relação com os saberes somente terá significado a partir da apropriação dos conteúdos científicos advindos das atividades escolares, seja qual for o sentido que aqueles conteúdos têm para a realidade dos sujeitos envolvidos. Segundo Charlot (2005, p. 41), “[...] as pesquisas sobre a relação com o saber não podem ficar apenas nas diferenças (mesmo que estas continuem sendo interessantes em termos heurísticos). Elas buscam compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência escolar”.

De acordo com Melo (2003), a estudante foi construindo seus saberes durante a formação escolar. Os conteúdos matemáticos produziram sentido para sua prática, a partir das atividades universitárias, como o autor da tese mesmo afirma:

[...] possibilitar ao futuro professor uma relação mais efetiva e com sentido dos conteúdos, objetos de seu trabalho, para que, ao vivenciar a dinâmica de criação, possa decidir sobre o desenvolvimento de vivência similar com seus alunos, frente às condições de trabalho a que esteja submetido. (MELO, 2003, p. 42).

Melo (2003) explica que os saberes obtidos a partir do conhecimento prévio de sua experiência do cotidiano ajudaram a levar a prática educativa para sua construção profissional e que, nesse processo, é imprescindível que o aluno em formação tenha o

desejo de saber, de aprender. De acordo com Charlot (2005), é preciso que haja uma mobilização do próprio sujeito em atividades determinadas sobre conteúdos determinados. A questão que se coloca é: “de onde vem o desejo de saber, o desejo de tal e tal saber. De onde vem e como se constrói o desejo de aprender, e esta mobilização intelectual que exige esforços e sacrifícios” (CHARLOT, 2005, p. 55).

Deste modo, a tese procura apontar como a construção dos saberes em Álgebra induz à mobilização de uma aluna do curso de Matemática e como o desejo de aprender durante as aulas produziu a apropriação do saber e das lógicas específicas de aprender Matemática, durante o estágio da discente, que contribuiu também para mobilizar nos/as alunos/as o desejo de aprender.

A tese “‘Tornar-se professor’: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia”, defendida por Geovana Ferreira Melo, em 2007, na Universidade Federal de Goiás (UFG), investiga a formação de professores desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a partir da análise de três cursos da área de Ciências Exatas: Física, Matemática e Química. Os objetivos propostos são:

[...] analisar as principais dificuldades do processo formativo dos estudantes; identificar os saberes docentes produzidos nos cursos; compreender se os conteúdos específicos, do modo como são trabalhados, possibilitam a transposição didática; identificar as práticas formativas predominantes nos cursos que mais contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional dos licenciandos. (MELO, 2007, p. 7).

A autora explica que as relações que os alunos em formação adquirem com o saber devem construir sua identidade profissional, que muitos licenciandos constroem essas relações a partir do ingresso na universidade e, conforme aprofundam os estudos, o desejo de aprender cresce e influencia sua prática profissional. Segundo Charlot (2005), para que o/a estudante se

engaje em uma atividade intelectual e mobilize-se intelectualmente, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo (CHARLOT, 2005, p. 54).

Desse modo, a pesquisa parte dos pressupostos de que, a partir das circunstâncias de aprendizagem, a relação com os saberes/objetos começa a fazer sentido na profissionalização. A tese defende que as relações que os/as alunos/as em formação têm com o conhecimento adquirido durante o curso distinguem o perfil do/a profissional que está sendo formado/a. “Os saberes são considerados, portanto, como o resultado de uma produção histórica e social, fruto de uma interação entre os sujeitos (professores) e seus processos educativos” (MELO, 2007, p. 48); é importante ressaltar que os saberes adquiridos durante a formação de professores são mobilizados pelo desejo de aprender a partir das atividades universitárias, ampliando a compreensão da realidade.

A tese “A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica”, defendida por Tânia Ramos Fortuna, em 2011, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), teve como objetivo “compreender o processo de formação dos professores em relação à ludicidade, identificando suas condições determinantes, particularmente na universidade” (FORTUNA, 2011, p. 15).

A pesquisa trata da questão de professores/as que possuem formação lúdica e como a universidade contribui para esse processo. A autora emprega a ludobiografia em grupo focal com professores participantes do estudo (utilizando fotografias, videogravação e respectiva transcrição, notas de campo e portfólios individuais), elaborada pelos/as professores/as e interpretada sob a perspectiva da Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer.

[...] uma melhor compreensão da formação lúdica do professor a partir de seu entendimento como uma complexa constelação de saberes e práticas; a identificação do papel da universidade nessa formação, sobretudo naquelas situações de formação profissional

que integram os diferentes saberes construídos pela vida afora, valorizando-os, como ocorre em algumas atividades de formação continuada e, particularmente, nas atividades de Extensão Universitária; a importância da autonomia do professor na definição de seus estudos, no sentido de serem sujeitos de seu próprio projeto formativo. (FORTUNA, 2011, p. 15).

Segundo Fortuna (2011), a formação lúdica apresenta-se pela relação com o saber dos/as professores/as em formação com a ludicidade. A autora assegura que os/as professores/as que brincam provavelmente têm uma relação lúdica com o mundo e suas experiências do cotidiano fazem com que essa ludicidade aflore o brincar na sala de aula, que não se trata de não de ter sido adquirida pelos saberes/objeto, mas pelo seu modo de ver o mundo pelos conhecimentos apreendidos no convívio na sociedade, em seu cotidiano. De acordo com ela, nem todos os/as professores/as têm o costume de brincar em sala de aula. Existem aqueles mais sérios e outros menos, mas isso não significa que, durante sua formação profissional, esses/as professores/as não possam desenvolver a ludicidade, fazendo com que essas atividades lúdicas possam contribuir para dar sentidos à sua formação.

No caso dos professores que brincam, tudo indica a predominância de alguns atributos bastante pessoais que configuram a sua subjetividade – nota-se bem: bastante, mas não exclusivamente pessoais, pois a fronteira entre o profissional e o pessoal são fluidas, da mesma forma que o são aqueles do pensamento racional e das emoções e da dimensão individual e pessoal em relação à social – ajuda a compreender a orientação para a prática pedagógica marcadamente lúdica. (FORTUNA, 2011, p. 238).

A tese apresenta que a formação lúdica parte da relação que os/as futuros/as docentes têm com o lúdico e que essa relação com a brincadeira em sala de aula dar-se-á pelas relações sociais. Segundo Charlot (2005), para tornar-mo-nos humanos, temos que nos apropriar de um mundo que já existe antes de nós. “Esse

patrimônio se apresenta sob forma de saberes (objetos, intelectuais, cujo modo de ser é linguagem), mas também de instrumentos, de práticas, de sentimentos, de formas de relações etc., que devem ser aprendidas igualmente” (CHARLOT, 2005, p. 42). Portanto, a relação que os/as futuros/as professores/as têm com o lúdico é produto desse ser inacabado que é o indivíduo, que está em constante transformação, e por isso adquire conhecimento, saberes, pelo desejo de aprender. Suas influências sociais estão fortemente ligadas à construção de seu fazer pedagógico. Conforme a autora, é mediante as influências socioafetivas que o desejo de aprender se estabelece. A pesquisa conclui que as experiências de vida estão interligadas com a relação ou não com a ludicidade.

A tese denominada “Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas dos professores *on-line*”, defendida por Maria da Conceição Alves Ferreira, no ano de 2012, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tem como objetivo “compreender como os saberes pedagógicos/comunicacionais são instituintes/instituídos a partir das experiências formativas dessas professoras”. Utiliza como metodologia “a pesquisa/formação, alicerçada na etnopesquisa crítica/formação” (FERREIRA, 2012, p. 8).

A pesquisa defende a ideia de que os/as estudantes da Educação a Distância constituem seus saberes a partir de suas relações familiares, escolares, acadêmicas e profissionais, pois o ser humano é plural e adquire saberes a partir de suas relações pessoais, sendo, ao mesmo tempo, também singular, enquanto apropriação pessoal de suas experiências. A tese enfatiza que os saberes pedagógicos estão profundamente relacionados às vivências sociais, mas isso não significa que somente as experiências externas à universidade produzam a formação profissional. Segundo Ferreira (2012), a universidade também é decisiva na formação docente.

De acordo com a autora, o sujeito dá significado às atividades universitárias, em grande parte, pelos sentidos que atribui ao que aprendeu durante as aulas. Charlot (2005, p. 38) questiona: “[...]”

porque, às vezes, o desejo de saber, desse saber, não se manifesta, por que o sujeito não encontra nele nenhum prazer, nenhum sentido?”. O autor argumenta que muitos estudantes não manifestam o desejo, não veem sentido nas atividades universitárias, fazendo com que não se mobilizem; assim, esses conteúdos não fazem sentido em sua vida; assim, é imprescindível que os/as professores/as que formam esses/as professores/as busquem construir aulas no sentido de mobilizar os/as estudantes.

A autora explora a relação que os/as estudantes têm com o ambiente virtual. Não existe contato pessoal com professores/as e colegas de turma, mas, segundo ela, mesmo assim, as relações vivenciadas nesse ambiente *on-line* podem mobilizar os/as estudantes, pela mediação das tecnologias.

A tese denominada “O estágio na licenciatura em Matemática: um espaço de formação compartilhada de professores”, defendida por José Antônio Araújo Andrade, na Universidade Federal de São Carlos, em 2012, tem como objetivo principal

[...] analisar as potencialidades de um trabalho compartilhado entre professores de Matemática em exercício e futuros professores. O foco dessa pesquisa é “a aprendizagem da docência, que se estabelece pela relação que se tem com o saber, ou neste caso, com os saberes que são mobilizados no contexto da prática pedagógica”. (ANDRADE, 2012, p. 7).

A tese analisa as narrativas escritas e orais de 21 estudantes que participaram de estágio na licenciatura de Matemática. São formadas 10 equipes de trabalho, com 10 professores/as colaboradores/as e um/a orientador/a de estágio/pesquisador/a. A pesquisa aborda como licenciandos/as constroem a relação que têm com as aprendizagens durante o curso e se os saberes mobilizados nas práticas educativas são advindos das atividades universitárias, interligados com as aprendizagens adquiridas durante o estágio, o que diz respeito à formação da identidade profissional de futuros/as professores/as.

A própria seleção e organização dos conteúdos escolhidos para serem trabalhados nas diferentes disciplinas do curso devem estabelecer relações com aspectos do saber fazer do professor, ou até originar-se nas salas de aula, futuro campo de trabalho dos professores que estão em formação, uma vez que é nesse cotidiano que os docentes encontram as maiores dificuldades e os maiores desafios para atuar, profissionalmente. (ANDRADE, 2012, p. 10).

De acordo com o autor, durante o curso, as atividades universitárias podem ou não mobilizar os/as discentes. O curso superior tem grande importância na formação profissional, mas não é o único lugar onde se adquire o desejo de aprender; a mobilização pode vir por meio dos estágios, de suas experiências em sala de aula. Os/as futuros/as docentes mobilizam seus saberes também a partir de atividades realizadas na escola. Explica Charlot: “[...] as pesquisas sobre a relação com o saber não podem ficar apenas nas diferenças (mesmo que estas continuem sendo interessantes em termos heurísticos). Elas buscam compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência escolar” (CHARLOT, 2005, p. 41). Andrade (2012) argumenta que os conhecimentos adquiridos na escola são de suma importância para a profissionalização. O autor discute que os saberes de estudantes estão vinculados, diretamente, às suas ações sociais e históricas. A maneira como esses/as aprendentes da profissão compreendem seus saberes estabelecidos na relação entre a teoria e a prática interfere diretamente no seu fazer pedagógico.

Andrade ressalta que o/a professor/a em formação necessita ter consciência de que ensinar pode ter consequências sobre como os/as estudantes encaram a matéria: “[...]. Nesse sentido, a atuação de determinadas filosofias pode desencadear relações conflituosas ou harmoniosas entre professor-aluno e o distanciamento ou aproximação dos alunos” (ANDRADE, 2012, p. 42). A pesquisa indica a relevância que as atividades de estágio têm na formação

de professores. O autor esclarece que os espaços de formação e pesquisa demonstram que:

[...] o processo de construção dos seus saberes, que, na verdade, não são apenas disciplinares, curriculares, da tradição pedagógica, mas que foram construídos e orientados a partir da relação com o saber, das situações e aprendizagens vividas, provocadas, da relação que estabeleceu com o mundo, com as coisas, com a linguagem, consigo mesmo e da relação com os outros. (FERREIRA, 2012, p. 113).

Segundo o autor, é necessário propiciar atividades significativas de estágio, porque se trata de pensar em uma formação inicial que contribua para conferir espaços de autonomia daquele/a que aprende, para que tenha condições, como professor/a, de construir suas práticas profissionais.

Considerações finais

Conforme Bernard Charlot (2005), a teoria da relação com o saber permite construir indagações sobre as relações com o aprender na sociedade e nos espaços escolares. Quais os sentidos das atividades propiciadas, quais as suas finalidades, que tipos de diálogos elas propiciam com os saberes apreendidos pelos sujeitos em outros espaços sociais?

Os estudos analisados partem dos pressupostos de que cada pessoa interpreta as atividades sociais, historicamente construídas, e que os sujeitos possuem suas lógicas, suas classificações sobre os saberes legítimos e sobre o que e como se deve aprender. A construção da relação com o aprender ou com o saber pressupõe a articulação, a recusa ou a ressignificação dos saberes com que cada pessoa se confronta. Desse modo, esses estudos contribuem para investigar as implicações sociais, políticas e intersubjetivas dos processos de formação vivenciados nos diferentes espaços sociais, na escola e, em especial, naquelas que têm como finalidade formar futuros/as professores/as.

Essas questões podem ser tratadas a partir da relação mais ampla com o aprender, nos diferentes espaços sociais; a partir de como tais confrontos com os saberes produzem as relações identitárias, a construção de si na relação com os outros e o mundo. Também pode-se analisar o desigual acesso que determinados grupos têm a determinadas atividades e em relação a outros grupos; e pode-se, ainda, estudar situações específicas: como os/as estudantes relacionam-se com os saberes de um determinado curso, com os saberes-objeto ou com o estudo da relação com os saberes.

Na leitura das 37 teses encontradas, pôde-se identificar determinadas tendências nos modos de focalizar a questão da relação com o saber nos estudos, ou seja, nas problematizações realizadas em cada uma delas. Tendo como referência tais tendências e as problematizações em torno das relações com o aprender, as teses de doutorado encontradas são agrupadas em quatro categorias, inspiradas nos enfoques apresentados por Bernard Charlot (2005): 10 teses aproximam-se da relação com o aprender de modo abrangente (perspectiva antropológica); seis pesquisas têm como ênfase a relação com o saber frente às desigualdades sociais e culturais, com comparações entre grupos ou classes sociais; quatro delas focalizam, principalmente, a relação como construção de si na relação com o mundo e com os outros e 16 dessas pesquisas tratam, principalmente, da relação com os saberes.

No final do capítulo privilegiamos a apresentação de cinco teses que tratam da relação com os saberes de estudantes em licenciaturas. São elas: “O estágio na licenciatura em Matemática: um espaço de formação compartilhada de professores”; “Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas dos professores *on-line*”; “A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica”; “Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química”; “A formação inicial e a iniciação científica: investigar e produzir saberes docentes no ensino de Álgebra Elementar)”, que focalizam

a apropriação de saberes de estudantes universitários/as que estão se formando como professores/as.

As teses focalizam as atividades de formação inicial desenvolvidas nos cursos, os sentidos dessas atividades na formação dos/as educadores/as, como os/as estudantes mobilizam-se para aprender. Identificam-se práticas de estágio, aprendizagens de conteúdos específicos de Matemática, atividades lúdicas etc. De modo diferente, é focalizada a importância dessas atividades para a construção ou o aprofundamento do desejo de aprender, de compreender o mundo, os outros e a si mesmo. Tais teses demonstram que a compreensão que os sujeitos organizam sobre seu mundo e a forma como eles atribuem sentidos às suas experiências escolares são fundamentais para sua construção como professores e podem contribuir para enfrentar as dificuldades encontradas em seu trabalho.

A contribuição desses estudos está em ressaltar a importância dos espaços de formação na universidade para a construção desses/as estudantes como professores/as. As complexas teias entre os conhecimentos acadêmicos e a relação com o saber, construída em diferentes espaços, em confronto com os saberes específicos do curso, são colocadas em evidência.

Como construir uma formação que propicie a apropriação de diferentes lógicas do conhecimento na universidade, contextualizada com saberes de outros espaços sociais e que permita as condições para que futuros/as professores/as possam construir suas práticas, tendo em vista os princípios educativos para determinada formação dos/as educandos/as?

Consideramos que os saberes escolares precisam ser considerados enquanto construções históricas e sociais em disputa. Os/as estudantes na universidade constroem a relação que estabelecem com o ensinar e o aprender e os sentidos de ser professor/a a partir de um processo complexo, no qual realizam um trabalho de interpretar e ressignificar tais saberes, articulando-os com os aprendizados obtidos em outros espaços sociais.

Em uma sociedade com suas relações de poder, desigualdades sociais e tensões sobre o que significa a formação os/as futuros/as professores/as é importante atentar para as atividades ou práticas educativas propiciadas nos cursos de licenciatura, pois elas focalizam determinados modos de conceber o mundo, os aprendizados, a formação do “outro” e proporcionam o repertório para a construção da relação com os saberes na formação inicial.

Referências

- ANDRADE, J. A. A. O estágio na licenciatura em Matemática: um espaço de formação compartilhada de professores. **Tese de doutorado**. Universidade Federal de São Carlos, 2012, 193p.
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n.97, p. 47-63, 1996.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a Educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, B. Dos fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, v.2, n.1, 2021.
- FERREIRA, M. C. A. Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas dos professores *on-line*. **Tese de doutorado**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2012, 263p.
- FORTUNA, T. R. A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica”. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2011, 425p.
- GIOLO, J. Bernard Charlot: a educação mobilizadora. In: REGO, T.C. (Org.). **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Segmento, 2011.

MELO, G. F. A. A formação inicial e a iniciação científica: investigar e produzir saberes docentes no ensino de Álgebra Elementar”. **Tese de doutorado**. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2003. 242p.

MELO, G. F. Tornar-se professor’: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia”. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Goiás (UFG), 2007, 229p.

REGO, T.C.; BRUNO, L.E.N.B. Desafios da Educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador – entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.esp. , p. 147-161, 2010.

REIS, R. **Relação com o saber de jovens no Ensino Médio**: modos de aprender que se encontram e se confrontam. Curitiba: Appris, 2021.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do Ensino Médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.3, p. 637-652, 2012.

REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, [S.l.], v.14, n.35, p. 30-57, 2022.

REIS, R.; SILVA, V.A. Relação com o saber e com os saberes. In: SANTOS, J.M.C.T; PAZ, S.R. (Orgs.). **Políticas, currículos, aprendizagens e saberes**. Fortaleza: Ed. Uece, 2015.

Capítulo 9

Juventudes sem mordação: o movimento estudantil de pedagogia contra o movimento “escola sem partido” em Alagoas

Luciano Henrique da Silva Amorim

Introdução

Entre os anos 2015 e 2016, Alagoas foi cenário de disputa e debate político e ideológico demasiadamente acirrado acerca de um projeto que visava à alteração da “orientação formativa e organizativa” do espaço escolar público. Denominado localmente como “Projeto Escola Livre”, a iniciativa compunha o cenário estruturante nacional, em que também ocorria um debate semelhante, até então, denominado Movimento Escola Sem Partido (Mesp). Tal projeto tinha como pilar básico o cerceamento de discussões políticas dentro do espaço da escola, além de preconizar determinados conteúdos, considerando a Educação um elemento neutro e apolítico. Além disso, o projeto previa sanções para estudantes e docentes que, porventura, insistissem em criar espaços de discussão política ou promovessem ações que contestassem um currículo considerado (compreendido como) neutro.

O Escola Sem Partido (ESP) cravejou, em seu processo histórico, uma grande tensão dentro do universo educacional, mobilizando docentes, estudantes, movimentos sociais e toda a sociedade civil que, de alguma forma, estabelecia contato com a (in)formação acerca do projeto via grande mídia, redes sociais e

outros espaços de organização política, como coletivos juvenis em partidos de direita, articulações em universidades e grupos de jovens denominados “Exércitos de Cristo”, o que revela uma expressa ascensão do conservadorismo na arena política brasileira (AMORIM, 2022).

Essa capacidade mobilizadora foi possível graças a um fenômeno comunicativo ordenado ao longo de todo o processo, uma vez que foram confiscadas categorias e termos que infringissem a falsa moral cristã, como o debate sobre gênero e sexualidades, casamento homoafetivo, ideologias socialistas ou progressistas e a concepção de família e de trabalho. Esses termos disparadores começaram a habitar o imaginário comunitário nacional e, com isso, o projeto ganhou uma visibilidade avassaladora.

Compreende-se que a projeção e a disposição comunicativa diante de todo esse processo foram protagonizadas por determinados setores que reivindicam os espectros conservador e religioso em nosso país, principalmente agrupamentos juvenis inseridos no círculo cristão, especialmente os católicos, de forma mais organizada a partir da juventude da Renovação Carismática Católica, evidente em uma das referências audiovisuais inclusas neste material. A participação ativa desses agentes coletivos foi imprescindível para que o projeto tivesse visibilidade e acesso em outros ambientes, como as próprias escolas e Instituições de Ensino Superior (IES).

Há um panorama¹ de agenciamento político promovido pelos movimentos juvenis ultraconservadores católicos, que foram basilares para que o projeto Escola Livre continuasse como pauta de debate na Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas, bem

¹ O panorama histórico, especialmente das correlações políticas juvenis conservadoras no século XXI, compõe o material da tese de doutorado intitulada *Em nome de Deus? O discurso da juventude youtuber conservadora no Brasil/XXI rumo à barbárie educativa*, de autoria do autor deste capítulo, junto às discussões promovidas dentro do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (Gpejuv/CNPq/Ufal), sob a orientação da Profa. Dra. Rosemeire Reis (PPGE/Ufal).

como a promoção de propaganda e formação oriundas das juventudes católicas, em especial a Renovação Carismática Católica e o Grupo de Estudos Conservadores (GEC), que têm como proponentes jovens universitários católicos da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Em contrapartida, é percebida uma articulação de coletivos e movimentos juvenis, em sua ampla maioria formados por estudantes e alinhados ao campo político da esquerda, que se manifesta contra tal proposta. Em Alagoas, destaco o protagonismo direto do Movimento Estudantil de Pedagogia (MEPe) e do Centro Acadêmico Paulo Freire (CAPed/Ufal), que se constituíram como espaços orgânicos e de mobilização local na luta contra o projeto em questão. Nesse sentido, o texto aqui suplantado busca construir a memória de ações formativas e políticas que o agrupamento discente da Pedagogia protagonizou em Alagoas, formando uma das principais barricadas contra a denominada “Lei da Mordaca”.

Movimento Escola Sem Partido: uma “velha” política global?

A proposta do ESP não advém de experiências individuais ou de teorias consideradas “absurdas” e recentes. A ideia de uma escola considerada “neutra” resulta do processo que nutre o surgimento da escola burguesa no período pós-feudal, pois a consolidação da classe burguesa foi alicerçada na concepção de um espaço pragmático, técnico e disciplinador, tendo em vista o contexto de configuração do modo de produção para o capitalismo em ascensão e, conseqüentemente, as novas modulações institucionais de família, sociedade e trabalho. Esse pragmatismo, aparentemente caracterizado por neutralidade, nada mais é que uma adequação à nova ordem econômica e social da formação humana. A escola burguesa nunca foi neutra e preconizava a formação para o trabalho, para o ofício rápido, para o regramento social e a adaptação ao Estado burguês e às possibilidades de se desvencilhar dos vícios e da dominação da Igreja Católica Apostólica Romana.

Destaco que essa cisão, por ora percebida, entre escola e religião coloca-se de forma muito turva entre os séculos XVIII e XIX, uma vez que o poder do clero não deixa de existir, mas é adornado de outras formas, em especial com o advento do protestantismo e todas as suas correntes, essenciais para o avanço e a normalização do capitalismo, como o anglicanismo e calvinismo. Logo, a presença e a disputa da Igreja pelos espaços sociais, em especial a escola, tornam-se cada vez mais acirradas.

Se o ponto de partida fosse a ingenuidade da narrativa de indignação particular ou familiar com o ambiente escolar e o que nele é ensinado, cairíamos vagamente no texto apresentado pelo site do Mesp, a partir da mobilização, considerada como estopim, que foi a situação vivenciada por Miguel Nassib, advogado paulista e católico que se coloca como indignado perante a proposta de discussão sobre gênero e História na escola em que sua filha estudava.

Essa situação, vivenciada em 2004, levou Nassib a uma mobilização interna com os demais pais, mães e responsáveis pelos estudantes daquela instituição privada da capital paulista e marca a crescente avalanche de retrocessos que orbitam a Educação global desde a transição do século XX para o século XXI. A manifestação do advogado está em pleno diálogo com um conjunto de transformações políticas no cenário educacional brasileiro, como o primeiro ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2003, a entrada de uma nova plataforma política no aparelho do Estado, com o primeiro mandato do Governo Lula, e o escancaramento de movimentos sociais que pautam opressões diversas, sobretudo as raciais, étnicas e de gênero – o que, conseqüentemente, institui o fortalecimento de outras plataformas políticas conservadoras que compõem ou orbitam os espaços da política institucional.

Logo, para o Mesp, que ganhará organicidade no fim da primeira década dos anos 2000, determinados elementos inclusos em documentos orientadores da política educacional, como PNE, PEEs e novos parâmetros curriculares em ascensão, são

considerados ameaças para a tríade clássica do conservadorismo: Deus, família e pátria. Evidencia-se que, com isso, algumas estruturas clássicas do conservadorismo radical começam a ter mais visibilidade e confortabilidade em ressurgir no cenário nacional. Destaco esse **despertar** como verbo que sugere algo que estava em relativo repouso, porém muito vivo. O Brasil é, no século XX, marcado por inúmeros momentos históricos em que as bases econômica, intelectual e formativa do ideário nacional fazem-se essencialmente conservadoras, vide os golpes militares ocorridos desde a deflagração da República, em 1889.

Estamos, por assim falar, em um território que tem em sua base estruturante o conservadorismo e, com isso, dialoga com os setores que sustentam essa ideologia em nível global. O Escola Sem Partido nacional nada mais é do que uma fração dos movimentos School Without Indoctrination e Creation Movement (Creation Org.)², arquitetados nos anos 1980, nos Estados Unidos, que respingam suas ideias na Europa Ocidental e nos países latino-americanos com grande fluidez.

Observamos também que uma das bases do Mesp é a crítica direta à ciência e à produção teórica e política que rompem ou questionam estruturas de exploração/opressão. Os termos citados não são categorias reconhecidas pelo conservadorismo, uma vez que a conjuntura social e todas as contradições e violações nela vividas são resultado do não cumprimento da ordem bíblica e dos valores constituídos pela família monogâmica heterossexual.

Essa crítica é uma pauta que pincela os mais de dois séculos de deflagração do conservadorismo, na Inglaterra e na França,

² *The School Without Indoctrination* foi um movimento que ganhou força nos Estados Unidos da América desde os anos 1960, criando, assim, uma associação com participação ativa de famílias e intelectuais conservadores que visam à defesa da prática de *homeschooling* e também a análise (perseguição) de currículos escolares e artigos científicos produzidos nas últimas décadas. Aqui, une-se ao *creationism*, doutrina clássica do cristianismo dominante para explicar a criação do mundo e o estado “natural” das coisas, sendo fortalecida pelo positivismo em ascensão no início do século XX.

como doutrinas políticas e filosóficas. A crítica à modernidade, junto à ciência e à reconfiguração da escola, é, paulatinamente, evidenciada de forma secular pelos conservadores. Por isso, a escola e, sobretudo, as universidades figuram como terrenos essenciais para os projetos de sociedade em debate. Assim, também é percebido, nesse longo período, que os agentes que mais protagonizam esse processo são aquelas e aqueles que vivenciam o espaço escolar, em especial a categoria estudantil, seja ela organizada ou não.

Doravante, percebe-se a atuação de forma ativa de determinados setores organizados do Movimento Estudantil (ME), desde juventudes ligadas a partidos políticos reformistas eleitoreiros até agrupamentos, entidades e coletivos que se colocam dentro de uma perspectiva classista, combativa, independente e autônoma. Os Centros Acadêmicos (CAs) e os Diretórios Acadêmicos (DAs), além de alguns Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs) de inúmeras IES do país, tomam um protagonismo enorme na segunda década do século XXI, principalmente as executivas e federações³ de cursos, oriundas nos anos 1970/1980 e que se expressam como representações específicas de áreas dentro dos cursos de graduação pelo país.

No cenário de acirramento da luta de classes e arrefecimento das relações sociais no século XXI, o Movimento Estudantil de Pedagogia (MEPe) e a Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (ExNEPe) colocam-se como dois dos maiores espaços de aglutinação e promoção de debate sobre Educação, envolvendo amplamente o corpo discente nacional do curso e colocando-se como propulsores das principais lutas contra os ataques à

³ Marcos Mesquita (2003) compreende a participação ativa de CAs/DAs e Executivas de forma mais autônoma e independente como um advento dos “novos movimentos sociais”. Em diálogo com essa afirmativa, corroboro que as ações estudantis que rompem com o burocratismo da UNE não são tão novas, vide as ações de guerrilha, motins e ocupações que ocorriam pelo país afora durante o período da Ditadura Militar de 1964, mas podem ser considerados “novas” no que tange à sua proporção nacional e influência direta nos cursos de graduação pelo país.

Educação pública, ao exercício pleno da docência e à autonomia da escola, da professora e do professor e da compreensão desse espaço como potência formativa dos sujeitos. Portanto, as ações desenvolvidas pelo MEPE, em especial a seção estudantil alagoana, são aqui elencadas como objeto de análise pelos seus impactos diretos acerca do enfrentamento ao Projeto de Lei “Escola Livre” em Alagoas.

O Movimento Estudantil de Pedagogia: breve percurso de lutas no século XXI

O Movimento Estudantil⁴ (ME) pode ser compreendido como uma prática sociopolítica vivenciada por estudantes que se organizam em prol de uma Educação melhor, seja em seus níveis e categorias específicas ou pautando a defesa de seus direitos para além de estudantes, como cidadãos. Por engendrar-se no campo sociopolítico e acompanhar as relações materiais e históricas das sociedades, o ME dialogou diretamente com as causas pautadas no cotidiano humano. Ou seja, esse espaço sócio-histórico ultrapassa a estrutura física dos locais onde são desenvolvidos os processos educativos, mas reconhece que estes não estão dissociados de uma realidade.

Ao ampliar os olhares sobre a Pedagogia e suas articulações enquanto um campo de luta, desde as primeiras escolas de formação de profissionais em Educação já irradiavam debates muito acirrados sobre as propostas educativas, o que se entendia por “formação em Pedagogia”. Podemos compreender que o forjar docente da categoria pedagogo fez-se e desenvolve-se, até os dias de hoje, por meio de lutas e conflitos necessários, pois os atos pedagógicos alicerçam-se nos conflitos e questionamentos humanos. O que dizer sobre a classe estudantil daquelas e daqueles que compõem o Movimento Estudantil deste referido curso?

⁴ Vide Groppo (2000).

O primeiro passo que devemos compreender é que o Movimento Estudantil de Pedagogia (MEPe) configura-se como um movimento de curso. Segundo o Estatuto da Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (ExNEPe), em seu art.1º: “A Executiva Nacional dxs Estudantes de Pedagogia, que se organiza de forma colegiada, proclama-se como entidade geral e única, que congregará xs estudantes do curso de graduação em Pedagogia legitimamente matriculadxs [...]” (EXNEPE, 2018, p. 1). Portanto, o MEPe e sua executiva de curso organizam-se de acordo com a dinâmica do Movimento Estudantil e constroem ações de luta coletiva nacionalmente entre estudantes do país todo, tanto de instituições privadas como em públicas. Porém, seu objeto de discussão, análise e reflexão é, justamente, a Educação, uma das principais estratégias políticas de estruturação social e cultural, circundada de interesses, anseios e intenções políticas.

De acordo com o histórico disponível no sítio virtual da ExNEPe, o MEPe surge na década de 1980, momento histórico seguinte a uma ebulição política no Brasil, em que a grande pauta nacional das lutas dos movimentos sociais e populares era a derrubada da Ditadura Militar no país. Nos cursos de Pedagogia, houve uma reviravolta teórica e ideológica nas concepções de Educação e de práticas docentes, pois predominavam ideias e métodos fechados de alfabetização e materiais didáticos “redentores”, além de uma influência enorme do totalitarismo religioso e cultural burguês escolar.

Com as críticas que desestabilizaram a sociedade ocidental na década de 1960, em conjunto com as releituras de mundo de diversos autores, como Paulo Freire, uma nova proposta de organização educacional e social estava em debate na plataforma flamejante em que estava disposto o território em nível nacional. De acordo com o que Marcos Ribeiros Mesquita (2003) explicita, o movimento nacional estudantil e os movimentos de área (cursos) tinham a maioria dos estudantes, à época, vinculados à União Nacional dos Estudantes (UNE); porém, é válido destacar que outros coletivos que não construíam a entidade, além de estudantes

independentes, elaboraram o projeto de unidade nacional para repensar a Pedagogia, e não apenas ela, mas o movimento estudantil como um todo. Essas articulações deram-se com muita luta e esforço dos estudantes, que, em sua maioria, não recebiam apoio universitário. Muitas vezes, por conta própria, apoio financeiro docente, contributo sindical ou partidário, os encontros estudantis vinham a ser possíveis de acontecer, ainda em caráter amistoso e com pouca participação.

Na década de 1990, após a reorganização do país e o período denominado “redemocratização”, as leis, a Constituição e paradigmas políticos estavam em rediscussão. Novas legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o amadurecimento do que hoje corporifica-se como Plano Nacional de Educação (PNE) traduziram-se nessa época, com uma participação muito forte do MEPE e dos movimentos docentes. Nesse período, acirra-se a disputa pela centralidade política de determinados agentes políticos, coletivos e partidos que pensavam táticas e caminhos distintos acerca de um projeto educacional nacional.

Reconheço essa disputa como um ato político, porém, muitas vezes de forma demasiada e oportunista, o campo que profere o discurso em defesa das causas e dos oprimidos passa a reforçar uma lógica predominante do opressor e reforça uma ideia mercantilista, capitalista e estatista da Educação, não reconhecendo o movimento dinâmico e efervescente do cotidiano dos que estão nas trincheiras enquanto agentes educacionais.

Em 2004, ocorreu o rompimento da Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (ExNEPE) com a UNE. Nesse mesmo ano, outras entidades, federações e executivas de cursos no país romperam com a referida entidade. A meu ver, isso se deu pelo que estava sendo pautado dentro do espaço, em que se configurava (e se configura) uma disputa ilógica pela condução e direção do movimento, além das pautas educacionais terem se afinado com as pautas e propostas do Governo. É importante atentar que, muito

antes do Governo Lula, as políticas da UNE já se afastavam de um debate organicamente realizado das/nas bases, reverberando em cúpulas dialogáveis com o parlamento, mas não com o movimento.

Ainda sobre esse episódio, as entidades de curso, em nível nacional, reconheciam que era necessário trabalhar a independência que o ME tem. Independência no sentido de ser autônomo, coletivo e horizontal em suas decisões. Caberia agora, mais do que nunca, um olhar mais atento sobre as ações e os reflexos das escolhas de pautas e temas da luta estudantil. É evidente que esse caminho é contínuo e as posições e os pensamentos sobre a Educação e seus rumos enquanto política são diversos. De antemão, saliento que, em meio a uma onda conservadora (que defende o que há de mais hipócrita na sociedade: o preconceito e a intolerância à diferença), além de uma ascensão do ideário burguês de permanência de sua classe e cultura sobre a classe pobre, trabalhadora e oprimida, o ME não pode se afastar daquilo em que está imerso e que, em muitas infelizes vezes, recusa-se a ver.

Nossas ações e proposições políticas não são ingênuas; não possuem uma episteme. É papel nosso, coletivamente, nos posicionarmos em defesa daquilo em que acreditamos, tanto como Educação quanto como projeto de sociedade. Se, hoje, vivemos em uma sociedade de classes em que um sistema orquestra as relações do cotidiano e potencializa as opressões – negligenciadas por nós enquanto educadoras e educadores –, o que pensar sobre um horizonte combativo, de luta e independente como tanto defendemos? Logo, o discurso que gesta ideias e ações deve associar-se à prática de nosso cotidiano militante.

2015/2016: conjuntura e ação combativa da juventude do MEPE em Alagoas

Em 2015, o Brasil estava em máxima ebulição política, econômica e social. Após as Jornadas de Junho de 2013⁵, o país constituía um quadro de grave tensão política entre banqueiros, classe empresarial e organismo político interno dentro do Governo do Partido dos Trabalhadores (PT), sob a gestão de Dilma Rousseff. Além disso, os megaeventos, como a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de Verão, em 2016, resultaram em – e também são resultados de – inúmeros desvios financeiros, cooperações empresariais e ataques aos direitos sociais, inclusive ao de se manifestar, como a aprovação e sanção da Lei 13.260, de 2016, conhecida como Lei Antiterrorismo, que anunciava claramente a perseguição política de movimentos sociais, provocando uma corrente de presas e presos políticos por todo o país.

Em meio a tudo isso, grupos de extrema-direita e coletivos conservadores avançam, muitos deles capitaneados ou teleguiados por personas do campo legislativo. Além disso, há um desmonte orquestrado para a Educação pública, envolvendo o setor empresarial e inúmeras lideranças religiosas com forte influência nas Câmaras, nas Assembleias Legislativas e no Senado Federal, com o intuito de aprovar a entrada do Terceiro Setor e a efetivação das gerências escolares a partir de Organizações Sociais (OS), bem como a mobilização moral e a investida curricular com apresentação do Projeto de Lei Escola Sem Partido (PL nº 193, de 2016) pelo senador Magno Malta, à época filiado ao Partido Republicanos (PR) pelo Estado do Espírito Santo.

⁵ As Jornadas de Junho de 2013 são consideradas as maiores manifestações populares ocorridas nas primeiras duas décadas dos anos 2000. Oriundas do Movimento Passe Livre (MPL), as manifestações conglomeraram movimentos diversos, em especial movimentos autônomos e populares, bem como evidenciaram as práticas *black bloc*, de ação direta. A Pedagogia, em nível nacional, colocou-se de forma ativa nas Jornadas de Junho, somando-se à Campanha pela Liberdade dos 23 presos políticos encarcerados durante os protestos.

Prontamente, a Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (ExNEPe) começou a articular, em seus encontros nacionais (ENEPe) e fóruns nacionais (FoNEPe), debates e espaços que pautassem, além das análises conjunturais, a observância dessas lutas mais localizadas em determinadas universidades ou regiões do país. Nesse caso, ao constituir seu Plano Anual de Lutas, especialmente no 35º Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia, realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na cidade de Curitiba, as pautas que se atravessavam tinham, no horizonte, a problemática macronacional e a solidariedade aos espaços de atuação do movimento de Pedagogia em que tais projetos fossem caudalosamente aplicados.

Em Alagoas, especialmente no universo da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), os três cursos de Pedagogia (em Maceió, Arapiraca e Delmiro Gouveia), que compõem as três grandes regiões de influência no Estado (Litoral, Agreste e Sertão), conseguiram participar, de forma ativa, dos debates que envolviam os ataques diretos ao Ensino Superior à época, especialmente contra estudantes que participavam de programas diretos de Assistência Estudantil ou institucionais, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Iniciação Científica (Pibic).

Essa simbiose faz com que inúmeras ocupações estudantis ocorram no ano de 2015, entre elas a ocupação do prédio da Reitoria do Campus A.C. Simões, em Maceió, no dia 13 de agosto, protagonizada pelo Comando dos Bolsistas da Ufal e com atuação massiva do Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire (CAPed), além das ocupações históricas dos prédios do Campus Arapiraca e Campus do Sertão, em 2016, inspiradas nas mobilizações ocorridas desde 2015, ambas também com participação direta dos corpos discente e docente do curso como apoio direto nesse processo. A retomada histórica foi necessária, uma vez que a conjuntura nacional e local (especialmente da Ufal) revelava muitos aspectos do alinhamento da Reitoria, à época, às ações do Ministério da Educação (MEC). É importante destacar como muitos Centros

Acadêmicos de Pedagogia pelo país marcaram presença ativa em ações semelhantes e nas caravanas de mobilização e manifestações em Brasília.

O debate sobre o Escola Sem Partido já rondava o território alagoano, tanto que, nas três ocupações que se sucederam na universidade, os estudantes foram surpreendidos por grupos que rondavam, ameaçavam e, de alguma forma, tentavam descaracterizar aquele espaço como formativo e de luta. Nas redes sociais, em especial nas páginas específicas criadas pelos Comandos de Ocupações do país como um todo, famílias e outros agrupamentos estudantis conservadores repudiavam as ações que estavam sendo realizadas.

Mas o que todas essas ações têm a ver com o Movimento Escola Sem Partido? As políticas de austeridade contra a classe trabalhadora já não eram mais novidade enquanto pauta dentro do cenário político brasileiro, porém, o debate curricular, em especial para a Educação Básica, começa a ganhar forma mais densa. Os mesmos atores ou atores muito próximos que contribuíam para o desmonte da Educação pública e dos direitos sociais são também responsáveis por corroborar e apresentar projetos inspirados no ESP por todo o país. Compreendo que essa foi uma forma de retaliar os setores combativos de estudantes e docentes e conseguiu despertar muita mobilização reativa frente a toda a dinâmica.

No dia 23 de março de 2016, toma posse uma nova gestão do CAPed, composta por 12 jovens mulheres, todas com vivência e participação ativa nas instâncias do MEPE nacional: Claudine Farias, Cinthya Oliveira, Débora Jackeline, Hortência Costa, Larissa Gouveia, Larissa Pereira, Lidiane Mendes, Mariana Barros, Mariana Wanderley, Nélida Inácio, Rafaela Soares e Sandra Munira construíram a gestão Expressão Coletiva. Um elemento importante a ser destacado é que essa foi a primeira gestão, após 8 anos, formada apenas por mulheres. E, das 12 componentes, sete eram jovens negras.

Com isso, o CAPed começou a instituir um debate com toda a comunidade acadêmica do Centro de Educação (Cedu/Ufal) e

passou a ter mais visibilidade ainda com a participação ativa na Ocupação da Reitoria, em 2016, espaço que também contou com a participação ativa de ex-membros do MEPe que agora continuavam seus estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufal).

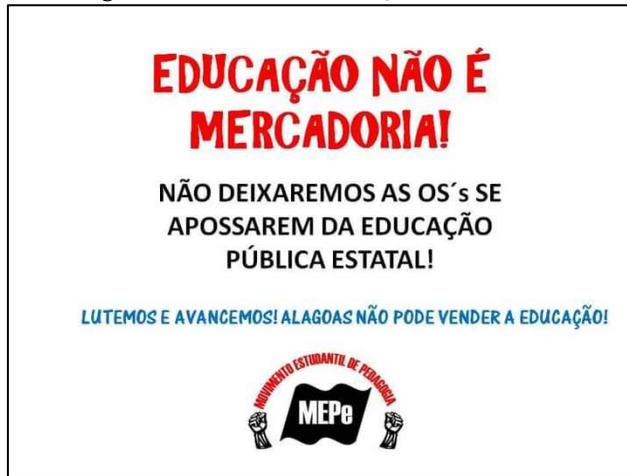
Também nesse ano o CAPed/Ufal consolidou-se como referência dentro e fora da universidade. Nacionalmente, a Pedagogia da Ufal já se colocava como linha de frente de um problema muito real da conjuntura local, que nada mais é do que a dissidência direta das ações do ESP em Alagoas: é apresentado pelo deputado estadual do MDB Ricardo Nezinho o PL 69/2016, intitulado Projeto “Escola Livre”⁶, que seria, posteriormente, a Lei 7.800, de 05 de maio de 2016, aprovada por 18 votos a 8, derrubando o veto do governador Renan Filho (MDB).

Alagoas foi o único Estado a aprovar a lei inspirada diretamente na proposta do Mesp. Porém, não foi tão fácil assim. Houve um debate acirrado acerca do PL e dentro dos espaços acadêmicos públicos; foram o MEPe e a Pedagogia que alastraram a compreensão da gravidade de tal projeto. Não esqueceremos também que, paralelo a todo esse processo, havia um debate sobre a falsa ideia de “ideologia de gênero” dentro dos PEEs e PMEs; a entrada da pauta de inserção administrativa das OSs na Saúde e na Educação do Estado e, por fim, o PL Escola Livre.

No intuito de convocar a comunidade acadêmica e fomentar uma formação mais orgânica sobre tais discussões, o CAPed mobilizou outros Centros Acadêmicos, professores da Educação Básica e Fóruns em Defesa da Educação para participar de seu calendário de lutas, que antecedeu a data de apuração do referido PL.

⁶ Ver Frigotto (2017) e Silva (2019).

Figura 1. Cartaz de mobilização contra as OSs



Fonte: ARQUIVO FOTOGRÁFICO DO CAPED/UFAL, 2016.

O CAPed e sua representação dentro da Executiva Nacional da Pedagogia compartilharam todo o seu acúmulo acerca das lutas contra tal projeto ao participar da vigésima edição do Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia (FoNEPe), em 2016, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), na cidade de Vitória da Conquista. Com uma delegação compartilhada entre os Estados de Alagoas e Pernambuco, o agrupamento de militantes apresentou táticas possíveis de formação contra o projeto, bem como foi capaz de mostrar um mapeamento preciso das articulações institucionais e políticas que fomentavam esse projeto local e nacionalmente.

O processo de análise estratégica por parte do MEPe, em Alagoas, foi muito importante, uma vez que a desestruturação e o golpismo do PMDB (hoje MDB) e os resquícios do avanço da bancada do agronegócio e neopentecostal ganharam inúmeros adornos entre 2015 e 2016, anos que também marcaram a derrubada do PT e o *impeachment* arquitetado contra a então presidenta Dilma Rouseff.

No Estado, a proposição do PL Escola Livre foi oriunda de um deputado do MDB, Ricardo Nezinho, que, em suas primeiras

entrevistas, não apresentava capacidade argumentativa alguma sobre o projeto. Era evidente que o parlamentar estava como marionete não apenas de um projeto moralmente conservador, mas de um projeto visceralmente paralisador das atividades de formação humana e da possibilidade contestatória de todos os ataques contra a Educação pública em operação no Estado. Nesse percurso, entre a aprovação, em primeira instância, da Assembleia Legislativa, em novembro de 2015, do veto promovido pelo governador Renan Filho (MDB), em 25 de janeiro de 2016, e a derrubada do veto e implementação da Lei da Escola Livre 7.800/2016, em 26 de abril de 2016, muitas atividades de rua, diálogos com a população e formação acadêmica foram impulsionados pela juventude feminina da Pedagogia. Especialmente no dia da votação, o confronto direto com as juventudes da RCC e de partidos como Patriotas e a própria ala conservadora do PSC e do PTC foi marcado pelo afronte estudantil da Pedagogia, amplamente maioria nesse processo, em conjunto com os sindicatos da categoria e outros movimentos estudantis.

Considerações finais

A atuação do Movimento Estudantil de Pedagogia frente ao pacote de desmontes promovidos pelo Estado burguês e a articulação conservadora capitaneada por setores reacionários da extrema-direita, especialmente os ligados à Igreja (Católica e Neopentecostal), consolidou-se como uma das maiores linhas de combate em defesa dos direitos da Pedagogia, da liberdade e autonomia docente e da formação orgânica do estudante licenciando no país.

Mesmo com a aprovação da Lei da Mordaza (denominação fomentada pelos movimentos sociais à Lei 7.800/2016), os ataques à Educação pública estavam apenas sendo amortecidos; com isso, as estratégias de resistência também se fortaleceram, a partir das articulações entre os movimentos em defesa da Educação pública. Nesse sentido, o CAPed/Ufal Maceió afina os vínculos com os

demais Diretórios Acadêmicos de Pedagogia do Estado, aproximando-se da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) e das faculdades privadas, como o Centro Universitário Cesmac, a Faculdade Maurício de Nassau (Uninassau) e a Faculdade da Cidade de Maceió (Facima). Essa aproximação condicionada e dialética com as relações conjunturais foi capaz de produzir inanição por parte do movimento de Pedagogia na elaboração de espaços independentes dos vícios das centrais sindicais e partidos governistas que, mesmo sendo a ampla maioria nos espaços mistos e coletivos de luta, não eram capazes de direcionar as ações do Movimento Estudantil de Pedagogia – que, por sua vez, mantinha-se organicamente articulado.

A Lei da Escola Livre foi revogada após muita luta de sindicatos locais, associações nacionais e a Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia entrar em ação, numa perspectiva para além do regional. No dia 14 de agosto de 2020, o Superior Tribunal Federal (STF), por ampla maioria, declarou a lei inconstitucional por *amicus curiae*, por oito votos a um. Em consequência desse processo, mais adiante, o proponente do PL em nível nacional, senador Magno Malta, solicitou a retirada de sua proposição.

Contudo, não podemos avaliar o resultado como uma vitória em sua totalidade, mas como conquistas que os movimentos sociais e estudantis obtiveram ao longo desse processo. O avanço das políticas ultraconservadoras é uma realidade que se acentua em nosso cotidiano e que tem total normalidade legítima por parte do Governo de Jair Bolsonaro (Partido Liberal) e sua comitiva da morte. A retirada desses projetos clareia, para os setores combativos, outros campos, que envolvem os direitos sociais e a vida e avançam meticulosamente, como as reformas curriculares de cursos, as reformas administrativa e previdenciária e as políticas de assistência pautadas como instrumento eleitoral por parte daqueles que sempre defenderam as mordças. Falamos de projetos que esmagam a possibilidade de a classe trabalhadora pobre e oprimida ter vida digna. É urgente a ação de um movimento estudantil em consonância com os setores do povo e seus dilemas.

Referências

AMORIM, Luciano Henrique da Silva. **Em nome de Deus?:** o discurso da juventude *youtuber* conservadora no Brasil/XXI rumo à barbárie educativa. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

COLETIVO Mulheres Resistem Alagoas. **Lei da Mordaca.** Idealização, produção e direção: Coletivo Mulheres Resistem Alagoas. Câmera: Vanessa Cavalcanti. Edição: Coletivo Mulheres Resistem e Vanessa Cavalcanti. Maceió, 2016. 1 vídeo (9min.36s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ORQn3TQIq0o>. Acesso em: 12 de jan. de 2020.

ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, 34., 2014, Recife. **Plano de Lutas do 34º ENEPe.** Recife: UFPE, 2014. Disponível em: <https://enepe-2014.webnode.com>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, 35., 2015, Curitiba. **Plano de Lutas do 35º ENEPe.** Curitiba: UFPR, 2015. Disponível em: <https://enepe2015.wordpress.com>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, 36, 2016, Porto Velho. **Plano de Lutas do 36º ENEPe.** Porto Velho: Unir, 2016. Disponível em: <http://enepe2016.weebly.com>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA. Estatuto **da ExNEPe.** Disponível em: <https://exnepe.wixsite.com/exnepe>. Acesso em: 11 dez. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “Sem” Partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Uerj, 2017. p. 17-34.

GROPPO, Luís Antonio. **Uma onda de revoltas:** movimentos estudantis nos anos 1960. 2000. 696f. Tese (Doutorado em

Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos novos movimentos sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.l.], v.66, n.1, p. 117-149, out. 2003.

Disponível em: <https://bit.ly/3kQ6XH2>. Acesso em: 20 de out. de 2021.

SCHOOL WHITHOUT INDOCTRINATION. Disponível em: <https://bit.ly/3HiJMg5>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SILVA, Pedro Henrique Santos da. **Escola sem Partido**: fundamentos e repercussões na prática escolar. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

Capítulo 10

Desafios vivenciados na universidade: relatos a partir de uma pesquisa-formação

Rosemeire Reis

Matheus Ivan Chagas

Laura Santos de Oliveira

Lara Jordana Lima da Silva

Julya Myrele Rosendo de Almeida

Introdução

Neste capítulo, apresentamos reflexões sobre nossa participação no projeto de extensão Tornar-se Estudante Universitário/a, enquanto parte do grupo (a coordenadora, três mulheres e um homem, estudantes de Pedagogia)¹, com o objetivo de delinear algumas dimensões dos efeitos formativos identificados, a partir do dispositivo de pesquisa-formação, com o “Ateliê com *blogs* e vídeos reflexivos”, e de evidenciar a importância desse espaço de diálogo com jovens estudantes na universidade, tanto para conhecer os desafios enfrentados para a afiliação² ao mundo acadêmico, no sentido empregado por Alain

¹ Este texto é uma produção em coautoria entre a coordenadora do “Ateliê com *blogs* reflexivos” e quatro participantes que, atualmente, integram o Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (Gpejuv). Foram 10 jovens/estudantes que participaram do dispositivo, quinzenalmente, durante um ano.

² Inúmeros estudos brasileiros e internacionais identificam dificuldades para os/as estudantes no primeiro ano para afiliação à cultura acadêmica na universidade. Sobre a noção de afiliação acadêmica, ver Coulon (2008).

Coulon (2008), como para subsidiar propostas coletivas que possam contribuir para a superação desses desafios.

Tal projeto configura-se como pesquisa-formação, conforme Marie-Christine Josso (2010), enquanto “interação centrada na gestão da intersubjetividade entre pesquisadores e atores/participantes, [...] que permite criar as condições necessárias à compreensão da formação [...] pela mediação de uma experiência formadora” (JOSSO, 2010, p. 145). No caso de nosso dispositivo, a pesquisa-formação realiza-se pela articulação entre a dimensão existencial/criadora, com a medialidade biográfica, a partir da criação do *blog*, de vídeos e produção ou ressignificação de imagens e da dimensão intelectual/sensível (reflexão sobre essa implicação, a partir das narrativas de si, individuais e coletivas), como parte de uma pesquisa maior: “Pesquisa Biográfica, juventudes e mobilização para aprender”, realizada na Universidade Federal de Alagoas (Ufal)³.

Os principais pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa maior e do procedimento de pesquisa-formação fundamentam-se na pesquisa biográfica, conforme Christine Delory-Momberger (2014a, 2014b); em Franco Ferrarotti (2013)⁴; na medialidade biográfica ou automedialidade, segundo Delory-Momberger (2020). Os modos de organização do dispositivo com *blogs* reflexivos inspiram-se nos princípios do ateliê biográfico de projeto⁵ e do ateliê de criação partilhada de Delory-Momberger (2014).

³ Trata-se de parte do estudo: Pesquisa Biográfica em Educação, Juventude e Mobilização para aprender, que conta com o apoio do CNPq, pela bolsa de produtividade 2 nº 313398/2018-6 e pelo Edital Universal 439558/2018-2.

⁴ Ferrarotti (2013, p. 59) propõe ler a sociedade por meio de biografias e explica que a biografia não é apenas um relato de experiências vividas, mas também uma microrrelação social.

⁵ Ver: Delory-Momberger (2014b). O ateliê biográfico do projeto, dispositivo descrito em seis etapas, apoia-se em duas práticas complementares, num ato de escrita de si oral e escrita e escuta, leitura e compreensão da narrativa do outro.

Nos dois primeiros encontros com jovens estudantes do quarto e do quinto semestres da Pedagogia, no Centro de Educação da Ufal, cada participante se apresentou e contou “como a Ufal entrou em sua vida”. As questões identificadas nos primeiros debates foram: o lugar simbólico da universidade em suas vidas; os desafios para estudar, compreender os conteúdos e os saberes acadêmicos; as experiências de sociabilidades entre os/as jovens com os/as professores/as e suas contribuições para vencer os desafios; a relação com os espaços da universidade e os sentimentos de pertencer e de não pertencer à universidade, que se alternavam. O grupo foi convidado a integrar um dispositivo de pesquisa-formação, que teria como eixos as referidas questões.

Dez jovens (oito mulheres e dois homens) passaram a participar desse dispositivo, organizado como projeto de extensão, a partir da produção de imagens e narrativas de si, pelo período de um ano (2019), com encontros quinzenais, após o horário das aulas. O objetivo principal era propiciar reflexões sobre os sentidos atribuídos às experiências na universidade.

A proposta inicial era a criação de *blogs* individuais. A partir dos debates, optou-se pelos *blogs*, mas também houve a possibilidade de utilização de páginas em redes sociais, como o Instagram e o Facebook. Aos poucos, os *blogs* tornaram-se o meio mais utilizado, tendo um participante trocado, gradativamente, o *blog* pela produção de vídeo⁶.

Em cada encontro, um dos eixos delineados era priorizado e os/as participantes apresentavam o que haviam produzido: as postagens em seus *blogs*, com imagens, músicas, poemas e pequenos textos. Após cada apresentação, ocorriam debates, com momentos de reflexões, emoção, trocas de referências sobre as

⁶ Também estavam previstos encontros com estudantes do Ensino Médio, para dialogar sobre essas reflexões e os materiais produzidos sobre a experiência na universidade. Em razão de o calendário acadêmico da universidade ser diferente em relação ao da Educação Básica, conseguimos realizar apenas um encontro. A última parte da proposta é organizar análises do que está sendo produzido para possíveis publicações, como a que estamos apresentando neste capítulo.

temáticas abordadas, indagações de si mesmos em relação às experiências na universidade e entre outros espaços sociais e questões que os tocavam quando estavam realizando tal processo. Além das temáticas dos eixos, na última fase, a coordenadora produziu e apresentou seu vídeo, denominado “Portas e Portais”⁷, sobre sua relação com a universidade, conforme solicitação do grupo. Outros/as participantes foram convidados/as a fazer vídeos para inserir nos *blogs*, com um texto reflexivo. Ocorreram apresentações dos vídeos em grupo e debate. Os encontros finais foram para avaliação individual e coletiva dos ateliês e houve, ainda, a produção escrita dos efeitos formativos do dispositivo de pesquisa-formação para cada participante.

A seguir, descrevemos as experiências realizadas, posteriormente, as noções de medialidade biográfica e de narrativas de si e suas peculiaridades no dispositivo vivenciado. Por fim, apresentamos os sentidos atribuídos pelos/as autores/as deste artigo ao processo vivido e algumas considerações.

Participação no ateliê com produção dos *blogs* reflexivos e vídeos como experiências realizadas

O ateliê fundamenta-se na medialidade biográfica e na produção de narrativas de si, conforme os pressupostos da pesquisa biográfica. A medialidade biográfica realizava-se mediante a criação de *blogs* e vídeos, como “meios” que propiciavam práticas reflexivas individuais, tendo como eixo central a produção ou a escolha de imagens significativas sobre os momentos vividos. Havia a produção de narrativas de si, individuais e coletivas, que expressavam os sentidos atribuídos às vivências na universidade. Nesse processo, várias narrativas eram produzidas: aquelas postadas no *blog*, as narrativas orais para

⁷ A produção do vídeo *Portas e Portais* e a atividade realizada com o grupo a partir dele tiveram a inspiração do ateliê de criação partilhada, vivenciado com Christine Delory-Momberger no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica.

apresentar o material produzido no *blog* e as narrativas coletivas, a partir dos diálogos que seguiam as apresentações. A seguir, apresentam-se, brevemente, alguns de seus pressupostos.

Experiências realizadas pela medialidade biográfica

Conforme Delory-Momberger e Bourguignon (2020), os sujeitos constroem-se nas práticas de si e nas técnicas de si, usando mediações exteriores. Esses meios não são simplesmente suporte para expressar a subjetividade, mas são práticas pelas quais uma subjetividade em ato se exprime e encontra suas formas. Concordamos com Moser e Dünne quando salientam que não existe “relação consigo mesmo sem recorrer à exterioridade de um meio técnico que abra ao indivíduo um jogo de prática de si” (MOSER; DÜNNE, 2008, p. 18). Delory-Momberger, Alves e Jurion explicam, ainda, que a noção de “práticas automediais” (2019, p. 3) englobam todas as formas de expressão e de linguagem: faladas e escritas, fotográficas, audiovisuais, gráficas, plásticas, digitais, corporais e gestuais, teatrais etc. Segundo elas, “a reflexão ligada à ‘medialidade’ amplia o campo das possibilidades, abre as práticas de formação a novas abordagens mais conscientes da interpenetração constitutiva do dispositivo medial, da reflexão subjetiva e do trabalho sobre si nos processos de construção do sujeito” (DELORY-MOMBERGER; ALVES; JURION, 2019, p. 3).

Tendo esses pressupostos como referência, consideramos que os meios *blogs* e vídeos mobilizados no projeto de extensão propiciam a automedialidade ou medialidade biográfica porque tais meios escolhidos no grupo permitem aos/as participantes do ateliê dar forma aos processos de criação (medialidade biográfica), como também permitem diferentes atividades reflexivas, na sua produção individual do blog ou vídeo, nos momentos das apresentações em grupo e nos debates, o que inclui a produção de narrativas de si, individuais e coletivas, sobre os desafios vivenciados no espaço universitário.

Cada *blog*, por exemplo, mesmo com seus modos específicos construídos socialmente, tem as marcas de autoria de cada participante: sua forma, um título geral, postagens de imagens, poemas, música, produção de textos de cada seção, com as interpretações dos eixos do projeto de extensão focalizados de modos específicos. Os vídeos também seguem modos socialmente partilhados, com colagens de imagens que dialogam entre si, como uma música de fundo, significativa para aqueles que realizam a montagem de sua produção. No entanto, cada *blog* ou vídeo propicia também processos singulares de criação, com espaços de autoria. O que cada um elabora, ao ser partilhado nos encontros em grupo, proporciona ressonância nas produções de outros/as participantes.

Experiências realizadas pelas narrativas de si: atividades de biografização e de heterobiografização

Nossas experiências são perpassadas por atividades vivenciadas nos espaços sociais. São interpretações de processos sociais, culturais/simbólicos, econômicos e políticos a que temos acesso. O dispositivo de pesquisa-formação do qual participamos fundamenta-se, também, na pesquisa biográfica, que estuda como os indivíduos constroem sentidos para os acontecimentos vivenciados no espaço social, mediante a escuta e a interpretação das narrativas produzidas, que são fonte de conhecimentos para a pesquisa e, ao mesmo tempo, processo de formação para aqueles que dela participam. Desse modo, as narrativas não são consideradas apenas sistemas simbólicos em que cada um exprime sua existência; elas realizam experiências. São o lugar em que os indivíduos tomam forma, onde eles experimentam e elaboram sua história de vida, o que é denominado por Delory-Momberger “processo de biografização” (DELORY-MOMBERGER, 2014; REIS, 2020).

As histórias são construídas por narrativas como meios orais, escritos, por imagens e corporais. Essas histórias são atravessadas por tensões, sentimentos e indagações porque são construídas, conforme Ricoeur (1983), por operações de seleção do vivido, a

partir da memória. Essa seleção é organizada enquanto causa e efeito para responder a uma finalidade e constrói uma síntese do heterogêneo. Essas operações dão acesso à leitura de um sistema de relações que fabricam formas e sentidos.

No espaço biográfico partilhado, cada participante explicita questões de suas relações com a cultura acadêmica, envoltas em relações de classe, de gênero e de raça, que remetem às lógicas excludentes que fazem parte dos modos de organização da universidade.

Como explica Delory-Momberger (2021a), a atividade biográfica de narrar é um lugar de fazer experiência e, a partir da narrativa, tal experiência pode ser conhecida. Portanto, além de expressar a experiência, ela permite partilhar o sensível das vivências, do agir, do pensar e do sentir humanos. No dispositivo vivenciado, os diferentes momentos de reflexão e de construção de narrativas individuais e em grupo produzem múltiplas experiências.

Pode-se identificar que essas narrativas partem de questões relacionadas aos desafios da construção de si de cada um/a como estudante e, no decorrer dos encontros, estas questões desdobram-se em outras. Se a narrativa de si produz a experiência, ao interpretar e ressignificar o vivido, ela permite, ainda, um distanciamento reflexivo sobre outras perspectivas de compreensão dos outros, do mundo e da relação com a universidade. As referências de um/a entrelaçam-se com as reflexões e referências das outras pessoas, propiciando intensos processos de heterobiografização enquanto aprendizagens obtidas a partir da escuta e da interpretação das narrativas de experiência do outro (DELORY-MOMBERGER, 2014; REIS, 2020).

Efeitos formativos identificados por cada participante

Optamos por relatar, a seguir, indícios das contribuições dessa experiência das práticas reflexivas de produção do *blog* e do vídeo e das produções individuais e coletivas de narrativas de si em nosso processo formativo. Para tanto, apresentamos, sucintamente,

a questão que mais esteve presente em nossas narrativas, que consideramos como temática dominante: os motivos que se sobressaem no processo vivenciado (DELORY-MOMBERGER, 2014^a; REIS, 2022).

a) Processos de subjetivação de minha construção como pesquisadora (Rosemeire Reis)

Um momento marcante no projeto de extensão é quando surge, no grupo, a demanda para que eu também participasse das produções, a partir de um *blog*, sobre minha relação com a universidade. Tendo em vista o espaço de confiança que estávamos construindo, eu aceito o desafio, porque seria importante partilhar reflexões, angústias, inquietações e sentimentos sobre minha relação com a universidade. Não consigo organizar o *blog*, mas produzo o vídeo, que denomino “Portas e Portais”, que trata dos sentimentos vivenciados no meu retorno ao Brasil, como professora e pesquisadora da Ufal, após ter ficado um ano e três meses na França, nos estudos pós-doutorais, pela Universidade Sorbonne Paris Nord. O vídeo tinha como referência um ateliê de criação partilhada, vivenciado no Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (CIPA), coordenado por Christine Delory-Momberger.

Construo um vídeo, de modo bem artesanal, para apresentar imagens que considero significativas de meu percurso desde o estágio pós-doutoral, em Paris, e a travessia vivenciada, com o retorno dos trabalhos na Ufal. Eu escolho imagens produzidas no período de pós-doutorado em Paris, outras partilhadas no Facebook ou em notícias pela internet. Algumas fotografias são feitas em uma tarde, quando eu estava sozinha na sala de aula e nos corredores do Centro de Educação. Faço uma montagem, no sentido empregado por Walter Benjamin. A música escolhida é *Gracias a la vida*, de Violeta Parra, interpretada por Mercedes Sosa, uma cantora argentina que é referência na luta política na América Latina.

Nomeio o vídeo com um título que considero forte – “Portas e Portais” – e organizo-o em três partes: momentos da vida na França,

das leituras no Parque Legion d’Honneur, nos primeiros meses vividos em Saint Denis; do período vivido em Paris, como, por exemplo, o retorno ao Museu de Orsay, onde registro meu reencontro com a dançarina de Degas; minhas caminhadas pelo Parque de Bercy, para chegar à Biblioteca François Mitterrand, que remetia aos meus momentos de estudo nessa importante instituição, a possibilidade de levar meu filho para conhecê-la, etc. Na segunda parte, retrato minha transição para Maceió. Saio da Cidade Luz para a Cidade Sol. Na terceira parte, registro imagens sobre meu retorno à Ufal; os signos da cultura local, desenhados nas paredes da universidade; a imagem das desigualdades sociais e do poder da televisão; a consciência de estar subordinada a um governo que considerava os/as professores/as, as políticas sociais e a educação pública como inimigos/as a combater, referindo-me ao governo federal do período de 2019-2022. Finalizo o vídeo com a representação de uma mulher com a boca fechada, de um muro como obstáculo a ultrapassar e a imagem de um portal, obtidas na internet.

Depois de rever e refletir, identifico que o vídeo “Portas e Portais” procura apresentar os caminhos abertos pelas portas simbólicas que representam minha estadia na França, ao conhecer os trabalhos do Collège International de Recherche Biographique en Éducation (CIRBE) e da associação “Le Sujet dans la Cité”, a possibilidade de entrar em outras dimensões da minha vida. Se o portal e as portas se abrem, eles também se fecham. Quando entro no meu país, sinto estar atravessando um portal em que o contexto político faz estremecer minhas estruturas subjetivas⁸. Eu sou tocada por um sentimento de que portas se fecham, trazendo à tona muitos obstáculos a ultrapassar. As experiências vividas em Saint Denis, Paris e Maceió atravessam os mundos por onde tento transitar. Os sentimentos que emergem produzem lembranças boas, angústias, reflexões e sentimentos contraditórios. Ao refletir e rever esse vídeo, identifico três processos:

⁸ Período inicial do governo de Jair Bolsonaro (2019).

➤ Tomo consciência do processo de biografização vivido em Paris, com as novas redes de pesquisa e de amizade, com aprofundamento de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a pesquisa e a formação, a partir dos pressupostos da pesquisa biográfica, para trabalhar com as juventudes e a educação. Sinto um processo de continuidade de meu percurso como pesquisadora, com apropriação de referências para melhor pesquisar processos de subjetivação dos/as jovens em relação a suas aprendizagens, nos diferentes espaços sociais, e, ainda, encontro caminhos para interpretar as relações entre os/as estudantes como sujeitos singulares/sociais, com a emergência de muitas pistas de pesquisa a explorar;

➤ O choque de entrar no meu país com muitas ideias de pesquisa e de me confrontar com a vitória da extrema-direita e com a violência simbólica que, pouco a pouco, passa a destruir as poucas conquistas sociais obtidas;

➤ A importância das imagens produzidas enquanto mediações biográficas ou automedialidades potentes, que nos permitem adentrar o campo do sensível para expressar nossa relação com o mundo e com nós mesmos, em um determinado momento de nossas vidas. Tais imagens são construções autorais e não cessam de produzir novas mediações e reflexões.

Aprendizagens, avanços, tensões, inquietações e receios que eu vivia naquele momento de retrocesso político em relação a uma perspectiva emancipatória de educação são expressos em imagens. O vídeo compartilhado gera reflexões e a produção de novos vídeos pelos/as estudantes. Pode-se identificar a importância da implicação do/a pesquisador/a na pesquisa, que contribui no intenso processo de biografização e de heterobiografização para cada participante. Os materiais produzidos e os diálogos realizados colocam em evidência, ainda, a dimensão política da pesquisa biográfica, ao propiciar nosso reconhecimento como autores que encontram um espaço para partilhar angústias, questionamentos e resistências em um contexto de violência simbólica em que todos/as estão imersos.

Aprendo, também, com os *blogs* produzidos e as reflexões em grupo, a importância das questões de gênero, raça, classe social, apropriação simbólica e material que atravessam diferentes dimensões do espaço acadêmico, enquanto desafios enfrentados na universidade, um território material e simbólico não vivenciado por todos em suas múltiplas possibilidades enquanto espaço de ensino, pesquisa e extensão, por exemplo. Nos encontros, os desafios enfrentados são temáticas que perpassam o grupo, singularmente interpretadas por cada integrante. Enfim, eu realizo a experiência de construção de um espaço de confiança junto com os/as estudantes, nosso porto seguro para expressar sentimentos, tristezas, alegrias, reflexões sobre conhecimentos acadêmicos, partilha de referências de leituras, culturais, políticas etc.

Participar desse espaço permite, dentre outros aspectos, entrar de modo aprofundado na complexidade que é, para os/as estudantes, a vida universitária, seus dilemas em relação aos sentimentos de conquista por estar na universidade e, ao mesmo tempo, as angústias pela necessidade de ser reconhecidos pelos outros e por si mesmos como capazes de aprender; a identificação de indícios de saberes aprendidos na universidade que ampliam modos de ver o mundo, confrontam-se com referências construídas em outros espaços e, até mesmo, permitem questionar os alicerces elitistas e excludentes da cultura acadêmica.

b) Construção do sentimento de pertencimento e do poder de agir (Laura Santos de Oliveira)

Na primeira reunião do projeto de extensão, alguns questionamentos surgiram em minha cabeça. Nada relacionado à dinâmica como as reuniões iriam ocorrer, e sim algumas questões internas, pois, tirando duas amigas da minha turma, as outras pessoas que estavam ali eram estranhos para mim, que só as havia visto algumas vezes, nos espaços em comum da universidade. Perguntei-me como iria conseguir expressar questões íntimas com essas pessoas, se me compreenderiam e qual seria a colaboração

delas no meu processo de formação e a minha no processo delas. Quando me refiro ao processo de formação, vou muito além do acadêmico, da relação com a universidade: da relação com minhas questões pessoais.

Ao longo dos encontros, todas essas dúvidas foram sendo sanadas. Passamos a discutir questões que me fizeram conhecer aquelas pessoas e as coisas aconteceram de forma tão orgânica que eu não as via mais como desconhecidas, e sim como pessoas em quem eu poderia confiar. A partir daí, senti necessidade de falar sobre mim e mostrar um pouco de quem eu era. Por meio das narrativas orais e das postagens dos *blogs*, um laço foi sendo criado. A forma como o trabalho foi conduzido também influenciou bastante para que isso ocorresse; era nítida a importância de cada pessoa ali e nossas individualidades e limites eram sempre respeitados.

Meus sentimentos em relação às reuniões do grupo de extensão eram bem diferentes do que ocorria em algumas salas de aula que frequentava. No grupo, não existia uma relação de hierarquia, apesar de ter ali uma professora e alunos/as, e sim era um espaço de aprendizagem comunitário, onde cada um/as tinha algo para contribuir e para aprender.

O processo de criação do *blog* não foi uma novidade para mim, pois, em uma disciplina do curso, eu já tinha feito isso. Mas a finalidade tinha sido diferente da do projeto de extensão, o que tornou essa experiência única: um *blog* para escrever e expressar coisas pessoais que, depois, seriam compartilhadas com o grupo. Trabalhar com imagens era algo novo, principalmente na universidade; eu nunca tinha passado por essa experiência e, até aquele momento, não havia sentido, por parte dos/as professores/as, preocupação em relação ao meu bem-estar enquanto aluna. E, mesmo no projeto havendo questões acadêmicas, tudo ocorria de forma leve e as escritas no *blog* eram prazerosas. Demorei alguns dias para decidir um título para o meu *blog*, pois gostaria de um tema que refletisse, dentro do possível, quem eu sou ou algo de que gosto, e acabei escolhendo um nome que fizesse referência ao livro de Machado de Assis *Memórias*

Póstumas de Brás Cubas, por ser uma obra que marcou minha adolescência e minha vida escolar. Outra questão que me fez ficar um pouco “travada”, de início, foi o trabalho com imagens, pois eu não considerava ter sensibilidade para isso. Identifiquei que a questão não era a sensibilidade em si, e sim o fato de ser algo desconhecido. Passei a perceber imagens, dentro ou fora da universidade, que faziam total sentido para aqueles momentos em que estávamos discutindo e para cada situação por que eu estava passando. Aos poucos, o fato de trabalhar com imagens deixou de ser um “peso” para mim.

Cada vez que eu escrevo algo no *blog* e depois levo para discussão no grupo faz-me refletir. Questões como consciência de raça e de classe, sexualidade, privilégios, relações pessoais e familiares sempre estavam presentes. Tudo isso nos influenciou, de forma direta e indireta, no ambiente da universidade. Mesmo quando eu não falava, só ouvia, o que era muito raro, eu me reconheci através das falas das outras pessoas e, algumas vezes, quando era falado algo com que eu não concordava, havia muita liberdade para responder – tudo com muito respeito.

As leituras coletivas dos *blogs* fizeram-me perceber como cada pessoa que estava ali teve trajetórias diferentes para chegar até a universidade. Com algumas situações relatadas, eu ainda não tinha convivido e nem vivenciado dentro do meu círculo de amizades. Percebi o quanto tive privilégios em relação a algumas pessoas do grupo, por sempre ter tido acesso a uma educação de qualidade, frequentar espaços culturais, entre outras coisas. Isso fez com que, ao chegar à universidade, eu não sentisse, logo de cara, uma diferença tão grande do ambiente escolar. Mas, mesmo com trajetórias diferentes, ingressar em uma universidade pública sempre foi um sonho para todos ali presentes, não só um sonho pessoal, mas sim um sonho das nossas famílias e, de certa forma, era mais uma coisa que nos ligava; passei a notar o quanto em comum eu tinha com aquelas pessoas, pois, mesmo com histórias distintas, algo sempre nos ligava: o sonho de estudar em uma universidade pública, questões familiares ou a importância de

nossas ancestrais, de todos os nossos familiares que vieram antes de nós para que hoje estivéssemos ocupando aquele espaço. E como nossos relacionamentos externos e os relacionamentos formados dentro da universidade influenciam na forma como nos relacionamos com aquele espaço, é importante a participação nos espaços de formação fora da sala de aula. Tudo vivenciado dentro do ambiente universitário reflete na nossa vida.

Durante as discussões no grupo, eu compreendi o quanto ingressar na universidade me empoderou enquanto mulher negra. Transitar por espaços onde eu não era única, onde existem diversos corpos, onde as pessoas podiam assumir quem elas eram fortaleceu-me bastante, mesmo passando por algumas situações dentro da sala de aula, que fogem completamente do que acontecia nesses espaços. As reuniões do grupo de extensão, na maioria das vezes, eram uma forma de fugir um pouco dessa realidade da sala de aula. Eu sentia aquele espaço como um quilombo, no sentido de refúgio e fuga da extrema carga de conteúdos de algumas disciplinas e das questões externas e políticas que estavam ocorrendo na época. Por várias vezes, lamentei que as reuniões acontecessem somente quinzenalmente.

Participar do projeto de extensão foi uma grande experiência, que trouxe muita aprendizagem e autoconhecimento. A partir das interações orais e das escritas nos *blogs*, percebi a importância daquele espaço de troca para minha formação. Ali, eu me sentia acolhida e respeitada e, a partir dali meu senso de pertencimento em relação à universidade consolidou-se. Se eu tinha alguma dúvida em relação a pertencer àquele espaço, essas dúvidas foram sanadas. Além disso, a vivência proporcionou uma forte influência sobre minha vida acadêmica. Após o projeto de extensão, decidi mudar o tema do meu trabalho de conclusão de curso e a linha de pesquisa que eu estava seguindo e passei a me interessar por juventudes. Deixei o programa de iniciação científica em que estava vinculada há dois ciclos e optei por continuar meus estudos na linha em que o projeto de extensão estava inserido.

c) Encontros de construção e reconstrução de identidade a partir da partilha e vivências do ambiente universitário (Julya Myrele Rosendo de Almeida)

A oportunidade de participar do grupo de extensão aconteceu por meio do convite da coordenadora do curso, durante a aula de Didática, no terceiro período de Pedagogia. A proposta era inovadora e chamava atenção, pois seria um ambiente de troca de experiências estudantis. Até então, não tínhamos tido muito contato com um ambiente organizado nessa direção. No bloco de Educação da Ufal, às vezes, a gestão do Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire (Caped) fazia o “Café Pedagógico”, que tinha um tema central com discussão sobre alguma questão relevante. Esse espaço era o ambiente mais “próximo” de troca de experiências e diálogos que eu tinha vivenciado antes do grupo de extensão.

Inicialmente, o grupo tinha uma quantidade maior de membros, mas, com o passar do tempo, alguns foram saindo, em razão da demanda de tarefas que o curso estava exigindo naquele momento. O tempo também era um aspecto crucial, porque permitia a aproximação entre membros durante as reuniões. A cada reunião, construíamos um vínculo de segurança, afeto e, o principal de todos/as, de confiança e respeito pelas vivências dos membros.

Desde o início, partilhar e ouvir histórias de colegas de curso era marcante, algumas vezes dolorido e, outras vezes, algo muito feliz. Era importante compreender além daquilo que imaginávamos. Eu tinha consciência de que cada pessoa é um mundo, de que esse mundo particular é cercado de experiências boas e ruins, de que cada um tem sua história. Porém, às vezes, essa ideia fica somente no nosso imaginário. Quando não se tem vínculos maiores de amizade, nunca vamos saber, ao certo, o que se passa com o outro e não temos ideia de todo o caminho que foi trilhado para que ele se encontrasse naquele mesmo ambiente que frequentamos.

Tantas histórias estavam sendo contadas e, conseqüentemente, as dos/as colegas eram cruzadas com a minha. Muitas vezes, identificamo-nos com o que estava sendo

compartilhado. A segurança/confiança que sentíamos (refiro-me ao plural, pois todos confirmavam isso) enquanto grupo era algo único e especial, como uma espécie de rede de apoio em que sempre era possível conseguir companheiros/as para dividir as dores e alegrias e ter um abraço amigo para dar aquela força necessária. Muitas vezes, vivenciei colegas abraçando-me e acolhendo-me com o simples olhar. Com certeza, essa é uma experiência intensa.

Um dos pontos mais positivos na minha experiência foi poder reconhecer a importância da minha história e o quanto devo me orgulhar de estar onde estou. Pensar nos caminhos que percorri foi algo doloroso, pois, nesses momentos de reflexão, percebemos o quão árduo é o caminho para os/as jovens de camadas populares chegarem a um lugar de “prestígio social”, já que as condições sempre parecem ser contrárias às nossas vontades.

Embora eu tenha sido criada por uma família que sempre se esforçou para me dar tudo, tive uma educação muito precária, estudei em escolas públicas a maior parte da minha vida e, infelizmente, sofri com o descaso que sempre houve na educação pública, que tinha – e tem – tudo para ser de qualidade, mas aqueles que detém o poder não a tem como prioridade, pelo menos não para aqueles que são pobres. Sou a primeira integrante da minha família a estar numa Universidade Federal. Hoje, percebo o quão duro foi conseguir uma vaga neste lugar que era (e ainda é) tão sonhado por tantos que almejam uma formação pública e de qualidade.

Um ponto que me marcou muito foi ter a oportunidade de conhecer histórias de vida tão diferentes. Muitas vezes, as sessões eram tomadas pelas emoções e o choro já era algo “normal”. Algumas vezes, tal choro era por motivo de orgulho, alegria; outras vezes, era como se eu pudesse sentir a dor carregada por alguns companheiros que têm histórias tão marcantes. Entre risos e lágrimas, a certeza é de que estar naquele ambiente era capaz de renovar a paz de espírito, além de dar ânimo para prosseguir minha jornada. Ouvir os outros ali presentes fez com que a minha forma de os enxergar também se modificasse. É como se tivesse se

formado uma relação de admiração e respeito com os/as demais colegas do grupo.

A mediação feita pela coordenadora era de suma importância para que essas trocas descritas anteriormente pudessem acontecer. De forma leve e descontraída, a coordenadora buscava meios para que nós pudéssemos deixar registrados sentimentos que vinham à tona durante as reuniões. Surgiu a ideia de criar um *blog* onde poderíamos colocar poemas, textos, fotos e vídeos, desde que esses elementos tivessem ligação com o nosso sentimento de pertencimento ao ambiente universitário.

Intitulei meu *blog* como “Devaneios de mim mesma”. O título foi pensado enquanto eu observava o céu, deitada em um banco da Praça da Paz, no Centro de Educação. “Devaneios” podem ser sonhos, lembranças, utopias e, naquele determinado momento, eu me considerava uma sonhadora e tanto. Em meu *blog*, tentei retratar e mostrar um pouco de onde eu vim, da minha terra natal, dos caminhos que preciso percorrer todos os dias para chegar à universidade, caminhos em que reafirmo meus sonhos e crio tantos outros. Também abordo sobre o meu olhar em relação às portas e aos muros que estão presentes em nossos caminhos e na universidade, o quanto as mensagens escritas naqueles espaços me ajudaram a seguir em frente em momentos difíceis. Outra temática também abordada era sobre os sentidos da universidade, sobre o que significava conseguir estar lá dentro e os processos vividos para que eu, finalmente, sentisse que pertencia a este lugar tão especial e único.

Escrever para o *blog* foi algo muito “terapêutico”. Por meio de imagens e poemas elaborados, pude mostrar para os outros a forma como eu me sentia em relação ao ambiente que nos cercava. Criar conteúdo para o *blog* também foi uma “descoberta”, pois eu não imaginava escrever coisas tão legais e profundas e nem que outras pessoas também pudessem gostar do meu jeito de escrever. Isso me propiciou segurança na escrita dos meus sentimentos e abriu-me algumas portas, tanto que pude apresentar um poema criado por mim, numa feira literária na minha cidade.

O projeto de extensão também possibilitou-me entrar no Programa de Iniciação Científica com outra colega, pois o convite surgiu por meio da coordenadora do curso. Nossa primeira pesquisa voltou-se, então, para estudar o processo de construção e sociabilidade de estudantes nas universidades públicas do Brasil e a relação com o saber de estudantes universitários/as. O trabalho, que estava sendo desenvolvido através das pesquisas, e a participação nas reuniões do grupo fizeram com que eu tivesse um olhar diferente sobre as vivências relatadas, diretamente ligadas aos processos de construção identitária de jovens estudantes.

Vivenciar o projeto de extensão foi algo marcante e de extrema importância para o meu desenvolvimento pessoal, porque aprendi a ouvir e a falar, tendo em vista que, tantas vezes, senti-me muda nas salas de aula da vida. O afeto construído e as vivências trocadas ficaram marcados na minha vida. Algo único, em que pude me enxergar e enxergar melhor e de uma forma diferenciada as pessoas que passaram por essa experiência comigo. Meu sentimento é de que mais espaços como esse precisam ser construídos nas universidades, para que jovens possam sentir-se acolhidos/as, respeitados/as e à vontade para ser quem são, sem medo dos julgamentos que nos cercam diariamente na universidade e na sociedade em que vivemos.

d) Formação e reconhecimento de si a partir das experiências vivenciadas (Lara Jordana Lima da Silva)

O convite para fazer parte do grupo de extensão surgiu entre as aulas de Didática, quando eu estava cursando o terceiro período do curso de Pedagogia na Ufal. Inicialmente, a minha intenção era ingressar no grupo para, futuramente, acrescentar essa experiência no meu currículo acadêmico. Desde o primeiro encontro, os objetivos daquela nova experiência foram explicados. Todos/as ali presentes ficaram livres para contar um pouco de cada história de vida. Recordo-me, muito claramente, da nossa primeira reunião, pois me emocionei ao contar sobre minha vida

pessoal e, conseqüentemente, a vida acadêmica, além de me surpreender com a trajetória de outros/as colegas que conhecia apenas de vista. Esse momento marcou-me bastante, porque eu não tinha parado para refletir o quanto certos acontecimentos da minha vida tinham sido essenciais para minha construção pessoal e o quanto me sensibilizaram.

Meu reconhecimento enquanto mulher lésbica direcionou bastante minha trajetória no grupo de extensão; foi um espaço que me possibilitou tantas descobertas sobre quem eu sou ou quem eu queria/quero ser. Encontrei, nesse mesmo ambiente, a oportunidade de externar minhas indignações, incertezas, meus medos, principalmente porque estávamos passando, e ainda estamos, por momentos em que ser quem eu sou pode custar minha vida. A universidade passando por ataques políticos, a desvalorização da Educação pública e de qualidade, a grande onda de quem é um/a cidadão/ã de bem ou não, valores e ideais religiosos empurrados como a única e absoluta verdade... São momentos extremamente difíceis e o grupo de extensão, para mim, foi essencial nas discussões e, principalmente, como um ponto de apoio e compreensão.

Meus relatos nas reuniões sempre trouxeram esses dois marcadores importantes na minha vida, mulher e lésbica, pois foi um dos poucos espaços em que senti a necessidade de trazer certas reflexões. No cotidiano, eu não parava para refletir com tanta frequência e, a partir do grupo, passei a enxergar o quanto esses dois aspectos estão me levando a caminhos tão diferentes daqueles que eu imaginava quando pensava no meu futuro. A universidade foi e é um espaço que me proporcionou muitas descobertas e novos conhecimentos, sendo eles intelectuais ou não, ajudando, assim, na construção de quem eu sou hoje.

Para que pudéssemos realizar nossa produção, por meio de textos, imagens ou vídeos, ocorreram algumas conversas, até a professora propor a criação do *blog* individual. Tive um pouco de dificuldade em registrar as imagens, pois me questionava se aquela foto teria realmente alguma relação com a universidade, mas sei

que sempre tivemos muita liberdade em relação aos registros. O título do meu *blog* é “Existo e resisto”, sendo que a primeira postagem tem como título “(R)existindo”. Esse primeiro *post* tinha a pauta de apresentar como foi o caminho até chegar à universidade e como foi ingressar nela. Escrevi um pequeno texto contando um pouco da minha história e me expressei também através de uma música muito importante para mim. Denominei a segunda postagem de “Memórias”, escrevi apenas algumas frases e trouxe imagens das paredes da sala do Centro Acadêmico do curso de Pedagogia. Aquelas paredes sempre me fazem refletir sobre muitas coisas e representam-me bastante. Trouxe também, nessa postagem, uma música que trata um pouco sobre como me sinto diante da sociedade enquanto mulher. A terceira postagem foi feita a partir de uma imagem que escolhi, dentre várias que a professora Rosemeire disponibilizou para nós. Teve como título a palavra “Silêncio”. A partir dela, narrei um pouco sobre como as mulheres são silenciadas e oprimidas até os dias de hoje. A quarta e última postagem foi o vídeo “Portas e portais: (R)existência”. Ele foi solicitado pela professora, para que pudéssemos finalizar o curso de extensão. Nele, expressei, através das imagens, o que é a universidade para mim, trazendo vários aspectos importantes. Confesso que aproveitei bem mais as nossas rodas de conversa do que o *blog*. Durante as conversas, as ideias iam surgindo, o diálogo com o outro, a troca de experiências. Ainda assim, o *blog* foi muito importante para mim em relação aos registros. É engraçado reler o que eu tinha escrito e depois perceber como certas coisas foram mudando com o passar do tempo.

É importante saber que, não somente para mim, mas para cada um, a relação com a universidade ocorre de forma diferente, mas com aspectos parecidos, como os problemas, as expectativas e as frustrações. Poder fazer parte desse espaço muitas vezes trouxe-me o sentimento de pertencimento, acolhimento e cuidado, considerando que os/as estudantes que permaneceram, assim como eu, são da classe popular, cada um/a com sua luta e seu esforço para manter-se na universidade. Muitas vezes, tanto o *blog*

como os encontros foram espaços onde me senti à vontade para desabafar coisas que ficaram guardadas desde o primeiro período e poder ouvir os relatos dos/as outros/as participantes e ter contato com outras experiências é algo que vou lembrar sempre. O exercício de ouvir as outras pessoas presentes nos encontros, de certa forma, trouxe-me um novo olhar, não apenas sobre elas, mas também sobre as pessoas ao meu redor, e isso somente foi possível a partir desse espaço que construímos ao longo dos meses.

Foi a partir do grupo de extensão que surgiu também a oportunidade de fazer parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) 2018-2019, a convite da professora Rosemeire. Eu e outra estudante, que é também uma amiga, iniciamos mais esse projeto ao lado da professora. O grupo de extensão e o projeto de pesquisa tinham aspectos muito parecidos, ou seja, os dois contribuíram, conjuntamente, para minhas reflexões e novos conhecimentos. Os desdobramentos do grupo são diversos, não ficaram apenas restritos às nossas reuniões.

Participar do grupo de extensão com certeza trouxe muitos aprendizados que me fizeram evoluir de forma positiva como pessoa e estudante. Ajudou e ajuda a entender que tudo bem ter dificuldades e que é normal não dar conta de todas as demandas que surgem no caminho acadêmico, afinal, minhas vidas pessoal e intelectual não andam separadas, mas, sim, juntas. Aprendi a respeitar meus limites e quem eu sou, a ouvir e compreender que não somos homogêneos, que cada experiência dentro ou fora da universidade importa e faz parte do meu processo de amadurecimento e construção da minha identidade ao longo dos anos.

e) A construção de espaços para chorar e a formação a partir do corpo e da experiência coletiva (Matheus Ivan Chagas)

Minha experiência com a universidade sempre foi conflituosa. Por um lado, estar na universidade representou uma grande mudança em minha vida como estudante, como sujeito, como defensor de causas em que acredito; por outro, sinto que a

universidade sempre foi um espaço que me causava angústia, ansiedade e uma sensação de não pertencimento. A sensação de não pertencimento ao ambiente universitário foi muito marcante durante o período do curso de extensão e acabou tornando-se uma questão que “norteou” a maneira como produzi minhas narrativas, imagens e vídeos dentro do grupo e de como dialoguei, ou deixei de dialogar, com as pessoas à minha volta.

O processo de entender, realmente, minha experiência com a universidade é algo que, eu penso, não é feito de maneira consciente por todos nós. Foi desconfortável no começo, mas depois tornou-se algo muito importante para entender essas contradições em que estava imerso durante meu percurso como um jovem que tem sua experiência atravessada pela materialidade de ser negro, gay e da classe trabalhadora.

Durante o meu percurso na universidade, especialmente no período em que estive no curso de extensão, percebi que uma questão que me atravessou muito foi a de conseguir entender minha subjetividade e o meu corpo dentro daquele espaço que, muitas vezes, parecia me tirar aquilo. Tratei disso em meu *blog*: na primeira postagem, utilizei uma fotografia que fiz dos postes da universidade em contraposição ao céu azul do campus; lembro que a metáfora que produzi era de como eu me via dentro do espaço: um sujeito tendo que se dividir entre ser humano e ser uma máquina, sentir e pensar, excluir o corpo para produzir conhecimento e ser parte da universidade.

Dentro do curso, compreendi que essa experiência não era só minha; outras pessoas partilhavam esse não pertencimento e a sensação de ter sua subjetividade retirada de si e ser impedida de compartilhar ou vivenciar sua subjetividade dentro da universidade. Isso mobilizou muitas de nossas conversas, muitas de nossas produções dentro do grupo e, em alguns momentos, lembro-me de que me questionei se aquilo realmente era formação, pois sentia que estávamos focando muito em nós mesmos. Hoje, entendo que era, sim, um momento de formação, que o corpo e o subjetivo compõem o objetivo e o racional e que poderíamos ajudar

outras pessoas a partir da análise das nossas experiências, que nossas experiências eram pontos de partida válidos para a produção de conhecimento.

A partir dos nossos “não pertencimentos” e dos nossos corpos, conseguimos discutir racismo, classe social, homofobia, ser ou não ser parte do que a universidade entende como universitários e criar um lugar para chorar dentro da universidade. Lembro que choramos muito, e hoje entendo que não era um choro simples, era complexo, um choro que está guardado há muito tempo e que, de certa forma, pela maneira como a universidade constitui-se, muitas vezes não pode ser posto para fora.

O choro e as lágrimas foram momentos de abertura radical a partir das nossas experiências subjetivas e coletivas, que nos permitiram analisar a universidade de dentro, mesmo que nos sentíssemos como não pertencentes àquele espaço. Se, por um lado, dentro da universidade, não somos permitidos a ter uma subjetividade que é tão aparente quanto nossas racionalidades, por outro, dentro do grupo e no decorrer do curso de extensão, percebemos que essa subjetividade existe e pode ser utilizada como um recurso de formação muito importante para outros/as jovens; ela pode coexistir com a racionalidade da universidade.

Penso que o período do curso não nos deixou apenas aquele pequeno espaço para chorar, abrir-nos uns para os outros e dialogar, mas fez com que conseguíssemos conquistar outros espaços dentro da universidade, andar em lugares em que antes não conseguíamos. O processo de formação, que foi feito por nós, a partir desse choro, permitiu-nos entender a universidade a partir de outro ponto, a partir da união de nossas experiências, subjetividades e sensações com nossas análises do mundo, do nosso lugar dentro da sociedade e da universidade.

Considerações finais

O espaço de confiança com autoria e possibilidade de criação e reflexibilidade nos *blogs* reflexivos e vídeos como produção

individual, mas, principalmente, na partilha em grupo, propiciavam potentes diálogos sobre as questões singulares e coletivas da relação com as experiências na universidade, que incluíam desafios de sociabilidade e acadêmicos e dos modos de pertencimento, atravessados por questões de classe social, de gênero, de raça e dos sentidos da formação na licenciatura de Pedagogia e do lugar de cada jovem, participante da pesquisa formação, na sociedade.

Consideramos que o dispositivo criado com os/as jovens contribuía para processos de subjetivação com reflexividade sobre si, atravessados pelas relações com os outros, sobre sentidos atribuídos aos desafios vivenciados na vida universitária. A partir do dispositivo, era possível construir uma espécie de formação, de pedagogia do corpo e da experiência coletiva dos sujeitos que construíram o grupo. O reconhecimento do outro e de si e das matrizes de dominação de gênero, raça e classe que perpassam suas trajetórias, viabiliza uma formação política e pedagógica que consegue fazer a união do corpo e da mente, do sensível e do objetivo, possibilitando uma formação integral e outra compreensão da experiência do ensino superior.

Mas de qual tipo de formação estamos falando e por que ela é importante? São processos de formação que buscam romper com a perspectiva instrumental, técnica; propõem valorizar e articular saberes de diferentes tipos para um exercício de autoria, a criação, um retorno reflexivo sobre si mesmo, que é também um retorno reflexivo e a possibilidade de aprender com as referências culturais e sociais dos outros e ampliar os modos de se relacionar com o mundo.

Tal perspectiva de formação não é valorizada ou é pouco vivenciada na universidade. É possível observar, nos relatos, que os sujeitos conseguiram repensar os próprios rumos dentro da universidade e inserir-se no espaço acadêmico de outra maneira, e isso foi possibilitado quando o distanciamento e a racionalidade da universidade foram pensados a partir de outra forma, de outro lugar.

Defendemos que a formação acadêmica seja profunda, engajada em torno de uma formação crítica, que possibilite

encontros com produções teóricas relevantes, mas que tais dimensões integrem-se em processos formativos com espaços de partilha; que sejam possibilitados encontros com dispositivos com medialidade biográfica, com a criação, com a estética do sensível, com experiências que nos atravessem, com o retorno reflexivo a partir das narrativas de si sobre as diferentes dimensões das aprendizagens que possibilitem processos de fortalecimento do pertencimento em relação ao mundo universitário e de autoria crítica na formação e na relação com a sociedade.

Referências

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. A narrativa como experiência e como saber. In: DELORY-MOMBERGER, C.; MELIN, V.; REIS, R. **Narrativa da experiência, experiência da narrativa e relação com o saber**. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, Aracaju, 2021. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oxMBduERS5U>. Acesso em: 05 nov. 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: Edipucrs; Salvador: Eduneb, 2014a.

DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e formação continuada. In: DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luiz Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014b.

DELORY-MOMBERGER, C.; BOURGUIGNON, J.-C. **Médialités biographiques, pratiques de soi et du monde**: Le sujet dans la cité. Paris: L'Harmattan, 2020, p. 17-26.

DELORY-MOMBERGER, C.; ALVES, C.A.; JURION, A.S. **Medialidades biográficas e práticas de si**. 2019. Disponível em: <http://grifars.ce.ufrn.br/wp->

content/uploads/2019/04/Colo%CC%81quio-International-da-Pesquisa-Bioga%CC%81fica-em-Educac%CC%A7a%CC%83o-Paris-out_2019-1-1.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

FERRAROTTI, F. **Sobre a ciência da incerteza**: o método biográfico na investigação em Ciências Sociais. Porto: Edições Pedagogo; Luanda: Edições Mulemba, 2013.

JOSSO, M.-C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

MOSER, C.; DÜNNE, J. Automédialité: pour un dialogue entre médiologie et critique littéraire. **Revue d'Études Culturelles**, v.4, p. 11-20, 2008.

REIS, R.; ALVES, C.A. Pesquisa biográfica em educação e juventude: entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin. **Revista Debates em Educação**, v.10, n.20, p. 01-10, jan.-abr. 2018.

REIS, Rosemeire. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, [S.l.], v.14, n.35, p. 30-57, 2022.

REIS, Rosemeire. Pesquisa biográfica e heterobiografização: fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a. **Revista Portuguesa de Educação**, 2020.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa 1**: a intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

Capítulo 11

Tópicos de uma experiência formativa na disciplina juventudes e escolarização

Daiana Maria Holz de Souza

Introdução

Este relato de experiência tem por objetivo apresentar as observações e reflexões realizadas por uma aluna especial da disciplina Juventude e Escolarização, ofertada pelo Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, no ano de 2021, em aulas ministradas pela profa. Dra. Rosemeire Reis. As vivências ocorreram entre agosto e dezembro daquele ano, por meio de ambiente virtual, condição imposta pelas restrições da prevenção à transmissão da Covid-19 que, neste tipo de situação, tiveram o efeito colateral positivo de permitir acesso a matrículas e frequências em Programas distantes da região de domicílio dos eventuais cursistas, como é o caso.

A disciplina optativa Juventudes e Escolarização, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufal), tem como público-alvo os/as mestrandos/as e doutorandos/as do Programa, alunos/as especiais e estudantes de outros Programas. Conforme o plano da disciplina¹, seus objetivos são:

¹ Plano da disciplina optativa Juventudes e Escolarização, criada em 2010 pela profa. Dra. Rosemeire Reis como parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

identificar o cenário em que se consolida a perspectiva dos sujeitos nas pesquisas educacionais; analisar referenciais teóricos utilizados nas pesquisas sobre juventude na contemporaneidade; estudar as noções de condição juvenil e de culturas juvenis; apreender questões concernentes à relação da instituição escolar com as Juventudes frente à “democratização” da escolarização; identificar pressupostos teóricos e metodológicos nos estudos sobre o “diálogo” entre as culturas juvenis e a cultura escolar; e mapear e analisar pressupostos teóricos e metodológicos de pesquisas realizadas sobre jovens e estudantes na atualidade. (REIS, 2021, p. 01).

São abordados temas contemporâneos sob a perspectiva de como realizar pesquisa educacional, num olhar que se volta sobre as relações com o saber a partir da Sociologia da Juventude, colocando em análise o diálogo entre as “culturas juvenis” e a “cultura escolar”, a partir da identificação de pesquisas realizadas no Brasil, com jovens estudantes na atualidade, bem como a análise dos referenciais teóricos utilizados para tais estudos.

O contexto impõe alguns questionamentos: o que é Juventude? O que se espera de ser jovem? Jovem é aquele que se prepara para a vida adulta? A Juventude é homogênea ou heterogênea? Por que os/as jovens estariam tão desestimulados/as com a escola? Que respostas poderíamos encontrar para as questões suscitadas dentro do quadro de abandono ou desistência escolar? Como pensar em políticas de permanência do/a jovem na escola? O que é esta Juventude inserida no ambiente escolar e o que a faz modificar suas relações com o saber e seu desejo ou não de aprender na escola?

Tais indagações, realizadas no início da disciplina, levaram à identificação da necessidade do refinamento sobre os conceitos de juventude/Juventudes, compreendendo os termos como diferenças entre aquilo que demarca uma época da vida diante de uma categoria sócio-histórica, plural, diversa e multifacetada, que tem muito a contribuir no âmbito das pesquisas educacionais e no acervo e repertório dos pesquisadores envolvidos.

Se, por um lado, a juventude é reconhecida, coloquialmente, como uma fase da vida, normalmente determinada pela idade dos

indivíduos, por outro, são muitas as abordagens sobre a configuração que assume o termo “Juventude” enquanto categoria social. Seu estudo pressupõe considerar as “juventudes” como heterogeneidades em seus modos de expressão, nas formas de relação que constroem entre si e com o mundo e na maneira com a que se compreendem, apresentam-se e representam-se.

Outra questão que permeou a disciplina foi desconstruir a perspectiva da escola como aquela que impõe os saberes unilateralmente. Dessa maneira, tentamos compreendê-la sob a ótica dos sujeitos que a frequentam e que, como observamos, podem, ao mesmo tempo, aceitar, reinventar e/ou rejeitar a escola. Esse movimento dialético fez com que o conceito de “Juventudes”, trabalhado na disciplina, deslocasse os/as jovens para um papel de coconstrutores dos modos como a escola se produz e é por eles/as representada. Segundo Angelina Peralva (1997), o/a jovem não pode ser visto/a de maneira homogeneizante em seu contexto cultural. Tal afirmação leva à reflexão de que, na escola, também existem diversas Juventudes que coexistem, o que difere de um grupamento de pessoas que transitam entre a infância e a maturidade e que frequentam uma mesma instituição, numa fase comum à vida de todos.

Identificamos, ainda, que discussões atuais no campo da pesquisa sobre o cotidiano e a escola levam à necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre o que são essas “Juventudes”, pois a pluralidade de atores que fazem parte desta categoria remete-nos a considerações importantes sobre a temática social envolvida no convívio escolar e, portanto, também em sua dinâmica.

O presente texto pretende apresentar interpretações sobre os conhecimentos construídos durante a disciplina relatada, a partir da perspectiva de uma professora de Arte do Estado do Paraná, licenciada em Teatro, mestre em Ensino de Ciências Ambientais e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), que teve seu primeiro contato acadêmico mais aprofundado com o tema das Juventudes durante esta oportunidade.

Leituras realizadas na disciplina

Como impressão pessoal, poderia afirmar que as leituras propostas no plano do curso trouxeram elementos necessários para ampliar a compreensão das cursistas sobre as discussões que envolvem o tema Juventude e Sociedade, apresentando sentidos e significados atribuídos ao conceito de “Juventudes” e, também, as relações deste conceito com a construção de conhecimento escolar na perspectiva de jovens que frequentam a escola. Assim, o percurso da disciplina ofertada estabeleceu diálogos com determinadas práticas e políticas circunscritas ao tema, permitindo que, por meio das aulas, o grupo de cursistas realizasse trocas a partir de que se tornou possível identificar experiências e sentidos diversos da vivência escolar, em um debate mediado pelos autores propostos. Esse movimento possibilitou compreensões diversas sobre a relação dos/as jovens com a escola, suas relações pessoais no ambiente escolar, como seus professores e as respectivas instituições os/as percebem e sugeriu indagar em que medida esses elementos articulam, também, o próprio cotidiano escolar.

A aula inaugural da disciplina trouxe questões sobre o sujeito das pesquisas em Educação. Nela, também foram feitos combinados e sugestões sobre as tarefas e avaliações. Além das aulas em que as cursistas discutiriam os autores, haveria também a análise de documentários com a temática Juventudes e Escola (a ser entregue escrita, como forma de avaliação parcial) e, também, a apresentação de um seminário em que cada cursista indicaria uma tese ou dissertação relacionada à sua pesquisa e com algum vínculo com os temas propostos pela disciplina².

² A proposta é que a tese ou dissertação seria analisada criticamente, em forma de seminário, focalizando a coerência entre questão de pesquisa, os objetivos, a tese do/a pesquisadora, os possíveis diálogos entre o referencial teórico do trabalho e as temáticas estudadas na disciplina, a metodologia e os resultados. Para contribuir com o mapeamento dos estudos produzidos na área um dos materiais analisados era **Estado da Arte sobre juventudes na pós-graduação brasileira**, Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006), organizado por Marília

Apresento, a seguir, algumas leituras realizadas. Foram trabalhados os textos de Machado Pais (1990) e Angelina Peralva (1997), intitulados “A construção sociológica da juventude: alguns contributos” e “O jovem como modelo cultural”. Segundo Angelina Peralva (1997), o conceito de juventude como idade da vida não é apenas natural, mas também social e histórico. Como texto complementar, Helena Abramo (1997) trouxe mais algumas representações sobre juventude existentes na sociedade, abordando uma perspectiva histórica e mais complexa do que uma simples relação com a idade, mas ainda sem romper a ideia de uma juventude homogeneizada. As discussões sobre os textos desses autores, na primeira aula, deram-se justamente a partir do cuidado necessário com o uso do termo juventude, pois existem diversas aplicações dessa palavra, em diferentes campos de pesquisa, como o histórico, o biológico e o social, dentre outros.

Machado Pais (1990) destaca-se no debate quando argumenta que a juventude deve ser entendida como uma construção social, originando-se a partir do modo como este/a jovem é visto/a pela sociedade – além de ser identificado/a como um de seus frutos, também é interpretado/a por meio de estereótipos previamente concebidos, dentro de um arranjo de classes repleto de imposições sociais e de papéis a serem cumpridos por seus diferentes sujeitos. Para o autor, assim como em toda construção social, a juventude deveria ser entendida em sua heterogeneidade, na sua relação plural com os condicionantes históricos e sociais com os que coexiste, demarcada pela desigualdade social entre as classes que a compõem.

Em uma de minhas reflexões durante as aulas, citei uma impressão pessoal acerca dos debates que estávamos a construir, apontando que: “aparentemente, hoje, há questões importantes sobre as adesões dos/as jovens a coletividades e determinados grupos, que vão além da aproximação pela idade, que perpassam por questões de identificações políticas gerais, tanto coletivas quanto individuais, tanto de questões amplas quanto de questões

Sposito (2009).

específicas”. Corroborei com Machado Pais (1990, p. 149) quando o autor alerta que:

[...] quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida.

Outra referência indicada como leitura para a disciplina foi obra da autora Marialice Foracchi (1972), que pesquisou a juventude brasileira nas universidades. Além dessas referências, houve menção à entrevista sobre os/as jovens nas ocupações de escolas públicas, realizado com Luís Antonio Groppo (2021)

Também realizamos um debate sobre a entrevista de Mario Margulis a Olga Celestina da Silva Durand, registrada no ano de 2004. Durante o diálogo, o entrevistado argumenta sobre a percepção de que o termo “juventude”, enquanto uma construção social desgarrada de outras condições históricas e sociais, deve ser superado. Para tanto, ele propõe que o conceito deva considerar as características que constituem as *Juventudes* múltiplas, complexas, diversas e em movimento.

Tais discussões e debates resultam numa compreensão de que existe a categoria sociológica juventude, no singular, vinculada a uma transição entre a infância e a fase adulta. O conceito no plural, *Juventudes*, é a forma por que podemos apresentar, além da idade, os sujeitos tidos como jovens em face de sua heterogeneidade, seja ela demarcada por classe social, gênero, raça, etnia, credo, enfim, na diversidade de condições reais e concretas em que os/as jovens produzem suas identidades e a partir de como os/as jovens relacionam-se com o saber, com a escola, entre eles mesmos e com a sociedade como um todo.

O tema da juventude como construída a partir das relações sociais foi debatido, ainda, sob a perspectiva de Pierre Bourdieu (2002). No texto indicado para nossa leitura, o autor explica que o

conceito de juventude deve ser compreendido nas relações entre as lutas pelo poder de classes sociais em determinado momento histórico, numa disputa de espaços entre jovens e pessoas adultas. Em seu texto, há a problematização da ideia de neutralidade no debate entre os conceitos de intelectual engajado *versus* intelectual total, em que são trazidas questões sobre a luta política expressa na tensão entre campos sociais diversos. Em síntese, para o autor, o sistema escolar, no lugar de oferecer acesso democrático a competências culturais específicas para todos, tende a reforçar, “por dentro”, as distinções de apropriação do capital cultural entre as classes sociais. A própria escola reproduz, portanto, as desigualdades sociais vivenciadas pelos/as jovens em outras esferas da sociedade, o que os/as frustra diante da quebra das promessas que recebem quando são acolhidos/as pelos sistemas educacionais formais e escolares. Sobre a temática da juventude apresentada por Bourdieu realizou-se também um diálogo com o texto de Mario Margulis e Marcelo Uresti (1996).

Em leitura complementar para a mesma aula, Helena Abramo (2005) chama a atenção para a indeterminação do termo juventude e aborda a atual condição juvenil em uma crítica à concepção clássica deste conceito que, até aqui, era entendido como uma transição entre a infância e a idade adulta, uma mera fase da vida. Atualmente, o conceito de juventude, em suas diferenças e subjetividades, deve levar em consideração os atributos socioculturais e ser apontado como uma fase de moratória, não no sentido de suspensão dos “deveres e direitos da produção, reprodução e participação” (ABRAMO, 2005, p. 41), mas no de “possibilidade de vivência e experimentação diferenciada” (ABRAMO, 2005, p. 69).

Carles Feixa (1999; 2003) traz, em seus textos, o quanto é preciso desconstruir esse olhar pré-estabelecido sobre o sujeito tido como jovem. As Culturas Juvenis são modos de expressão de jovens com práticas culturais com as que se identificam, inseridos em um contexto político, social, econômico e cultural mais amplo. Uma parte desses contextos existe em conexão com grupos que

privilegiam as mesmas referências culturais pelo mundo virtual. Intitulamos “culturas” seus modos de expressão com suas diversidades, em que todas essas manifestações apresentam aos/as jovens o sentimento de pertencimento a um grupo. Abramo (2005) destaca que as políticas públicas deveriam considerar não somente a dimensão formativa da Juventude, mas também aquela referente à experimentação e à participação.

O artigo “Juventude e Escola”, de Juarez Dayrell (2009), fez-nos pensar em como desconstruir a ideia de uma juventude homogeneizante. Ficou marcada, nessa aula, a discussão acerca do termo “*cringe*”, que ocorreu na mídia na mesma semana e destacou a necessidade de uma geração posterior diferenciar-se da geração anterior inclusive na criação de termos e gírias que a desqualifique. A ideia de juventude que vem para transformar e modificar também é relacionada a uma determinada geração, e não necessariamente faz parte do contexto da juventude atual. Nessa aula, tivemos debates sobre as gerações X e Y, a juventude como um molde cultural e a ideia de escola na Modernidade, com seus pressupostos liberais, individualistas, que privilegiam representações de tipos de sociabilidades, de conhecimentos selecionados, de formas de ser e estar no mundo a partir dos interesses das classes dominantes, em diferentes contextos históricos.

Ainda sobre Culturas Juvenis, alguns dos autores sugeridos trazem a perspectiva dos múltiplos aspectos envolvidos na interação entre os jovens estudantes e a instituição escolar. Sendo esses/as jovens os/as sujeitos/as da ação educativa, trazem consigo uma diversidade sociocultural que se expressa no espaço/tempo de suas demandas e necessidades específicas, construídas, inclusive, por meio de suas origens sociais e de suas respectivas heranças culturais, de gênero e de pertencimento étnico-racial, entre outras variáveis. Essas questões interferem, direta ou indiretamente, nos modos como cada jovem vai lidar com sua escolarização e interpretar as atividades propostas pela escola, apresentando implicações sobre a construção das trajetórias escolares individuais e coletivas.

Para pensar a relação de um sujeito que se encontra em um determinado espaço/tempo, abordamos Zigmunt Bauman (2001), quando investigamos a Modernidade Líquida e a Escolarização, trazendo as discussões para o contexto atual. Para Bauman, a modernidade inicia-se na Europa Ocidental, no século XVII, com mudanças econômicas, sociais, estruturais e intelectuais profundas que se consolidaram como projeto cultural e com o desenvolvimento da sociedade industrial. Ele denomina essa modernidade como sólida, centrada na produção capitalista, na ideia de sociedade linear rumo ao progresso, na rigidez, na ordem e no indivíduo como parte de uma coletividade. Para o autor, depois da Segunda Guerra Mundial, em especial após a década de 1960, tal modernidade passa por uma transição que o autor denomina modernidade líquida. Seu eixo central torna-se o consumismo como produtor da felicidade. Tal transição prioriza fluidez e flexibilidade das relações sociais, o individualismo exacerbado, com privatização da esfera pública, em que o sujeito é culpabilizado individualmente pelos seus sucessos e seus fracassos. Explica o autor que a modernidade líquida é “uma versão individualizada e privatizada da modernidade e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos” (BAUMAN, 2001, p. 14). Como a Pedagogia adapta-se a essa nova modernidade líquida, onde o aprender também é um produto de consumo? Cada espaço tem suas lógicas de aprender, por isso, o aprender na escola pode deixar de ser um atrativo para muitos/as jovens. Outro ponto é a expectativa da sociedade sobre o que é aprender, levando-se em consideração que nos encontramos em uma sociedade capitalista, eurocêntrica, com a manutenção do Estado que tem suas raízes na “modernidade sólida” (ordem e progresso).

As aulas seguintes orientaram leituras sobre as relações com o aprender por meio de textos de François Dubet (1998) e Bernard Charlot (2000; 2005). O texto de François Dubet (1998), “Relação sociedade, escola e experiência escolar”, trata do contexto francês. Nele, a juventude aparece associada a dimensões e problemas

típicos do relacionamento entre o universo juvenil e a sociedade mais ampla: as questões do mundo do trabalho; os padrões de desigualdade e de discriminação vigentes; as situações de fragilização social, pobreza, indigência, desamparo familiar e distribuição de oportunidades; as expectativas quanto ao desempenho de determinados papéis sociais; as práticas de consumo, enfim, as diversas dimensões que caracterizam a dinâmica social em seus avanços e conflitos. É preciso considerar que, para além da compreensão destas Juventudes e de seus desafios, faz-se necessário construir um repertório de ações e instrumentos de pesquisa que culminem em efetivas políticas de promoção dos direitos da juventude efetivamente conectadas ao seu tempo – e isso se inicia em um espaço escolar de qualidade, que possibilite ampliar referências culturais e conhecimentos para compreender o mundo.

Sobre a escola e o fracasso escolar, François Dubet (2003) trata das injustiças sociais e aponta que elas estão relacionadas às causas das desigualdades escolares. Identifica-se que os fatores sociais, culturais e econômicos produzem as diferenças de repertórios de saberes de cada estudante e influenciam as possibilidades ou não de diálogos com os modos específicos de aprender na escola. Não basta apenas culpabilizar o/a estudante por sua situação de fracasso escolar, sua desmobilização para aprender na escola e seu desalento. É necessário promover condições que respeitem as especificidades das Juventudes, que estão inseridas em um espaço/tempo, são compatíveis com outras dimensões relevantes e para estas Juventudes e permitam espaços de diálogo entre as referências que os/as jovens trazem e aquelas propiciadas pela escola.

Em seguida, iniciamos as discussões sobre as relações entre sociedade e escola com os textos de François Dubet (2003), Juárez Dayrell (2007) e Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (1985). Para Dayrell, as reflexões em “A escola ‘faz’ as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil”, ao problematizar juventude e escolarização, destacam a culpabilidade imputada à escola e aos/às jovens sobre as situações de fracasso. Ao estabelecermos paralelos

entre nosso cotidiano escolar e as situações abordadas pelo autor, argumentamos sobre o enfrentamento aos desafios postos na realidade em que a escola possa tornar-se um lugar de socialização e construção de conhecimento significativo e parte efetiva para o engajamento dos/as jovens nos processos da educação formal.

Seguindo os debates e as reflexões acerca das Juventudes e do papel do/a pesquisador/a inserido na escola e sobre o sentido dessa instituição para a vida dos/as jovens, foram utilizados os textos de apoio “A experiência e as percepções de jovem na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: a indisciplina, a violência e o conhecimento”, de Marília Sposito e Isabel Galvão (2004), e, ainda, “Experiência escolar de jovens/alunos do Ensino Médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos”, de Rosemeire Reis (2012). Questões importantes foram abordadas, como a importância da escola como um lugar de viver as Juventudes, mesmo quando não se “gosta” de estudar. Para Rosemeire Reis (2012; 2021), as relações desses/as jovens com os saberes propiciados pela instituição escolar e suas interpretações sobre o trabalho realizado para as aprendizagens demonstram que os/as jovens chegam cheios de esperanças ao Ensino Médio, mas que, apesar disso, muitas vezes a experiência escolar e as atividades propostas não possibilitam a compreensão de aspectos específicos da apropriação dos saberes.

Aponta-se, então, a possibilidade de pesquisas com as Juventudes que intentem articular os aspectos das culturas juvenis com atividades diversas, práticas sociais e culturais com os saberes sistematizados veiculados na escola. Tratam-se de desafios no sentido de construir espaços em que as questões das Juventudes possam dialogar e participar do currículo escolar, tendo em vista as práticas educativas significativas em que se reconheçam e possam compreender as lógicas específicas dos conteúdos como modos de pensamento (CHARLOT, 2000; 2005; 2009).

Processos avaliativos: análise de documentários e de teses ou dissertações à luz dos referenciais estudados

Num período de aulas assíncronas, o planejamento apresentado pela docente previa a primeira avaliação, que tratou de uma análise sobre três documentários apresentados como problematização das Juventudes na Escola. A partir de nosso olhar sobre as produções audiovisuais, a provocação foi no sentido de gerar inquietações para escrever um texto ou artigo ao final dessa etapa. A proposta foi a apreciação dos documentários: *Pro dia nascer feliz*, *Fora de série* e um terceiro, de escolha de cada uma das discentes, e a análise das possíveis relações com o artigo de Juarez Dayrell (2007), “Juventudes e Escolarização”. Em relação aos filmes analisados, as três apresentações possibilitaram debates acerca da problemática dos desafios dos/as jovens estudantes engajarem-se nos modos de aprender “exigidos pela escola”³.

O primeiro documentário traz depoimentos de estudantes de colégios da rede pública e particular, que abordam medos e anseios da juventude inserida em diferentes realidades a partir do ambiente escolar. *Fora de série*, de acordo com o próprio *site* oficial da produção, trata-se de “Um filme dentro de uma pesquisa. Ou vice-versa”. Produzido pelo Observatório Jovem do Rio de Janeiro, o documentário é um filme de pesquisa com estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 13 escolas públicas do Rio de Janeiro, em projeto coordenado pelo professor Paulo Carrano. A terceira escolha foi o documentário *Quando sinto que já sei*, de 2014, que faz uma reflexão sobre a

³ FORA de Série. Direção de Paulo Carrano. Brasil, 2018. (90 min.). Disponível em: <https://www.filmeforadeserie.com/>. Acesso em: 10 set. 2022.

PRO Dia Nascer Feliz. Direção de João Jardim. Produção de João Jardim e Flávio Ramos Tambellini. Brasil, 2005. (88 min.).

QUANDO sinto que já sei. Direção de Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima. Produção de Antonio Sagrado, Raul Perez e Anielle Guedes. 2014. (78 min.). Disponível em: <https://libreflix.org/assistir/documentario-quando-sinto-que-ja-sei>. Acesso em: 10 set. 2022.

Educação no Brasil, apontando alternativas já existentes de modelos de escolas diferenciados do padrão vigente. Um modelo de escola que se mantém igual há tanto tempo faz surgir a questão: as escolas, como são hoje, oferecem os recursos necessários para que uma criança se desenvolva ou transforma-a em um ser passivo, com habilidades técnicas, mas sem senso crítico? Existem outras alternativas sendo pensadas?

Os projetos retratados neste último filme surgiram do interesse em conhecer novas maneiras de aprender que estão consolidando-se pelo Brasil e são baseadas na participação e na autonomia de cada indivíduo. Mostrando escolas que se abriram para as comunidades e para o diálogo, a equipe do documentário visitou sete projetos em cidades brasileiras, escolhidos, especialmente, pelo critério de serem distintos entre si – o que, nesse caso, é um ponto em comum. Todos têm por princípio o respeito pela individualidade de cada aluno e pelo contexto social em que se inserem e, por isso, acabam funcionando de forma única.

Se as Juventudes são uma categoria sócio-histórica, o que se espera do/a Jovem em seu contexto cultural? O que é ser jovem? O que é ser jovem estudante de uma escola pública de periferia brasileira? Que representações tem a juventude na sociedade atual? Tais documentários trazem luz a essas questões, contando histórias que envolvem a vida de jovens estudantes, seus anseios e sonhos, o distanciamento da escola e suas perspectivas, críticas ao modelo atual de Educação, experiências de aprendizagem, metodologias alternativas ao sistema escolar formal, anseio pelo respeito à diversidade e autonomia e que nos fazem repensar as Juventudes e os processos de escolarização que nós mesmas vivenciamos enquanto alunas-professoras matriculadas na disciplina que possibilitou este debate.

Diante da apreciação dos filmes, cabe pensar nos argumentos de Angelina Peralva (1997) quando contextualiza que a juventude não é homogênea nem universal e, em sua diversidade, conceitua-se com base em condições sociais, culturais e de gênero, levando em conta classes sociais, etnias, identidades, valores e regiões

geográficas, dentre outros aspectos. É, ao mesmo tempo, condição social e um tipo de representação. Corroborando com a ideia, Juarez Dayrell (2003, p. 42) cita:

Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona

Da observação dessas obras, percebe-se o ponto de vista de jovens e professores/as, em um repensar as Juventudes, suas coletividades e individualidades apontando para a compreensão das culturas juvenis e abrindo mão do olhar hegemônico, que reduz o/a jovem à condição de aluno/a, sem considerar as múltiplas dimensões da experiência escolar, problematizando a partir de seus espaços e fazendo pensar em práticas educativas que vão para além da escola.

Todos os discursos desses/as jovens retratados nos filmes propostos ressaltam que eles/as conseguem perceber a realidade em que estão inseridos/as, mas que, de modo geral, não conseguem entender de que forma podem modificá-la, o que abre o campo do problema para o terceiro documentário, que coloca o modelo de educação em questão.

Como segunda avaliação da disciplina, cada discente escolheu uma tese ou dissertação, relacionando os temas estudados com suas áreas de pesquisa. Para os seminários, a proposta era analisar as teses ou dissertações produzidas que abordassem temáticas pertinentes a juventude e escola. Cada grupo era desafiado a identificar as questões de pesquisa, a tese defendida pelo/a pesquisador/a, os referenciais teóricos e metodológicos e se os conceitos trabalhados na disciplina dialogavam com aqueles utilizados nas pesquisas. Seria possível analisar também se tais trabalhos ampliavam as discussões da disciplina, a partir de

temáticas que não tinham sido abordadas. Por fim, cada grupo deveria fazer uma análise crítica em relação à coerência entre os objetivos, os caminhos da pesquisa e os resultados.

Para a sequência de discussões anteriores ao seminário, as obras de Bernard Charlot (2000; 2005) trouxeram aos debates o respaldo necessário para a compreensão de que os/as jovens constroem sua relação com o aprender ou “relação com o saber” em todos os espaços sociais, a partir dos sentidos atribuídos às atividades como práticas culturais e sociais. Desse modo, para que a escola não seja rejeitada como espaço importante na vida dos/as jovens, é preciso que os saberes e as práticas educativas cotidianas da escola tornem-se significativos, como um dos lugares importantes em que as juventudes tenham condições de articular os saberes de diferentes espaços sociais e adentrar as lógicas específicas de aprender da escola.

Compreende-se, portanto, que a escola pode ser um espaço de diálogo, sendo capaz de permitir a construção de distanciamentos reflexivos pelo domínio crítico de suas linguagens específicas (Arte, Sociologia, História, Geografia, Filosofia), por exemplo, para compreender o mundo de outras maneiras. Considera-se, ainda, que a apropriação de tais saberes é parâmetro de inclusão ou exclusão desses/as jovens em relação às suas perspectivas de futuro em uma sociedade competitiva e excludente.

A disciplina foi encerrada com a apresentação das discentes em formato de seminário. As referidas reflexões serão apresentadas a seguir, nas considerações finais.

Considerações finais

É possível afirmar que a disciplina Juventudes e Escolarização contribuiu com interlocuções que problematizaram, de maneira potente, os modos de expressão das Juventudes e os desafios dessa perspectiva conceitual na escola. Ressignificou-se, durante o curso, o olhar para a condição juvenil, que, antes, era vista, por boa parte das cursistas, apenas como um critério cronológico, homogeneizante e

linear, delimitando a juventude como um tempo determinado que ocorre após a infância e prepara para a vida adulta.

Dessa forma, as Juventudes passaram a ser consideradas como mais do que apenas uma “fase”, além de um momento preparatório de algo que ainda está por vir. A superação dessa visão retrógrada, que percebia a Juventude como simples fase cronológica da vida e mostrava-se como uma concepção antissocial e anti-histórica, torna possível abordar itinerários educativos e escolares diferentes, a partir de relações de poder históricas e sociais por que se permite identificar cada sujeito do processo institucional escolar e como se situa em relação ao outro e a si próprio, e a si próprio em relação ao mundo onde coabita, problematizando contextos de aproximações e rupturas com realidades diversas que se apresentam no ambiente e no cotidiano escolar.

Dessa maneira, evidenciou-se o conceito de Juventudes como uma questão elementar dentro da área da pesquisa educacional, partindo-se do pressuposto de que é fundamental compreender o contexto de vida dos/as jovens estudantes em suas relações com a escola, numa perspectiva de que este/a jovem possa ressignificar tais relações, tendo sua contribuição levada em consideração, como também de que é importante compreender os caminhos possíveis para seu engajamento na vida escolar, pautado na atribuição de significados, vinculada à realidade objetiva e em questões que considerem, ainda, as subjetividades que perpassam essas Juventudes.

Para a legitimação e a apropriação das perspectivas das Juventudes, parece ser necessário, especialmente, ampliar os espaços democráticos de diálogo e convívio, abrindo possibilidades para que as próprias Juventudes possam refletir sobre o papel do/a jovem como sujeito central nesse processo, tornando-o/a protagonista das atividades educacionais com que se envolve, numa perspectiva mais profunda do que tem prometido superficialmente, por exemplo, o Novo Ensino Médio imposto pelo Governo Federal.

Entender os processos históricos em que a escola está imersa e seus desdobramentos é importante, tendo em vista um movimento que busque propiciar espaços de diálogos com os/as jovens, considerando o pressuposto de que eles/as também são capazes de identificar e criticar os problemas da educação que lhes é destinada. Esse parece ser um caminho fecundo que o/a pesquisador/a possa trilhar para reconstruir o olhar sobre as juventudes, em especial aquelas em condições sociais e econômicas mais precárias e que vivenciam conflitos constantes em relação aos modos como são tratadas e as posições sociais que ocupam, além dos desejos de reconhecimento de seus modos de expressão e de conquista de um lugar no mundo como sujeitos/as de direitos.

Referências

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

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação: Juventude Brasileira e Educação – Juventude e Contemporaneidade**, n.5, ed.esp., mai.-ago. 1997.

BAUMAN, Zygmunt. Individualidade. In: BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Trabalho. In: BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. La “juventud” no es mas que una palabra. In: BOURDIEU, Pierre. **Sociología y cultura**. Ciudad de México: Conaculta/Grijalbo, 2002. p. 163-173.

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

CHARLOT, Bernard. **Prólogo**. In: CHARLOT, Bernard. **Formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009. Tradução de Catarina Matos.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, ed.esp. , p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventudes na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). v.1. Belo Horizonte: Argymentvm, 2009.

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

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, v.3, ano 3, p. 27-33, 1998.

FEIXA, Carles. “Del reloj de arena al reloj digital. Sobre las temporalidades juveniles”. **Jóvenes**: Revista de Estudios sobre Juventud, México DF, n.19, p. 06-27, jul.-dez. 2003.

FEIXA, Carles. De culturas, subculturas y estilos. In: FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona: Ariel, 1999.

FORACCHI, M.M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1972.

GROPPO, Luís Antonio; ARAUJO, Ronaldo; SILVA, Mônica Ribeiro. Entrevista com Luís Antonio Groppo. Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: É preciso ter ouvidos abertos e atentos para ouvir o que realmente diziam e dizem as e os ocupas? **Trabalho Necessário**, v. 19, p. 287-305, 2021

MARGULIS, Mario. Juventud o Juventudes? Entrevista concedida a Olga Celestina da Silva Durand. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.2, p. 297-324, jul-dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 20 de dez. de 2022

MARGULIS, Mario; URESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

PAIS, Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v.25, p. 105-106, 1990.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação: Juventude e Contemporaneidade**, n.5, ed.esp. , mai.-ago. 1997.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do Ensino Médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.3, p. 637-652, 2012.

REIS, Rosemeire. **Plano da disciplina Juventudes e Escolarização**. Alagoas: Cedu/Ufal, 2021.

REIS, Rosemeire. **Relação com o saber de jovens no Ensino Médio: modos de aprender que se encontram e se confrontam**. Curitiba: Appris, 2021.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.66, n.152, p. 106-119, jan.-abr. 1985.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventudes na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. v.1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

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

Capítulo 12

Juventudes, culturas e formação: outras inspirações teórico-metodológicas

Rosemeire Reis
Angelica Silvana Pereira
Jeane Félix
Mariana Lins de Oliveira

Introdução

A experiência de participação em um grupo de pesquisa possibilita, antes de mais nada, aprendermos os limites e as possibilidades do que se quer pesquisar, como observam Jane Felipe e Alexandre Bello (2019) em um artigo que tematiza sobre aprendizagens, parcerias intelectuais e afetivas que se processam em um grupo de estudos. No grupo, dizem os/as autores/as, aprendemos a perguntar, a questionar nossas certezas e a buscar outros aportes teórico-metodológicos, de acordo com a complexidade que nossas investigações vão adquirindo no decorrer do processo. Assim, somos instigados/as a ampliar referências, buscando conexões com outros/as autores e autoras, e não raras vezes, fortalecendo e construindo [novas] parcerias.

A atual configuração do Grupo de Estudos Juventudes Culturas e Formação (GPEJUV -UFAL), é resultado do processo de participação de seus/as integrantes, e, principalmente, da interlocução entre professoras de diferentes universidades, situadas em diferentes estados do Brasil, cada uma com suas trajetórias

acadêmicas, tendo em comum o interesse pela temática das juventudes e seus processos formativos, sobretudo das juventudes universitárias, foco de nossas pesquisas e ações de extensão nos últimos anos. Desse modo, as narrativas de si construídas por estudantes universitários/as sobre aspectos da vida acadêmica e suas experiências formativas na graduação emergem como um interesse mútuo, com pesquisas e/ou ações de extensão que nos possibilitam aproximações, encontros e diálogos sobre a temática.

Neste capítulo trataremos brevemente algumas das searas por onde estamos transitando, como integrantes do GPEJUV-UFAL, em um processo que envolve trajetórias particulares e coletivas ao mesmo tempo. Para isso, a dinâmica da escrita deste texto envolve diferentes sujeitas da ação. Há momentos em que falaremos na primeira pessoa do singular, o “o eu” e em outros falaremos na terceira pessoa do plural, o “nós”, para referimo-nos às parcerias que vimos construindo no âmbito do grupo. Nas seções específicas sobre cada atividade pesquisa e/ou de extensão optamos por indicar a autoria em nota de rodapé.

Do início

O Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV) nasce com ênfase no estudo das juventudes que estão na escola, em especial no ensino médio. Seus pressupostos teórico-metodológicos visam pesquisar os atravessamentos que produzem para esses/as jovens sentidos em relação à escola, aos modos de viver nos espaços escolares, às sociabilidades construídas, as relações com as lógicas de aprender e de estudar que são exigidos nesse espaço, nutridas para esses/as jovens pelas referências de outros dos diferentes espaços sociais nos quais se movem.

Desde então, estudos diferenciados realizados pelo grupo vêm buscando apreender de que modo experiências escolares dos/as jovens, dialogam, se resignificam, ou se afastam das exigências da escola. Parte-se do pressuposto de que a compreensão dessas dimensões da relação dos/as jovens com a escola pode contribuir

para identificar razões para os desafios de engajamento nos estudos que ocorrem nessa complexa relação, os modos de viver as experiências escolares. Considera-se ainda que tais estudos podem contribuir para fomentar a criação de espaços de diálogos que levem em consideração a escola como espaço de vivências juvenis significativas e que seus resultados propiciem elementos que ajudem na produção de propostas educativas e formativas que ultrapassem o formalismo burocrático dominante na qual predomina a concepção mercadológica do aprender como algo utilitário, tendo em vista a construção de ressignificações sobre o lugar da escola e dos estudos nas vidas das juventudes.

Para alcançar esses objetivos uma grande pesquisa em uma escola de ensino médio em Maceió/AL, que ocorreu entre 2010 e 2012¹, com envolvimento de grande parte do grupo na época, realizou uma configuração metodológica que articulava questionários sobre aspectos culturais, econômicos, sociais dos/as jovens fora da escola; os grupos de discussão e as entrevistas aprofundadas. Outros importantes estudos de mestrado e de doutorado tiveram como foco os sentidos de aprender nas diferentes experiências escolares, “sua relação com o saber”, que envolvia tanto os desafios sociais e epistêmicos, como aqueles referentes à sua construção identitária. Posteriormente, para compreender as juventudes em contextos mais amplos do que a escola, foram realizadas pesquisas de campo com inspiração da etnografia urbana; como também outros estudos focalizaram as contribuições educativas de modos de expressões culturais juvenis em espaços não escolares. Destacam-se as temáticas: juventudes

¹ Referimo-nos à pesquisa “Estudantes da escola pública estadual do Ensino Médio em Maceió: quem são, os sentidos que atribuem aos estudos e as possíveis relações entre a experiência escolar e seus planos de futuro”, coordenada pela Profa. Dra. Rosemeire Reis, concluída em 2012, que contou com financiamento do CNPq, apresentada no primeiro capítulo deste livro. Outra grande pesquisa, denominada “Desafios enfrentados por jovens do ensino médio: Um olhar sobre aprendizagens exigidas, modos de aprender e sobre seus planos de futuro”, foi realizada de 2012 a 2014, que se propunha a aprofundar questões da pesquisa anterior.

alagoanas, suas referências culturais e processos identitários; juventudes periféricas, práticas culturais e relação com a escola; processos formativos do coco de roda para juventudes alagoanas.

Contingências

Fato é que, a cada ano, o grupo teve novas adesões, principalmente de mestrandos/as, doutorandos/as e bolsistas de iniciação científica, ampliando o repertório de interesses de investigação e produzindo a necessidade de angariar novas interlocuções acadêmicas e também de esquadrihar referenciais já conhecidos, possibilitando o aprofundamento acerca dos sentidos das experiências escolares para as juventudes.

A partir de 2016, tornou-se necessário intensificar as aproximações do aporte teórico-metodológico da pesquisa biográfica em educação ou (auto)biográfica, tendo como referência principal os estudos de Christine Delory-Momberger e, com efeito, dos diálogos com pesquisadores/as e redes de pesquisa das quais a autora é referência. Nessa fase, uma pesquisa ampla inicia-se sobre os sentidos da universidade para estudantes da licenciatura e das experiências da vida universitária para a formação de si como jovens e como futuros/as professores/as. Em decorrência do trabalho com tal temática torna-se possível novos diálogos e a ampliação do grupo com pesquisadoras, inclusive com a partilha na coordenação do grupo. Apresentamos brevemente nossas trajetórias e modos de abordar a temática das juventudes e em especial a questão dos sentidos da universidade para jovens estudantes.

Sentidos da vida universitária a partir de dispositivos de pesquisa-formação e das narrativas de si como experiências realizadas²

Os sentidos da experiência escolar e dos estudos para as juventudes é o foco das pesquisas que realizo desde o doutorado (2006, 2021a), a partir do diálogo entre dois campos de pesquisa, a saber: 1) a Sociologia da Juventude, especialmente pelos estudos de Marília Sposito (2003; 2004), que questionam a ausência de pesquisas que priorizassem a via não escolar para estudar os/as jovens que estão no espaço escolar, para além de sua condição de estudantes; 2) os estudos socioantropológicos da relação com saber, com base em Bernard Charlot (2000, 2021), os quais compreendem as relação com o aprender em uma perspectiva ampla, como processos epistêmicos, identitários e sociais da relação com o aprender nos diferentes espaços sociais, como vem enfatizando Rosemeire Reis (2012, 2021a). Este último ressalta os desafios dos modos de aprender da escola relacionados às lógicas específicas de aprender, historicamente produzidas. Parte do pressuposto que escola da modernidade constrói uma cultura escolar com suas especificidades, dentre elas, linguagens abstratas das diferentes áreas do conhecimento, que apresentam explicações do mundo como “modos de pensamento” (CHARLOT; REIS, 2014, p. 88). As aprendizagens, por exemplo, do pensamento matemático, dos modos de análise numa perspectiva histórico, dos estudos com as linguagens geográficas, são próprias dessa forma escolar.

Como explica Michel de Certeau, o domínio da linguagem representa “um novo poder ‘burguês’ de fazer a história fabricando linguagens [...] Este poder [...] define o código da promoção socioeconômica e domina, controla ou seleciona segundo suas normas todos aqueles que não possuem esse domínio da linguagem” (2007, p. 230). Acrescento, ainda, que esses “modos de pensamento”, tais como as linguagens específicas das áreas de

² Rosemeire Reis (UFAL), líder do grupo de pesquisa.

conhecimento estão imersas em relações de poder, que geram disputas sobre o que se deve privilegiar como formação, para impor determinados saberes e os modos de pensar definidos como legítimos, em detrimento de outros.

Compreendo, portanto, que as juventudes na escola vivenciam experiências diversas e complexas, com modos partilhados de se construir como estudantes, mas, também, com desafios singulares de compreender os saberes escolares, com suas linguagens e lógicas específicas. Precisam articular seus modos de aprender de diferentes espaços sociais com aqueles da escola, o que implica encontrar sentidos para se engajarem nas atividades escolares cotidianas, regidas na maior parte das vezes por perspectivas utilitaristas de formação, próprias de uma sociedade que preconiza o individualismo e a competição. Vale ressaltar que nessa trama predomina, para muitos/as jovens, a invisibilização de seus modos de expressão.

Se a questão dos sentidos das experiências escolares para as juventudes sempre fora o foco dos estudos com jovens do ensino médio (REIS, 2012, 2021a), as análises priorizavam as recorrências identificadas em seus discursos orais ou escritos (entrevistas semiestruturadas, balanços e saber, grupos de diálogo) para realizar os aprofundamentos teóricos. Com o pós-doutorado (2016/2017)³ com jovens universitários/as franceses/as, sobre seus percursos de vida e de formação, a partir da pesquisa biográfica em educação, identifiquei a importância das narrativas de si para estudar as experiências vivenciadas pelas juventudes em suas diferentes dimensões, seus saberes, seus modos de expressão e os sentidos que atribuem as experiências nos diferentes espaços sociais e na escola. Como explica Delory-Momberger (2019), pelo trabalho de produção de narrativas de si é possível estruturar e interpretar “o que estamos vivendo, privilegiando o que consideramos relevante em nossa experiência e o que nos dá forma própria” (2019, p. 49).

³ Supervisão de Christine Delory-Momberger, na Université Sorbonne Paris Nord (2016/2017)

Nesse tipo de investigação os próprios momentos de pesquisa se configuram como processos de formação de si para aqueles/as que dela participam (pesquisa-formação), por demandar um trabalho reflexivo de reconfiguração do vivido, denominado pela autora de “experiências realizadas”. Tal processo nos atravessa, “nos passa, nos toca, nos forma e transforma”, no sentido empregado por Jorge Larrosa (2021, p. 28).

Desde então outras pesquisas passam a ser coordenadas no Brasil com jovens estudantes na Universidade Federal de Alagoas, se desdobrando em teses de doutorado e trabalhos de conclusão de curso. Mesmo com suas especificidades elas têm em comum a produção de narrativas de si pelos/as participantes, a partir de dispositivos de pesquisa formação, configurados, por exemplo, como projetos de extensão, como no caso dos ateliês com blogs reflexivos⁴ e/ou pelas entrevistas de pesquisa biográfica com os/as jovens em diferentes momentos de seu percurso de formação (REIS, 2022).

O ateliê articula a dimensão existencial/criadora/sensível, a partir da criação do blog, de vídeos e produção ou ressignificação de imagens, textos narrativos, músicas, vídeos com o objetivo de apresentar os sentidos da vida universitária. As postagens nos blogs, com as narrativas escritas individuais, são socializadas nos encontros, mediante um intenso diálogo. Desse modo, o blog na pesquisa formação é compreendido como um meio que permite processos de criação e de reflexividade. As narrativas produzidas são concebidas como “experiências realizadas” (REIS, 2021b) e contribuem, dentre outros aspectos, para que por diferentes momentos de reflexividade os/as participantes fortaleçam seu sentimento de pertencimento em relação à vida universitária. Se esse processo é formativo, produz também conhecimentos para a pesquisa. As narrativas de si de cada jovem são interpretadas na sua totalidade e de modo aprofundado, para compreender os sentidos que atribuem às experiências em diferentes espaços sociais

⁴ Ateliês com blogs reflexivos (CF. REIS, 2022).

e nos espaços escolares e estudar seus modos de subjetivação. Posteriormente, as recorrências de diversos percursos singulares, inseridos em mesmo contexto histórico social passam a ser analisadas. Recorro aos princípios de uma antropologia social, conforme Franco Ferrarotti (2014, p. 72), segundo a qual cada pessoa é a síntese individualizada e ativa de uma sociedade, sendo possível “conhecer o social partindo da especificidade irreduzível da práxis individual”.

A partir dos estudos atuais, que questionam como os/as jovens da universidade se constroem como estudantes, interessa compreender a vida universitária como um território, com suas fronteiras e diálogos com outros espaços sociais. Nesse território as juventudes vivenciam a formação e seus modos de expressão de determinadas maneiras. A noção de território remete, como explica Delory-Momberger, à fronteira que se constitui em um jogo de identificação e diferenciação, demarcando o que é para si e o que é para o outro [...], e focaliza, ao mesmo tempo, sentimento identitário” (DELORY-MOMBERGER, 2018, p. 97). A vida universitária pode ser compreendida como um território cujo cerne é a cultura acadêmica, constituído com múltiplas atividades e possibilidades de aprender, em torno das quais se constroem fronteiras visíveis e invisíveis, que delimitam para os/as estudantes que dele participam o que os/as constitui diferente dos outros, que dele não fazem parte, seus sentimentos de pertencimento ou de não pertencimento à universidade. Entrar na universidade é ultrapassar fronteiras pela necessidade de apropriação objetiva destes tempos e espaços nesse território, que é afetado pelo contexto político e econômico.

No contexto atual, por exemplo, em que a universidade está sendo fortemente afetada, com cortes de verbas e políticas com contornos privatistas e elitistas, identifica-se a intensificação dos modos desiguais dos/as jovens se engajarem nas diferentes atividades da vida acadêmica, dependendo de sua classe social, gênero, raça e de outros marcadores sociais. Significa também ultrapassar fronteiras invisíveis, subjetivas, das quais fazem parte

signos de reconhecimento internos e externos, linguagens, valores, que envolvem a possibilidade ou não de se sentir pertencente ao mundo universitário. Participar de um grupo de pesquisa, de um projeto de iniciação científica, de uma monitoria, de um artigo em um livro, de um projeto de extensão, produzem processos de reconhecimento na vida universitária e pode impulsionar, ou não, o engajamento com novas atividades, nutrir ou criar questões para os/as jovens em relação a si mesmos/as, às outras pessoas e ao mundo. Reitero que os estudos com os/as jovens em diferentes momentos da vida universitária, a partir de suas narrativas de si como “experiências realizadas”, permitem uma aproximação com essas dimensões, pelas interpretações que produzem das atividades a que eles/as têm acesso.

Vale destacar que os estudos dos desafios vividos na experiência universitária, sobre os processos de formação de si nesse percurso, as razões que constroem para se engajar com determinados processos de formação e não com outros, a partir das narrativas de si como experiências realizadas, permitem aprofundar as aproximações possíveis entre a pesquisa biográfica educação ou (auto)biográfica e a teoria da relação com o saber (REIS, 2021b).

Em suma, nesta nova fase, que culmina com a parceria da Profa. Jeane Félix na coordenação do GPEJUV, identificam-se avanços em relação aos estudos dos sentidos das experiências escolares das juventudes, que já estavam sendo desenvolvidos nas pesquisas anteriores, por possibilitar um aprofundamento de suas dimensões objetivas e subjetivas, em especial no que tange à construção de si e aos processos formativos das juventudes na universidade pública.

Ser e estar estudante universitário/a: experiências e narrativas de si como apostas teórico-metodológicas⁵

As experiências de ser/estar estudante na educação superior tem sido, na atualidade, nosso lugar de pensar, pesquisar e intervir no campo dos estudos sobre/com juventudes. Contudo, nossos interesses e aproximações com as temáticas que envolvem os/as jovens e seus processos formativos perpassam por lugares diversos. No caminho percorrido durante esta última década, destacamos debates que foram nos (co)movendo e dando vida às nossas inquietações. Assim, desenvolvemos pesquisas guiadas por reflexões acerca das realidades dos/as jovens e(m) suas maneiras de *se fazer* jovem nas periferias urbanas a partir de diferentes marcações sociais e identitárias, tecemos análises sobre as políticas públicas voltadas para a juventude; problematizamos o (*não*) lugar da categoria juventudes nos cursos de formação de profissionais da educação; além das relações entre juventudes com gêneros, sexualidades e vida com HIV/aids.

A realização destes estudos e os incansáveis diálogos sobre as condições juvenis permitiram encontros, parcerias e (re)elaborações teóricas e metodológicas. Desta forma, em 2019, executamos uma ação experimental de extensão, voltada para o/as jovens estudantes da educação superior, no âmbito da Universidade Federal da Paraíba. Naquele momento, buscamos analisar como os/as jovens estudantes dos cursos de graduação em Psicopedagogia e Pedagogia vinham construindo saberes e sentidos sobre seus processos formativos. Esta proposta surge das nossas vivências cotidianas junto a situações de estranhamentos por parte de nossos/as estudantes no que diz respeito aos sentidos e motivações de estarem na universidade. Ouvíamos (continuamos a ouvir) de muitos/as deles/as que a universidade não fazia sentido, que o curso não fazia sentido, que estavam ali para agradar os

⁵ Jeane Félix da Silva (UFAL), vice-líder do GPEJUV e Mariana Lins de Oliveira (UFPB), pesquisadora integrante do grupo.

familiares ou para ter um curso superior e essas escutas nos mobilizaram a pensar na necessidade de refletir e construir, com esses/as jovens, alguns sentidos que ser/estar estudante universitário/a pode trazer para suas/nossas vidas.

Assim, partimos da ideia de que a experiência de estar na universidade é, em geral, a realização de um sonho, a possibilidade de receber formação profissional, a aquisição de conhecimentos acadêmicos. Mas a universidade é, também, um espaço de socialização, de construção de vínculos, afetos e partilhas, além de trocas de saberes e de experiências. Para além da qualificação para o mercado de trabalho, a universidade é um espaço potente de formação humana.

Seguindo nesta mesma direção, em 2020, ano em que vivemos o início da pandemia da COVID -19 e, conseqüentemente, o estabelecimento do ensino remoto, tivemos a oportunidade de oferecer um curso livre, intitulado: Tecendo sentidos do ser e estar com/na universidade em tempos de isolamento social. O objetivo deste curso consistia em refletir sobre a condição discente na educação superior, buscando despertar e (re)significar os sentidos do ser e estar na universidade e suas possíveis relações com o 'mundo da vida' na contemporaneidade.

Vivíamos um momento de muitas incertezas e este curso propunha também refletir sobre as possibilidades formativas em tempos pandêmicos, convidando os/as estudantes a (re)significarem seus projetos de vida e suas trajetórias formativas. Usamos como metodologia a provocação para a reflexão e a escrita a partir daquilo que chamamos de 'motes de inspiração' abordando temas ligados à juventude e à vida universitária. Esses motes de inspiração se davam a partir de músicas, poesias, cartas, imagens e outros artefatos que permitiam aos/as estudantes refletir sobre si mesmos no contexto das temáticas apresentadas. Assim, conseguimos mobilizar nossos/as estudantes a parar, sentir, refletir e ressignificar sua experiência na (e a partir da) universidade e para além dela.

Nessa direção, o curso teve como pressupostos teórico-metodológicos: a **experiência** – como o que “nos toca”, “nos passa”,

“nos acontece”, com base em Jorge Larrosa (2002) – e o **cuidado de si**, de Michel Foucault (2010) – como uma estratégia para relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo. A experiência, segundo Larrosa (2002; 2018), é o que permite nos abrimos para que o que está acontecendo em nossa volta, percebendo e sentindo. O cuidado de si, para Foucault (2001; 2004; 2010), não se aproxima do discurso clássico de cuidado, aquele que tem como foco a ideia de qualidade de vida, mas a referência ao incansável exercício de olhar, refletir e repensar formas possíveis de devir. Para o autor, o cuidado de si se movimenta por meio de “técnicas de si”, como a escrita de si e narrativas de si. Foi com essas premissas que buscamos provocar possibilidades dos/as jovens se olharem e se reinventarem como seres humanos e como estudantes.

Nosso projeto atual, está sendo desenvolvido por meio de oficinas (trans)formativas que buscam, assim como no curso já mencionado, suscitar pensamentos, percepções e ações criativas dos/as jovens estudantes sobre si mesmos/as e sobre as possibilidades de ser e estar na vida em sociedade, com suas injustiças, desigualdades e demanda por padronização, criando estratégias de resistência e potências de vida. Nossos estudos, parcerias e ações de extensão são impulsionados por uma aposta na potencialidade da universidade como lugar de criação de sentidos sobre a própria formação e sobre os lugares que ocupamos no mundo, buscando transformá-lo em um lugar melhor, ainda que apenas como potência e desejo.

Narrativas de si em artefatos acadêmicos como potência para análises de gênero⁶

Em consonância com as demais autoras deste capítulo, entendo as narrativas de si como processos formativos e constitutivos do sujeito, resultando numa materialidade, seja ela escrita, falada, imagética ou gestual. Concordo com Larrosa (2021)

⁶ Angelica Silvana Pereira (UFSC), pesquisadora integrante do GPEJUV.

ao afirmar que cada sujeito está imerso em estruturas narrativas que organizam de um modo particular a experiência. Na mesma direção, Luis Paulo Moita-Lopes (2001) observa que as narrativas são uma forma de organização do discurso para a ação social.

Atualmente, as investigações que venho realizando estão voltadas para o Curso de Pedagogia ao qual sou vinculada como professora. Interessa-me, sobremaneira, analisar de que modo o mundo pré-fabricado dos significados, tal qual assinala Zygmunt Bauman (1998), incide nas auto narrativas de estudantes relacionadas ao processo de formação em Pedagogia e às experiências na universidade.

Desse modo, busco estas narrativas de si em textos de agradecimento de trabalhos de conclusão de curso, realizados por estudantes de Pedagogia, entendendo-os como artefatos acadêmicos por serem materialidades produzidas a partir de significados sociais e culturais acerca da experiência universitária e da formação em Pedagogia, em suas múltiplas dimensões e atravessamentos⁷. Por se tratar de um curso cuja construção histórica é profundamente marcada pelas relações de gênero, meu interesse maior é o de tecer análises sobre as narrativas de si perpassadas por esta categoria nos referidos textos, por serem produções carregadas de emoção e muitas vezes sem interferências do/a orientador/a, conferindo-lhes um elevado grau de autoria.

Para Angelica Pereira (2020), os textos de agradecimento resultam do sentimento de gratidão, o qual é vivido e experimentado de formas distintas, a partir dos modos como este sentimento é narrado e significado nos diferentes contextos sociais, grupos e artefatos da cultura, questionando, assim, sua naturalização. Neste sentido, os marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça, etnia e

⁷ Um dos eixos de análise desta pesquisa possibilitou a publicação recente do artigo "Narrativas de si e os sentidos da formação em Pedagogia nos agradecimentos de trabalhos acadêmicos", em parceria com as colegas do GPEJUV Jeane Félix e Mariana de Oliveira Lins, no dossiê "Estudantes da Universidade, narrativas e relação com o saber", da revista Debates em Educação (UFAL), organizado pelas professoras Rosemeire Reis, Soledad Vercellino, Valérie Melin.

classe social são constitutivos não apenas do texto escrito, mas do modo como a gratidão é sentida e significada.

Nota-se, portanto, que as narrativas de si e as experiências relativas à vida universitária de estudantes de cursos de licenciatura constituem-se em um ponto nodal das atividades de pesquisa das professoras parceiras do GPEJUV, na sua atual configuração.

Perspectivas

Vale ressaltar que este ‘deslocamento’ do olhar dos/as jovens do ensino médio, como era no início, para os/as jovens universitários/as, especialmente dos cursos de licenciatura, são de grande relevância para pensarmos a formação de professores/as que em breve serão os/as formadores/as de crianças e de jovens na educação básica. Até porque os/as jovens e a escola seguem sendo parte das pesquisas de mestrandos/as e doutorandos/as do grupo.

Este interesse investigativo fica nítido no atual projeto de pesquisa guarda-chuva do GPEJUV intitulado “Sentidos das experiências realizadas na vida universitária para a formação de si e para a relação com a docência”⁸, coordenado pela Profa. Rosemeire Reis, subsidiado pela FAPEAL, iniciado em 2022, com previsão de término em a 2025.

A pesquisa tem como foco as “narrativas da si”, conforme Delory-Momberger e Kondratiuk (2021), e busca articular as contribuições teórico-metodológicas da pesquisa biográfica com a teorização da relação com o saber. de Bernard Charlot, para, assim, apreender os indícios dos processos de formação de si e da construção da relação com a docência, para estudantes concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Assim, recorre-se à teoria da relação com o saber, conforme os

⁸ Esta pesquisa conta com o apoio da FAPEAL e do CNPq (como projeto PQ) e se configura como a continuidade do estudo “Pesquisa biográfica, juventudes e mobilização para aprender” (2019-2022), que focalizou os desafios de jovens estudantes do primeiro ano na universidade (apoio edital Universal CNPq e projeto PQ).

pressupostos Charlot (2000, 2021) para estudar os processos formativos na universidade, por abordá-la numa perspectiva socioantropológica, do sentido que os/as estudantes atribuem à universidade e ao que lhes é ensinado “e, por extensão, a do sentido que um ser humano dá às muitas coisas que deve aprender na sua vida” (CHARLOT, 2021, p. 3)

Em consonância com a pesquisa guarda-chuva, o GPEJUV está a frente de um projeto de extensão, denominado “Juventudes e sentidos da vida universitária”, sob coordenação de Jeane Félix⁹ e Rosemeire Reis (2023), voltado aos/ às estudantes e egressos/as do curso de Pedagogia, com o objetivo de proporcionar reflexões que irão ampliar o repertório de conhecimentos sobre a condição discente e seus efeitos no exercício das atividades profissionais e para possibilitar aos/as participantes elaborarem sentidos da sua escolha profissional, mobilizar maior engajamento em sua formação inicial ou continuada e criarem estratégias de cuidado de si nesse contexto. Tais estratégias serão mobilizadas por meio de narrativas orais e escritas.

Nesse projeto de extensão as “narrativas de si” são processos formativos (LAROSSA, 2019; DELORY-MOMBERGER, KONDRATIUK, 2021), a partir de um trabalho de reflexividade sobre experiências realizadas na vida universitária, que podem propiciar engajamentos em relação ao “cuidado de si” (FOUCAULT, 2001; 2004; 2010). Ele está organizado em duas etapas: uma no primeiro semestre de 2023 com uma oficina sobre os sentidos de ser/estar na universidade¹⁰ e a outra etapa, no

⁹ As atividades desse projeto de extensão no CEDU – UFAL, coordenado por Jeane Félix, em parceria com Rosemeire Reis, fazem parte dos procedimentos de pesquisa sobre os “Sentidos das experiências realizadas na vida universitária para a formação de si e para a relação com a docência” e dialoga com o projeto de extensão realizado por Mariana Lins de Oliveira, na UFPB, sobre a condição discente de mulheres estudantes na/da educação superior, a partir de oficina com o objetivo de mediar experiências formativas entorno dos sentidos de ser/estar mulher estudante na universidade.

¹⁰ Realizada por Jeane Félix, inspirada na oficina realizada anteriormente, com Mariana Lins de Oliveira, em projeto de extensão na UFPB.

segundo semestre de 2023¹¹, com a oficina sobre as experiências universitárias significativas, a partir da produção de um blog e da socialização dos materiais produzidos.

Como visto ao longo deste artigo, o GPEJUV tem se dedicado à temática das juventudes em diferentes ações e de diferentes modos. Consideramos que, como professoras e pesquisadoras que somos, precisamos estar sintonizadas em “pro-por” leituras, projetos, pesquisas que, “como personagens numa peça de teatro, vão com-pondo a conversa, entrando sucessivamente na cena, expondo suas posições e suas respostas, fazendo com que a conversa seja cada vez mais densa e mais polifônica” (LARROSA, 2019, p. 20) entre nós, nossos/as estudantes, os/as autores/as com os/as quais dialogamos. Apostamos, desse modo, no trabalho coletivo como potência criadora de nossas ações e desejamos que esse movimento coletivo cresça e floresça, nos permitindo constituirmos a nós mesmas e nossos saberes-fazer como educadoras e como gente nesse mundo.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. Dos fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**. 2/1, 2021.

CHARLOT, Bernard; REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros do ensino médio. In: KRAWCZYK, Nora (Org.) **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

¹¹ Realizada por Rosemeire Reis em parceria com Jeane Félix, inspirada nos ateliês com blogs reflexivos de 2019.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. v. 1. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Rapport à soi, rapport à l'autre: modalités contemporaines de la construction de soi entre frontières visibles et invisibles. In: SOUZA, E. C; VICENTINI, P. P.; LOPES, C.E. *Vida, narrativa e resistência: biografização e empoderamento*. Paraná, CRV, 2018, p. 95-104.

DELORY-MOMERGER, Christine. *Expérience*. In : **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Éditions Éres, 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine, KONDRATIUK, Carolina (2021). A Narrativa como Experiência e como Saber. **Revista Internacional Educon**, 2(3), 2021

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre. Das parcerias intelectuais e afetivas: O que podemos aprender com um grupo de estudos. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 3, p. 167-180 , set./dez., 2019.

FERAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Natal: EDUFRN, 2014.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001 (Ditos e escritos III).

FOUCAULT, Michel. A Escrita de Si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política** (Ditos e Escritos V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar 2023.

LARROSA, Jorge. **Tremores – Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MOITA LOPES, Luis Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: Uma abordagem socioconstrucionista. Ins: RIBEIRO, Branca Teles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (orgs). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUC/CUCA, 2001.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.38, nº 03, 2012, p. 637-652.

REIS, Rosemeire. **Relação com o saber de jovens no Ensino Médio**: modos de aprender que se encontram e se confrontam. Paraná: Appris, 2021^a.

REIS, Rosemeire. Diálogos entre Questões de Pesquisa que Orientam a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot e a Pesquisa Biográfica em Educação de Christine Delory-Momberger. **Revista Internacional Educon**, 2(3). 2021b, p. 1-18

REIS, Rosemeire. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 30–57, 2022.

SPOSITO, Marília. Uma perspectiva não escolar par o estudo sociológico da escola. **Revista USP**, nº 57, São Paulo, p. 210-226, Março/Maio, 2003.

SPOSITO, Marília. (Des)encontros entre jovens e a escola. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica/Mec/Semtec, 2004.

PEREIRA, Angelica S. **Repertórios Culturais nos Textos de Agradecimento dos Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2020. Relatório de Pesquisa EED/CED/UFSC.

Sobres as autoras e os autores



Alcimar Enéas Rocha Trancoso

Doutor em educação e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), graduando em Pedagogia (UFAL). É especialista em Liderança de Organizações Não Governamentais (Leadership Development) pela Eastern University/ Pennsylvania - USA e em Cooperativismo de Produção pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Atualmente exerce a função de Gestão em Pesquisa no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

E-mail: osocnart@gmail.com



Angelica Silvana Pereira

Doutora e Mestra em Educação (UFRGS), com pós-doutorado em Educação (UFRGS); professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), membro do GPEJUV (UFAL) e do NÓS - Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (UFSC).

E-mail: angelica.cedufsc@gmail.com



Carla Gillyane Santos Nascimento

Mestra em educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), professora da educação básica de Maceió e participante dos grupos de pesquisa: Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV) e Educação em Prisões (GPEP) da Universidade Federal de Alagoas.

E-mail: gillyanecleo@gmail.com



Daiana Maria Holz de Souza

Mestra em Ensino das Ciências Ambientais e Doutoranda em Educação pela UFPR. Professora de Arte da Rede Estadual do Paraná. Professora-Artista-Pesquisadora. Formada em Licenciatura em teatro pela Faculdade de Arte do Paraná.

E-mail: profdaianaholz@gmail.com



Emanuelle de Oliveira Souza

Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-UFAL), graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Atua como professora nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Maceió/AL e como coordenadora pedagógica na rede municipal de Rio Largo/AL Integra o GPEJUV-UFAL.

E-mail: emanuelle.souza@cedu.ufal.br



Georgia Cêa

Doutora em Educação (PUC-SP) com pós-doutorado em Educação (University of Bristol); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE - Ufal/CNPq).

E-mail: georgia.cea@cedu.ufal.br



Jeane Félix

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com pós-doutorado pela mesma universidade. Possui graduação em Pedagogia e mestrado pela Universidade Federal da Paraíba. É professora do Centro de Educação da UFAL e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFPB (PPGE/CE/UFPB).

É vice-líder do GPEJUV-UFAL. E-mail: jeane.silva@cedu.ufal.br



Julya Myrele Rosendo de Almeida

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFAL, Pedagoga pelo Centro de Educação, pela UFAL. Foi pesquisadora bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e integra o GPEJUV-UFAL.

E-mail: myrelerosendo@hotmail.com



Lara Jordana Lima da Silva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFAL. Pedagoga pelo Centro de Educação, UFAL. Foi pesquisadora bolsista do PIBIC e bolsista do PIBIC e bolsista no equipamento cultural da UFAL, Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore

(MTB) e integra o GPEJUV-UFAL.

E-mail: larajordana100@gmail.com

Laura Santos de Oliveira



Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFAL. É Pedagoga pelo Centro de Educação, UFAL. Foi bolsista PIBIC, atua em uma Organização não governamental no município de Maceió como alfabetizadora e integra o GPEJUV-UFAL.

E-mail: lauramcz123@gmail.com



Luciano Henrique da Silva Amorim

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Ufal). Mestre em Educação e Pedagogo licenciado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Membro dos Grupos de Pesquisa (GPEJUV) e (GP-TESE). Professor da Educação Infantil na

Rede Municipal de Maceió e militante em movimentos comunitários populares. E-mail: luciano.amorim@cedu.ufal.br



Mariana Lins de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Departamento de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba e do Mestrado Profissional em Políticas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV - da UFPB. Integra o GPEJUV-UFAL e o Núcleo de Estudos e

Pesquisas em Educação Superior (NEPES).

E-mail: mariloliveiras@gmail.com



Matheus Ivan Chagas

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, associado da Associação de Negras e Negros da UFAL. Foi bolsista PIBIC e é integrante do GPEJUV (UFAL).

E-mail: matheus.chagas@cedu.ufal.br



Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da Silva

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em educação da UFAL. Mestre e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Tem especialização em Gênero e Diversidade na Escola (Ufal) e Educação Especial e Inclusiva- FAVENI. Integra o GPEJUV-UFAL e é professora

efetiva da rede Estadual de Alagoas.

E-mail: pamelaufal@hotmail.com



Rosemeire Reis

Doutora e mestra em Educação pela Faculdade de Educação, USP, com pós-doutorado em educação pela Universidade Federal de Sergipe e pela Universidade Sorbonne Paris Nord. Pesquisadora produtividade CNPq. Participa da associação GIS - Le Sujet dans la Cité e é pesquisadora associada do

Centro de Pesquisa Interuniversitário EXPERICE (Equipe USPN), na Sorbonne Paris Nord, integra a Rede de Pesquisa sobre Relação com o Saber (REPERES) e é líder do GPEJUV. e-mail: reisroseufal@gmail.com



Simone Pereira Maia Bandeira

Pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas. Participou como bolsista no Programa de Iniciação Científica (PIBIC-UFAL). Atualmente é professora do ensino fundamental do Município de Paripueira e integra o GPEJUV-UFAL.

E-mail: simonebandeira57@gmail.com



Telma César Cavalcanti

Doutora em educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), mestra em Artes (Unicamp), graduada em Educação Física (UFAL). É Artista da Dança e professora associada do curso de Licenciatura em Teatro da UFAL, e integra o GPEJUV-UFAL.

E-mail: telmacesar53@gmail.com



Este livro é celebrativo aos primeiros dez anos de existência do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV-UFAL), reunindo textos provenientes de pesquisas, ações de extensão e de formação de seus integrantes, com ênfase no estudo dos sentidos de ser/estar jovens em diferentes espaços sociais e na escola, tendo como foco principal as juventudes no Estado de Alagoas. Desejamos que sua leitura propicie diálogos, inquietações e reflexões!

Rosemeire Reis e Angelica Silvana Pereira

PROAP
Programa de Apoio à
Pós-Graduação



PPGE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CEDU

