

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS – PPGPS/UENF
MESTRADO EM POLÍTICAS SOCIAIS

GISELE ROGÉRIA PENATIERI

ESCOLA, EXPERIÊNCIA ESTUDANTIL e JUVENTUDE:
PASSADO, PRESENTE E FUTURO
PERMEADOS PELA ESCOLA

Campos dos Goytacazes

2010

GISELE ROGÉRIA PENATIERI

ESCOLA, EXPERIÊNCIA ESTUDANTIL e JUVENTUDE:
PASSADO, PRESENTE E FUTURO
PERMEADOS PELA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Políticas Sociais, na área de concentração Educação, Política e Cidadania.
Orientador: Prof.^a Dr.^a Silvia Alicia Martínez

Campos dos Goytacazes

2010

GISELE ROGÉRIA PENATIERI

ESCOLA, EXPERIÊNCIA ESTUDANTIL e JUVENTUDE:
PASSADO, PRESENTE E FUTURO
PERMEADOS PELA ESCOLARIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Políticas Sociais, na área de concentração Educação, Política e Cidadania. Orientador: Prof.^a Dr.^a Silvia Alicia Martínez

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Silvia Alícia Martínez

Universidade Estadual do Norte Fluminense

Prof.^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Leny Cristina Soares Souza Azevedo

Universidade Estadual do Norte Fluminense

Prof.^a Dr.^a Luiza Mitiko Yshiguro Camacho

Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: VESTÍGIOS DO ESTUDO EM MINHA CAMINHADA ESCOLAR.....	17
1) DIREITO À EDUCAÇÃO, CIDADANIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTEXTO CONTEMPORÂNEO PARA A ESCOLA E PARA OS/AS JOVENS ESTUDANTES.....	26
1.1) A educação como direito e os desafios da construção da cidadania.....	27
1.2) A educação como política (pública) social e considerações sobre o posicionamento do Estado brasileiro nas políticas educacionais.....	32
1.3) Contemporaneidade e educação.....	38
1.3.1) Globalização, exclusão e educação.....	38
1.3.2) Discussões na atualidade sobre a função social da escola.....	42
1.4) De volta à relação educação e cidadania: a importância dos espaços públicos de discussão.....	47
1.4.1) Apontamentos sobre a educação brasileira na atualidade: alguns problemas identificados e alguns pontos orientadores da Política educacional.....	49
2) A ESCOLA E SUA(S) HISTÓRIA(S): CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA BRASILEIRA NOS SÉCULOS XIX E XX.....	53
2.1) A escola e sua(s) história(s): aspectos gerais.....	55
2.2) Breve histórico sobre a escola brasileira nos séculos XIX e XX e alguns desafios para o século XXI.....	58
2.2.1) A escolarização no Brasil oitocentista.....	62
2.2.2) De 1890 a 1990: da luta pelo acesso à luta pela qualidade.....	68
2.2.3) Um balanço dos séculos XIX e XX ou os desafios para o século XXI:....	84
3) OS SUJEITOS ESCOLARES (JOVENS ALUNOS/AS) E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLARIZAÇÃO.....	87
3.1) De criança a aluno/a.....	87
3.2) O/A aluno/a e o processo de escolarização/experiência escolar.....	93

3.3) Juventudes: das concepções e discussões aos jovens estudantes concluintes da Educação Básica	106
3.3.1) Algumas imagens sociais sobre a juventude.....	106
3.3.2) A juventude como construção sócio-histórica-cultural.....	107
3.3.3) Aprofundando as discussões sobre as concepções de juventudes.....	109
3.3.4) A condição juvenil e as situações juvenis.....	110
3.3.5) Os significados das moratórias para a(s) diferente(s) juventude(s)	112
3.3.6) Juventude e as instituições tradicionais de transição: família e escola...114	
3.3.7) O interesse social pela juventude no Brasil.....	115
3.3.8) Sobre ser jovem e estar concluindo a educação básica: o/a jovem estudante.....	117
4) AS TRILHAS DO TRABALHO DE CAMPO: ARTICULAÇÕES PELO CAMINHO.....	122
4.1) A cidade de moradia e a escola atual dos/as jovens estudantes: uma visão panorâmica.....	122
4.1.1) A escola onde estudam os/as jovens-alunos/as: O Liceu de Humanidades de Campos.....	123
4.1.2) Breve histórico do Liceu.....	125
4.2) Os caminhos metodológicos.....	127
4.2.1) Primeiros passos no campo.....	130
4.2.2) O Espaço físico e o início da coleta de dados.....	133
4.2.3) Aproximando-me dos/as jovens alunos/as	135
4.2.4) Retorno ao campo no 2º semestre de 2009: Enfim, os grupos focos!.....	137
5) A VIDA NA ESCOLA E A ESCOLA NA VIDA: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO/ EXPERIÊNCIA ESTUDANTIL A PARTIR DOS/AS JOVENS ESTUDANTES CONCLUINTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	145
5.1) Quem são os/as jovens estudantes do LICEU de Humanidades de Campos dos Goytacazes.....	146
5.2) A minha, a sua, as nossas trajetórias escolares.....	156

5.3) Para quê serve a escola? A escola e suas funções na visão dos/as jovens alunos/as	168
5.4) Vida de aluno/a e aluno/a da vida: considerações dos/as jovens sobre ser aluno/a	186
5.5) Histórias e vivências dos/as jovens alunos/as nos tempos e espaços da escola.....	195
5.5.1) Relações entre professores/as e alunos/as.....	195
5.5.2) Relações entre os/as alunos/as	203
5.5.3) Aconteceu comigo na escola !.....	205
Xande/Xandeco, o que se auto-intitulou <i>o bagunceiro do Liceu</i>	206
Angélica e Jac e a tensão das provas!.....	209
Rafael, Ana Laura e Francisco: o preconceito contra ser gordo!.....	211
Cidinha, Manu e Rodrigo: o dia da manifestação do uniforme.....	213
O grupo da praça, seu estilo diferente e sua reivindicação por vez e voz.....	215
Victor, confidências	220
Educação de igualdade, diversidade e equidade: escola de direitos!.....	223
5.6) Jovem-aluno/a: passado, presente e futuro permeados pela experiência estudantil.....	225
5.6.1) Ser jovem, ser aluno/a	233
5.6.2) Finalizando a Educação Básica : os impactos no/a jovem estudante.....	236
 CONSIDERAÇÕES FINAIS: o fim do caminho? Ao final desta caminhada, começos de novos/diferentes caminhos	240
 6) REFERÊNCIAS.....	245
 APÊNDICES.....	254

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Taxa de escolarização de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos entre 1992 e 2007 no Brasil.

TABELA 2: Local e ano de implantação dos grupos escolares que tinham por modelo o estado de São Paulo no início do século XX

TABELA 3: Taxa de escolarização dos jovens de 15 a 17 anos de idade entre 1992 e 2007 no Brasil.

TABELA 4: Percentual dos jovens que não eram estudantes na população de 15 a 17 anos de idade no Brasil no período de 1992 a 2007.

TABELA 05 – Idades dos participantes

TABELA 06 – Nível sócio-econômico familiar dos participantes

TABELA 07 - Quantidade de pessoas que residem em sua casa

TABELA 08 – Nível de escolaridade dos responsáveis por sexo

TABELA 09 – Etnias/ raças auto-declaradas dos participantes

TABELA 10 – Ocupação/ emprego dos participantes

TABELA 11 – Idade de ingresso dos participantes na escola

TABELA 12 – Quantidade de escolas ao longo da trajetória escolar

TABELA 13 – Acesso dos participantes à rede escolar privada e pública

TABELA 14 – Percepção dos jovens sobre a visão que a escola tem deles

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Ocupação das responsáveis (mães, avós ou tias)

GRÁFICO 02: Ocupação dos responsáveis (pais, tios ou avôs)

GRÁFICO 03: Localidades de moradias dos participantes

LISTA DE FOTOS

FOTO 1: Jardim do LHC

FOTO 2: Fachada do Liceu durante o dia

FOTO 3: Praça do Liceu à noite com foco no coreto, situado no centro.

FOTO 4: Fachada do Liceu ao entardecer: monumentalidade

FOTO 5: Fachada do Liceu à noite

FOTO 6: Praça do Liceu, foco no banco.

FOTOS 7 e 8: Praça do Liceu à tarde e à noite.

FOTO 9: Portão principal do Liceu: entrada dos(as) alunos(as)

FOTO 10: Uma das vistas da praça de cima do coreto.

FOTO 11: Espaço central em frente ao Colégio, foco no monumento (busto).

FOTO 12: Um dos pátios da escola com mesinhas de cimento ao fundo.

FOTO 13: Sala de leitura do Liceu

FOTO 14: Foco nas barraquinhas em frente à escola

FOTO 15: Pátio interno da escola, mesinhas de cimento ao fundo

FOTO 16: Dia da Manifestação do uniforme

FOTO 17: Dia da manifestação do universo

FOTO 18: Camisa fornecida pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro para as escolas
estaduais

FOTO 19: Nos bancos da praça, embaixo das árvores

LISTA DE SIGLAS

- UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
- IFF – Instituto Federal Fluminense
- PEC – Proposta de Emenda Constitucional
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ONU – Organização das Nações Unidas
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
- FUNDEB - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- CPC – Centro Popular de Cultura
- MCP – Movimento de Cultura Popular
- CNJ - Conselho Nacional da *Juventude*
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- LHC – Liceu de Humanidades de Campos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- GF – Grupo Focal
- EJA – Educação de Jovens e Adultos

MENSAGEM

Caminhada

Sei que na minha caminhada tem um destino e uma direção, por isso devo medir meus passos, prestar atenção no que faço e no que fazem os que por mim também passam ou pelos quais passo eu...

Que eu não me iluda com o ânimo e o vigor dos primeiros trechos, porque chegará o dia em que os pés não terão tanta força e se ferirão no caminho e se cansarão mais cedo... Todavia, quando o cansaço houver, que eu não me desespere e acredite que ainda terei forças para continuar, principalmente quando houver quem me auxilie... É oportuno que, em meus sorrisos, eu me lembre de que existem os que choram, que, assim, meu riso não ofenda a mágoa dos que sofrem: Por outro lado, quando chegar a minha vez de chorar, que eu não me deixe dominar pela desesperança, mas que eu entenda o sentido do sofrimento, que me nivela, que me iguala, que torna todos os homens iguais...

Quando eu tiver tudo: farnel e coragem, água no cantil e ânimo no coração, bota nos pés e chapéu na cabeça, e, assim, não temer o vento e o frio, a chuva e o tempo, que eu não me considere melhor do que aqueles que ficaram atrás, porque pode vir o dia em que nada terei mais para minha jornada e aqueles que ultrapassei na caminhada, me alcançarão e também poderão fazer como eu fiz e nada de fato fazer por mim, que ficarei no caminho sem concluir...

Quando o dia brilhar, que eu tenha vontade de ver a noite em que a caminhada será mais fácil e mais amena; Quando for noite, porém, e a escuridão tornar mais difícil a chegada, que eu saiba esperar o dia como aurora, o calor como bênção...

Que eu perceba que a caminhada sozinho pode ser mais rápida, mas muito mais vazia... Quando eu tiver sede, que encontre a fonte no caminho...

Quando eu me perder, que ache a indicação, a seta, a direção... Que eu não siga os que desviam, mas que ninguém se desvie seguindo os meus passos...

Que a pressa em chegar não me afaste da alegria de ver as flores simples que estão à beira da estrada...

Que eu não perturbe a caminhada de ninguém; que eu entenda que seguir faz bem, mas que, às vezes, é preciso ter-se a bravura de voltar atrás e recomeçar e tomar outra direção...

Que eu não caminhe sem rumo; Que eu não me perca nas encruzilhadas, mas que eu não tema os que assaltam e os que embuçam, mas que eu vá onde devo ir e, se eu cair no meio do caminho, que fique a lembrança de minha queda para impedir que outros caíam no mesmo abismo...

Que eu chegue, sim, mas, ainda mais importante, que eu faça chegar quem me perguntar, quem me pedir conselho, e acima de tudo, me seguir, confiando em mim!

Ponsancini

*Há muito o que fazer pela educação em nosso País!
Há muito que já foi feito e está sendo feito!*

*Nesse sentido, dedico este trabalho a esses/essas
muitos/muitas alunos/as e educadores/as que,
cotidianamente, pela manhã, à tarde e à noite
constróem e lutam por uma educação mais digna,
por melhores escolas e melhores condições de
escolarização em cada canto do nosso Brasil! Como
nos ensinou Freire, não somos esperançosos por
pura teimosia, mas por imperialismo existencial e
histórico!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sinceramente, para além dos rituais:

A DEUS, fonte de força e iluminação espiritual;

À minha família (inclusive àqueles que já partiram, principalmente minhas avós) – tias, tios, primos, primas, cunhadas, cunhados, sobrinhos e sobrinhas pessoas que me ensinam a cada dia, e cada um de sua forma, a força da família;

Aos meus pais Paulo e Lourdes – por me darem à vida, acreditarem em mim e me apoiarem sempre; eu amo muito vocês!

Ao meu marido Leriche – que soube compreender a importância desse momento em nossas vidas e aguardou, à distância, o tempo de morarmos juntos, mesmo depois de casados. Pela força de nosso amor e por seu carinho e apoio minha sincera gratidão!

Ao meu irmão Gustavo, minha cunhada irmã Talita, minha sogra Rina e Seu Luís – pessoas mais que especiais em minha vida e com as quais eu sei que posso contar;

Às amigas Ivone e Luiza e ao professor amigo Thimóteo - pessoas que, realmente, sabem e conseguem construir sentidos e significados singulares e especiais na relação pedagógica, transpondo-a para a própria vida!

À minha orientadora Silvia – pela confiança, pelas descobertas em relação à História da Educação, pelo carinho, respeito, pelos risos e tensões acolhidas de forma a fazer com que eu me sentisse segura. Por esta relação construída no mestrado e que continuará por muito mais, meu sincero agradecimento e consideração, você está e estará sempre presente em minha história de vida, de forma especial!

Aos professores, funcionários e colegas do PPGPS da UENF – em especial à profesora Leny, Liéte e ao professor Dalton pelas preciosas contribuições quando de minha qualificação do projeto deste trabalho;

Às amigas Christiane, Sandra, Kelly, Ivanise, Zínia, Edalma – cada uma a seu modo me fazem acreditar na força e importância de uma verdadeira amizade, daquelas que conseguem nos reerguer quando estamos frágeis e, por vezes, sem rumo, mostrando a beleza da vida e da superação!

Às professoras avaliadoras da dissertação – Ivone, Luiza, Leny e Silvia pela disponibilidade, pelas palavras e gestos de carinho, pelo incentivo e apoio constantes. Às primeiras que contribuem de forma significativa e única em minha formação e transformação desde a graduação e nunca deixaram de me responder um email sequer nos momentos de alegrias e angústias compartilhadas, seja na vida pessoal ou profissional, à Leny que sempre, seja nos corredores, rampas ou salas de aula da UENF teve um sorriso, um apoio, um texto a me dar, uma referência bibliográfica a indicar e um “mapa de viagem”, verdadeira bússola orientadora; à Silvia que, dentre muitas colaborações, apresentou-me possibilidades de caminhos quando me senti sem rumo na produção escrita, sem falar na mini-biblioteca emprestada;

Aos meus colegas educadores e educadoras e, principalmente, aos alunos e alunas da Escola Municipal Lídia Leitão de Albernaz – pessoas com as quais durante 8 anos, dia após dia, tenho aprendido sobre a educação e sobre esta fascinante e complexa profissão de educadora;

Aos profissionais e alunos/as do Liceu de Humanidades de Campos – em especial à diretora Celina e à Coordenadora Rochele;

De forma carinhosa, aos/ às 30 jovens alunos/as participantes desta pesquisa – obrigada pela confiança. Retribuo-lhes o respeito e o carinho! Minha sincera admiração, estima, afeto e respeito!

Aos/às meus/minhas alunos/as dos cursos de licenciatura do IFF Campos – promessas de grandes educadores/as na luta por uma educação mais digna;

À todos e todas que mesmo que aqui não tiveram seu nomes citados, mas estão em meu coração e em minha história, agradeço a compreensão que tiveram comigo. Vocês me trazem ensinamentos que levo para toda vida! Meus sinceros agradecimentos! Pessoas que, perto ou longe, souberam e me ensinaram a importância da lembrança mesmo na distância, a importância de se fazer presente, de ser companhia e apoio! Saibam que cada um/a de vocês e todos/as vocês me ajudam a tornar-me mais humana!

RESUMO

O trabalho expressa os resultados da pesquisa intitulada Escola e Jovens: passado, presente e futuro permeados pela experiência estudantil/escolar, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Políticas Sociais (Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro), na linha de Pesquisa: Educação, Política e Cidadania. Na atualidade a experiência escolar permeia grande parte das biografias, fazendo da escolarização uma experiência compartilhada entre as pessoas, mas com uma diversidade de vivências subjetivas. Evidencia-se assim, a pertinência e as contribuições que investigações sobre temáticas relacionadas à escolarização podem trazer para várias áreas do conhecimento, principalmente para a Educação. Ressalta-se ainda, a visibilidade conferida no estudo ao jovem aluno como sujeito privilegiado na investigação. A presente investigação traz elementos para se pensar a relação dos/as jovens com a escola/escolarização; baseando-se nas narrativas e representações de jovens sobre suas vivências e trajetórias como alunos/as, jovens estudantes, na tentativa de discutir os sentidos e significados da escolarização/escola. O referencial teórico que subsidiou a investigação foi fundamentado em três eixos teóricos: um com base na fundamentação das políticas educacionais como políticas sociais, um eixo sociológico orientado para a análise da escolarização na constituição dos sujeitos e o eixo histórico, como elemento contextualizador dos dois primeiros. A coleta de dados se deu por meio dos seguintes instrumentos e técnicas: observação do comportamento dos/as jovens estudantes com registro sistemático no diário de campo; realização de trinta entrevistas individuais (quinze moças e quinze rapazes) e dois grupos focais com jovens estudantes concludentes da Educação Básica com registro em áudio e posterior transcrição. A análise dos resultados demonstrou o quanto a articulação de temáticas similares como juventude e escolarização, possibilita um profícuo diálogo e discussão que, dentre seus desdobramentos, voltam-se para as relações dos jovens com a escola; as práticas educativas da/na Educação Básica; a formação e o trabalho do/a professor/a com jovens e os sentidos e significados da escolarização na contemporaneidade.

Palavras-chave: Escola; escolarização; aluno/a; juventude(s); jovem-estudante.

ABSTRACT

This study presents the results of the research named School and Youngsters: past, present and future permeated by the student/school experience developed in the Post Graduation Program (master's degree) on Social Politics (State University of North Fluminense – Darcy Ribeiro) in the line of research Education, Politics and Citizenship. Nowadays the school experience permeates most of people biographies, what makes schooling a shared experience among them, but with a diversity of subjective experiences. Thus, it is evident the relevance and contributions that investigations on themes related to schooling can bring to various knowledge areas, especially Education. It also highlights the visibility afforded the young student as a privileged subject on this research. The present work brings the elements to analyze the relationship between youngsters and the school / schooling based on their narratives and beliefs about their experience and trajectory as young students, trying to discuss the meanings of schooling/school. The theory which supported this investigation was based on three theoretical axes: one based on the educational politics as a social politics, one sociological axis in order to analyze the schooling on the constitution of subjects, and one historical axis as a contextualizing element for the first two. Data collection was given through instruments and techniques like the youngster behavior observation systematically registered on field diary; thirty individual interviews conducted with fifteen girls and fifteen boys, and two discussion groups with young students who had finished basic education. These interviews were recorded and transcribed afterwards. The results analysis showed how the connection of similar themes like youth and schooling enables a fruitful dialogue and discussion which can turn to the relations of youngsters with school; educational practices of/on basic education; teacher education and work with youngsters; and the meanings of schooling in contemporary.

Keywords: schooling; student; youth; young student.

INTRODUÇÃO: VESTÍGIOS DO ESTUDO EM MINHA CAMINHADA ESCOLAR:

Ao buscar em minha memória as razões e interesses em estudar a escolarização na visão dos próprios sujeitos escolares, reporto-me às lembranças de minha trajetória escolar. A escola representou, para mim, quando criança e jovem, espaço e tempo de muita responsabilidade. Valorizada por meus familiares, a escolarização me foi apresentada como a possibilidade de um bom emprego, um futuro melhor para a nossa família. Com essa perspectiva e imbuída desse valor, lembro-me que cumpria meu “papel de aluna” da melhor forma possível.

Ingressei na escola aos 3, 4 anos de idade, mas minha mãe conta que, apesar de todos os esforços para minha adaptação à creche, acabou se entregando aos meus choros infantis. A partir dos 5 anos ingressei numa pequena escola do bairro em que morava. Dos 5 aos 16 anos, aprendi e exercitei meu papel de aluna da educação básica. Por conta de situações familiares, em minha trajetória escolar na educação básica, fui transferida de escola umas 7 vezes pelas minhas lembranças. Passei por escolas de porte pequeno, que funcionavam em casas; escolas de grande porte com milhares de alunos/as; escolas da rede pública e da rede privada.

Ao final da década de 90, concluí a educação básica e formava-me como professora das séries iniciais do ensino fundamental, pois havia cursado o Magistério. O fato de ter escolhido o curso de formação de professores/as me foi um dado muito importante, pois foi neste período que comecei a me inquietar com algumas questões da escola, instituição essa que, para mim, até aquela época, apesar de toda sua complexidade que era sentida subjetivamente como aluna, não era passível de quase nenhum questionamento, mas sim de responsabilidade, expectativa futura, cumprimento dos compromissos e prazer também.

Ao iniciar meu estágio e o exercício da profissão docente aos 17 anos, a escola começou a se mostrar, para mim, como algo passível de muitos questionamentos. Atuava, inicialmente, na educação infantil e na alfabetização, e foram os sujeitos escolares crianças que me colocaram os primeiros desafios para pensar a escolarização.

O curso de magistério e o início do exercício da profissão docente consolidaram ainda mais a vontade de ser educadora. A complexidade, os desafios da profissão e, ao mesmo tempo, certo fascínio pela educação; pela escola e, principalmente, pelos sujeitos escolares, direcionaram-me para a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo.

Desse período de muitas recordações e vivências únicas em minha vida, destaco aqui, em especial, uma que se remete diretamente a esta dissertação: a possibilidade, por duas vezes, de ter sido bolsista de iniciação científica. No primeiro momento, participei do projeto de pesquisa “Afeto, emoção e linguagem na brincadeira da criança”, orientado pela professora Ivone Martins de Oliveira. No segundo momento, participei do projeto “O jovem que há para além do aluno”, sob orientação da professora Luiza Mitiko Yshiguro Camacho. Esta dissertação, desde os primeiros momentos de esboço do possível projeto para qualificação até o presente só foi possível graças aos generosos aprendizados que essas duas professoras amigas me proporcionaram. Ensinaram-me as bases para fazer pesquisa, ser pesquisadora da educação, ensinaram-me uma verdadeira e plena relação educativa, enfim, transformaram-me, e essa é uma das mais profundas recordações em minha trajetória de vida.

Entre a graduação e o mestrado, atuei como professora das séries iniciais; pedagoga na Educação Infantil e Ensino Fundamental em escolas da rede pública e como professora das disciplinas da área pedagógica dos cursos de formação de professores/as (Licenciaturas em Física; Química; Biologia; Matemática e Geografia) do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), hoje Instituto Federal Fluminense (IFF), em Campos dos Goytacazes, região norte do Rio de Janeiro. Todos esses espaços e tempos, cada um com suas peculiaridades, instigavam-me e desafiavam-me, cotidianamente, a investigar e estudar mais sobre a escolarização em suas dimensões macro e microsocial.

Levei essas inquietações para o programa de mestrado em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense e encontrei junto à Professora Sílvia Alicia Martínez, da linha de pesquisa em Educação, Política e Cidadania, a possibilidade de aprofundar aquelas inquietações que me desafiavam no cotidiano profissional. Além do aprofundamento da temática, proporcionado nas disciplinas cursadas no programa,

sobretudo para a área das políticas sociais e a educação, registro a valiosa ampliação da discussão do tema para a área da História da Educação, proporcionada pela Professora Silvia.

Assim, investigar sobre o processo de escolarização na educação básica, configura-se como uma problemática que, para mim, traz vestígios em toda minha biografia, sendo importante aqui destacar a proposta de se remeter aos sujeitos jovens-alunos/as com suas visões, lembranças e afetos sobre a escola; as técnicas empregadas na coleta e análise dos dados e o aporte teórico que subsidia essa investigação como imprescindíveis contribuições dos aprendizados oriundos das vivências com as professoras na iniciação científica e junto à professora orientadora no mestrado.

Ao me reportar à minha trajetória como aluno desde meus primeiros passos na caminhada escolar até o presente, muitas imagens, situações e sons vêm à minha memória sobre essa vivência. Sei que este texto não traduz tudo o que vivenciei apenas vestígios do que me vem à lembrança agora. A ideia de responsabilidade é a principal marca em minhas recordações escolares. Obtive boas notas e bom comportamento. Hoje percebo como minha adaptação à escola foi “bem sucedida”, como meus pais dizem “nunca dei problemas”. Confesso que, hoje, como educadora, alguns/algumas alunos/as que “dão problemas” ganham muito da minha atenção e, por vezes, em determinadas situações, admiração. Não estou aqui, nesta introdução, questionando a escolarização e seus efeitos, por vezes perversos sobre a constituição dos sujeitos (pelo menos não ainda, deixo a discussão fundamentada para o decorrer do estudo). Neste momento, trata-se de uma contextualização subjetiva (que não está isenta de ter reflexos para a pesquisa) como forma de fazer, eu mesma, o exercício que propus aos jovens participantes deste estudo: conversar, pensar, falar, expressar, opinar sobre suas trajetórias escolares.

A CONTINUIDADE DO CAMINHAR: CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA PARA ESSA PESQUISA

Como e do que as pessoas se lembram em suas vidas escolares? Quais situações foram mais marcantes? Como percebem as ressonâncias dessas vivências em suas

histórias de vida? Quais os aprendizados, os sentidos construídos, atribuídos, ressignificados nestas trajetórias? Qual a importância da vivência estudantil/escolar em seus tempos (passado/presente/futuro) de vida?

São diversos e múltiplos os olhares que se podem direcionar para essas questões. Partindo-se do princípio de que muitos dos que fossem indagados com elas poderiam compartilhar uma diversidade de vivências, uma vez que a vivência estudantil permeia uma grande parte das biografias, evidencia-se a dimensão, isto é, a relevância e as contribuições que investigações sobre temáticas a elas relacionadas podem trazer para várias áreas do conhecimento, principalmente para a Educação.

Apesar das grandes dificuldades enfrentadas pela educação brasileira, é inegável que um dos avanços conquistados refere-se ao processo de abertura das oportunidades de acesso das camadas populares à educação básica. Sposito & Galvão (2004) apontam a acelerada urbanização do país, a exigência de maior escolaridade para o mercado de trabalho e a afirmação em textos legais, da educação escolar como um direito de crianças e jovens, decorrente do novo desenho institucional provocado pela transição democrática (Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996), como elementos que integram a configuração sócio-política que pressionou a escola a abrir-se para um público para quem até então era uma realidade distante. Houve assim uma progressiva universalização do ensino no nível fundamental e significativo crescimento de vagas para o ensino médio, pois uma vez abertas novas possibilidades de acesso aos níveis básicos as pressões por continuidade tendem a se acentuar.

Com o avanço, em termos de ingresso à escola, afirmado e verificado acima, não se pode esquecer, porém, da complexa situação brasileira com uma sociedade muito desigual, com índices alarmantes de pobreza e violência, em que a efetiva democratização da escola ainda se configura como uma grande luta. Candau (2000), analisando o contexto atual da educação na América Latina, afirma que não se pode negar a enorme expansão do sistema educacional. No entanto, persistem altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e desigualdades de oportunidades educacionais.

Trata-se, assim, de um momento especialmente paradoxal e contraditório. Alerta-nos ainda que a realidade educacional é muito heterogênea e plural, e que não se

pode cair na armadilha do pensamento único. Percebe-se assim, nas continuidades e descontinuidades da história da educação no caso latino-americano, um expressivo aumento de crianças e jovens com a possibilidade de vivenciar a vivência estudantil/escolar em sua trajetória de vida/biografia.

Nesse sentido, os tempos e espaços vivenciados na escola ganham um significado preponderante na constituição/formação dos sujeitos. Levando-se em consideração a ampliação da obrigatoriedade do ensino fundamental de 8 para 9 anos, um/a jovem concludente do nível médio de ensino da escolarização básica, vivenciou uma expressiva parcela temporal de sua vida neste contexto. Diante dessa constatação, algumas indagações emergem como problematização: terá sido esta expressiva parcela temporal da vida passada na escola, significativa para este/esta jovem? Quais as lembranças que os/as jovens têm da escola? Quais suas representações sobre a vida escolar e sobre a escolarização? Quais os significados que atribuem e construíram para esse e nesse ambiente? Quais situações mais marcantes? Quais os principais problemas e dificuldades? Houve espaços de escuta, de reconhecimento pelos pares e demais segmentos da/na escola? Como vêem hoje suas vivências escolares? Quais seriam suas sugestões para tornar a escola/vivência escolar mais significativa? Terá a escola, na concepção deles/as, cumprido o(s) seu(s) papel/papéis social/sociais? Terá ela atingido as suas expectativas em suas condições de alunos/as, crianças e jovens?

O ambiente e cotidiano escolar têm se mostrado fascinante e profícuo para pesquisadores da contemporaneidade. Compreende-se, nesta pesquisa, a escola, tal como propõe Dayrell (2001), como sendo um espaço sócio-cultural, um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos. A proposta dessa pesquisa se foca nesse lócus, com os “olhares” dos sujeitos que vivenciaram, imprimiram movimento a esse cotidiano, enfim, participaram da construção desse espaço, foram e são alvo dos esforços dos diversos segmentos e atores da comunidade escolar e das ações educativas e educacionais: os/as alunos/as.

Busca-se assim, neste trabalho, abordar aspectos relativos às lembranças/representações de jovens sobre suas vivências estudantis/trajetórias

escolares, na esperança de que as questões investigadas sirvam de subsídio para refletir sobre os espaços/tempos escolares.

Todo esse complexo e emaranhado de diversidade de modos de ser, estar, sentir e pensar que constituem e forjam nossa subjetividade individual e coletiva perpassada, significativamente, pela vivência escolar, poderá se configurar numa preciosa teia de análises sobre a escola e sobre a vivência estudantil. Ao realizar-se uma “leitura” dessa trama social a partir da visão dos/as jovens alunos/as, acredita-se que os elementos levantados direcionem o pensar sobre a prática educativa, procurando-se trazer reflexões e contribuições para várias áreas do conhecimento, inclusive para a elaboração, análise e avaliação de programas e políticas públicas que desembocam na instituição escolar.

É interessante expor aqui que, por algumas vezes, ao ser questionada por conhecidos sobre o que eu estava pesquisando no mestrado, as pessoas se espantavam ao lhes dizer, de forma geral, que investigava o que os/as jovens acham das suas vivências na escola. Por vezes ouvi: “O que os jovens acham da escola? Um saco!”. Essas falas, ao invés de me deixarem desanimada com a temática, ao contrário, geraram-me ainda mais inquietação e desconforto quanto às questões que apareciam no conteúdo das falas, sobretudo sobre a escola e sobre os/as jovens. As pessoas, em sua vida cotidiana, em geral não pensam os conceitos e não os questionam, naturalizando muitas situações. Ainda que, partindo da premissa de que os/as jovens achem a escola um “saco”, que não é da qual eu parto, esse já seria um profícuo ponto de partida para análise.

Salienta-se ainda que a temática juventude e escola já vem sendo estudada por muitos autores e grupos de pesquisa em nosso país, sendo esta dissertação apenas uma contribuição a mais à gama desses estudos, cuja originalidade se encontra, pelo olhar local, na localidade campista da região do norte fluminense, corroborando a relevância e pertinência desse tema na região.

A pesquisa teve como temática/objeto a relação dos/as jovens com a escola/escolarização; baseando-se em suas narrativas e representações sobre suas vivências/trajetórias como alunos, discutindo os sentidos e significados da escolarização/escola. Propôs-se uma abordagem qualitativa cujo trabalho de campo foi

concretizado numa escola da rede estadual do município de Campos dos Goytacazes/RJ. A coleta de dados se deu por meio da observação dos/as jovens alunos com registro sistemático no diário de campo; realização de 30 entrevistas individuais, utilizando-se de roteiro semi-aberto, e 2 grupos focais com jovens alunos concludentes da Educação Básica, com registro dos dados em áudio e posterior transcrição, análise e discussão.

O objetivo geral que orienta este estudo visa a investigar as narrativas de jovens sobre suas vivências estudantis/trajetórias escolares, na tentativa de apreender os sentidos e significados da sua escolarização na constituição dos sujeitos. Como objetivos específicos têm-se:

- Identificar os diversos e principais aspectos decorrentes da vivência estudantil/trajetória escolar explicitados (na forma verbal) por jovens-alunos que estão concluindo a Educação Básica;
- Articular as falas juvenis sobre a escolarização com os sentidos/significados que atravessam algumas dessas enunciações, relacionando-os com a constituição dos sujeitos;
- Analisar a representação dos sujeitos participantes sobre temas referentes à escola, aluno/a e juventude em seus tempos de vida presente, passado e futuro;
- Abordar considerações sobre a educação escolar (básica) na contemporaneidade, a partir de uma perspectiva histórica do direito à educação.

Procurou-se realizar análises que abarcassem aspectos e influências de âmbito macro e microssocial, entendendo-se a articulação de ambos para compreensão do fenômeno educativo escolar. Trabalhou-se com três eixos: um com base na fundamentação das políticas educacionais como políticas sociais, um eixo sociológico orientado para a análise da escolarização na constituição dos sujeitos como crianças, aluno(a), jovem e o eixo histórico, como elemento articulador desses dois primeiros eixos.

Com base nesse percurso, organizou-se esta dissertação em cinco capítulos, da seguinte forma:

O primeiro tem como proposta demonstrar alguns marcos históricos da educação como direito e sua relação na construção da cidadania. Procura também, problematizar a concepção da cidadania, para além de sua formalidade, contextualizando os desafios para sua efetiva materialização. Abarca aspectos históricos sobre o posicionamento do Estado brasileiro quanto à concretização desse direito, por meio de uma rápida abordagem das políticas educacionais enquanto políticas sociais. Por fim, traçam-se discussões sobre o contexto contemporâneo da educação, afetado pela globalização, e seus impactos para o/a jovem aluno/a, numa articulação de elementos (direito à educação, cidadania, política educacional, escola, escolarização, alunos/as e jovens) que serão discutidos nos capítulos seguintes. Resgata a importância dos espaços públicos de discussão a partir da defesa deste por variados autores.

O segundo capítulo tem por objetivo analisar, a partir de um aporte histórico, a escola e a escolarização. Encontra-se dividido em dois momentos: A escola e sua(s) história(s): considerações gerais e, num segundo momento, um breve histórico sobre a escola brasileira nos séculos XIX e XX e alguns desafios para o século XXI. No primeiro momento, traz-se apontamentos históricos gerais sobre a escola como invento cultural e algumas das principais mudanças no decorrer de sua história. Para o segundo momento, serão delineadas considerações de estudos sobre a história da escola no Brasil, procurando enfatizar como é recente o acesso e expansão/ampliação da escolarização em nosso país.

O terceiro trata dos sujeitos jovens alunos/as e está dividido em 3 movimentos: o primeiro trata da contextualização histórica que leva o sujeito criança a se constituir como sujeito aluno/a, o segundo trata do/a aluno/a e o processo de escolarização a partir de uma fundamentação histórico-sociológica, e num terceiro movimento, foca a revisão teórica sobre a categoria da juventude e do/a jovem aluno. O tópico intitulado Juventudes: das concepções e discussões aos jovens alunos concluintes da Educação Básica, abarca aspectos como: as imagens sociais sobre a juventude, a juventude como construção sócio-histórica-cultural, as discussões sobre as concepções de juventudes, a

condição juvenil e as situações juvenis, sobre ser jovem e estar concluindo a educação básica: o/a jovem aluno, dentre outros.

No quarto capítulo são narrados os caminhos percorridos no desenrolar do trabalho de campo, desde os contatos iniciais com a instituição e a definição de um trabalho de pesquisa a ser realizado até a modificação das estratégias de coletas empíricas de dados. Apresenta-se o locus investigativo, e os sujeitos investigados.

O quinto e último capítulo trata de como os/as jovens vivenciam/vivenciaram a vivência escolar. Os processos de formação/escolarização vivenciados e relatados pelos/as jovens alunos/as são aqui analisados, ilustrando-se com algumas falas e histórias em particular. A análise dos resultados demonstrou o quanto a articulação de temáticas similares como juventude e escolarização, possibilita um profícuo diálogo e discussão que, dentre seus desdobramentos, volta-se para as relações dos/as jovens com a escola e as práticas educativas da/na escola de Educação Básica. Trouxe, também, elementos para se pensar a relação professor/a-jovem aluno/a, bem como a formação e o trabalho do/a professor/a com jovens. Verificou-se, ainda, a influência de características de um forte ideário neoliberal nos discursos dos/as jovens alunos/as, como culpabilização individual, meritocracia e valorização da escola privada. Outro pertinente apontamento oriundo dos resultados remete-se à necessidade de Políticas Públicas Educacionais (Educação Básica) articuladas entre si, seja uma articulação entre os diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental e médio), seja uma articulação com outras esferas sociais como a área da saúde, meio ambiente, trabalho, lazer e direito de forma a proporcionar um efetivo desenvolvimento da cidadania ativa como princípio fundante do questionamento da área de educação.

1) DIREITO À EDUCAÇÃO, CIDADANIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTEXTO CONTEMPORÂNEO PARA A ESCOLA E PARA OS/AS JOVENS ALUNOS

Tratar da relação do/a jovem-aluno/a e sua escolarização na educação básica, objeto de estudo desta dissertação, apresenta-se como uma temática cujo percurso pode ser trilhado por inúmeros caminhos, sendo a decisão aqui tomada por apenas uma e limitada das possibilidades de abordagem do tema. Essa decisão não é aleatória, ela vem permeada pelas “vozes” e “ecos” que forjaram a educadora e a pesquisadora em educação. Traz-se, assim, como fundamentos para esta decisão a escolha dentre os aportes teórico-metodológicos que foram possibilitados ao longo da trajetória acadêmica e como pesquisadora como sendo os mais fecundos para o tratamento da questão.

A consideração sobre qual deveria ser o início da sistematização da escrita deste trabalho, isto é, o primeiro capítulo, não foi uma decisão fácil. A princípio, a opção foi por começar tratando dos sujeitos do estudo, uma vez que se tem como objetivo dar visibilidade à escuta dos sujeitos jovens-alunos/as neste trabalho. Após algumas idas e vindas, arranjos e desarranjos, construções e desconstruções próprias do processo de organização da produção escrita, considerou-se que a contextualização de aspectos analíticos de âmbito macrossocial seria importante e profícua, inclusive para as considerações que seriam discutidas sobre os sujeitos jovens-aluno/as nos capítulos seguintes.

Vale ressaltar que o fato do tratamento do sujeito foco deste estudo: o/a jovem-aluno/a, aparecer no quarto capítulo não significa que ele não esteja sendo o centro da investigação. Esta foi apenas a forma que se optou para sistematizar a produção, não havendo aqui uma hierarquização de categorias analíticas. Consideramos apenas que o percurso que vai dos aspectos teórico-analíticos macrossociais, passando pelos aportes históricos e chegando ao aluno/a e ao jovem aluno/a configurou-se como uma possibilidade e decisão que iam ao encontro dos objetivos do estudo.

Nesse sentido, elegeu-se como proposta para o primeiro capítulo da dissertação não um, mas alguns pontos de análise que se cruzam pelo caminho no tratamento do tema aqui desenvolvido. Buscou-se uma articulação de variados elementos que terão

ressonâncias ao longo do trabalho, inclusive para o/a jovem-aluno/a, e que trazem contribuições fundamentais para a discussão do proposto para este estudo.

Assim, este capítulo está organizado em quatro momentos. O primeiro tem como proposta demonstrar alguns marcos históricos da educação como direito e sua relação na construção da cidadania. Procura-se problematizar a concepção da cidadania, para além de sua formalidade, contextualizando os desafios para sua efetiva materialização.

No segundo momento, abarcam-se aspectos históricos sobre o posicionamento do Estado brasileiro quanto à concretização do direito educacional, por meio de uma rápida abordagem das políticas educacionais enquanto políticas sociais.

A seguir, no terceiro tópico, traçam-se considerações sobre o contexto contemporâneo da educação, afetado pela globalização, e discussões na atualidade sobre a função social da escola.

Por fim, resgata-se a importância dos espaços públicos de discussão a partir da sua defesa por variados autores e ousa-se a realizar uma compilação com apontamentos sobre a educação brasileira na atualidade: alguns problemas identificados e alguns pontos orientadores da Política educacional.

A seguir, então, a primeira trilha percorrida neste capítulo.

1.1) A educação como direito e os desafios da construção da cidadania:

No mês de outubro de 2008, iniciaram-se no Brasil, oficialmente, as discussões sobre a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos, o que abrangeria não só o ensino fundamental como também parte da educação infantil e o ensino médio (contemplando, assim, quase toda a educação básica). A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 277/08 já foi encaminhada, por escrito, ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva pelo ministro da educação Fernando Haddad. De acordo com o texto, o ensino obrigatório de 4 a 17 anos deverá ser implementado progressivamente até 2016, com apoio técnico e financeiro da União. Está previsto o regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios para universalizar o ensino. O texto ainda garante a oferta gratuita da educação básica para os que não tiveram acesso a ela na idade certa.

Atualmente, a lei ainda prevê obrigatoriedade só para o ensino fundamental de 6 a 14 anos nos estados e municípios que adotaram o ensino fundamental de 9 anos, e de 7 a 14 anos onde a lei não foi implantada (o prazo vai até 2010).

Vale lembrar, que a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) como direito, começa a se aprofundar no Brasil com a aprovação da Lei nº. 11.274/06, com a qual o ensino fundamental obrigatório passou a durar 9 anos, iniciando-se aos 6 anos de idade.

Os dados abaixo, fornecidos digitalmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), oferecem-nos um panorama da evolução, em termos de acesso à escola, desde 1992 até 2007, em nosso País.

TABELA 1: Taxa de escolarização de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos entre 1992 e 2007 no Brasil.

Ano	Taxa percentual de escolarização das crianças de 7 a 14 anos de idade
1992	86,6
1993	88,6
1995	90,2
1996	91,3
1997	93,0
1998	94,7
1999	95,7
2001	96,5
2002	96,9
2003	97,2
2004	97,2
2005	97,4
2006	97,7
2007	97,7

Notas: (1) Nos anos de censo demográfico a Pnad não é realizada; em 1994, a Pnad não foi a campo.
(2) Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá.

Fonte: IBGE (Dados da Pnad 2007).

Essas enunciações introdutórias resgatam a discussão de dois importantes aspectos: a educação como direito e o direito à educação na construção da cidadania.

Schwartzman (2004) destaca que para T. H. Marshall (1967) a noção de direito estava intimamente associada à noção de cidadania, *uma relação entre os membros de um estado-nação (os cidadãos e esse estado nacional)* (p. 168). Para Marshall há três tipos de direitos que se desenvolveram com a criação dos Estados modernos democráticos e orientados para o Estado de bem estar social. Os Direitos Cívicos, conquistados no século XVIII e que correspondem aos direitos individuais de liberdade, igualdade, propriedade, de ir e vir, direito à vida, segurança e outros. Os Direitos Políticos que foram conquistados no século XIX, e dizem respeito à liberdade de associação e reunião, de organização política e sindical, à participação política e eleitoral, ao sufrágio universal e outros. E os Direitos Sociais, conquistados no século XX, e que se remetem ao direito de participar plenamente da herança social e de viver com a garantia de acesso aos meios de vida e bem-estar social. São os direitos ao trabalho, saúde, educação, previdência, aposentadoria, seguro de desemprego e outros. Assim, *o direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é um pré requisito necessário da liberdade civil* (T. H. Marshall, p. 73, 1967). Na concepção deste autor então, a educação é um direito a ter novos direitos.

Já os direitos humanos, como ideia de que deveriam transcender as fronteiras dos estados, e se impor a eles se necessário, já estavam presentes desde os movimentos políticos do século XIX (Intentona Comunista de Marx) e adquirem sentido de urgência nas décadas de 20 e 30 do séc. XX com o surgimento do fascismo e do nazismo. Sobre esse período é ilustre lembrar o trabalho de Arendt (1951) sobre as origens do totalitarismo. Ainda com as contribuições de Schwartzman (2004), foi o sociólogo russo Georges Gurvitch quem elaborou uma proposta, nos anos 40, para uma Declaração dos Direitos Humanos.

Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) é destacada como documento oficial na garantia dos direitos humanos. Seguiram-se a essa declaração várias convenções regionais sobre direitos específicos. A educação foi

reconhecida como um direito universal, uma equivalência da escolaridade como o direito à educação, elevando-se a condição de aluno(a) à categoria de um papel necessário que serve para a realização da dignidade humana.

Na área educacional, ressalta-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (de Jomtien, 1990) e o Pronunciamento latino-americano sobre “Educação para Todos” (Dacar, 2000).

No Brasil, merece destaque o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), cujos signatários, desde a década de 20, enfatizavam a função social da educação pública, laica, para todos e tendo como princípio fundante a qualidade; a Constituição Federal de 1988 (art. 205); o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 2º), de 1996.

Ilustra-se o exposto acima com o seguinte trecho constitucional:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, 1988).

Outros princípios educacionais referendados na Carta de 1988 são: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; universalidade da educação; gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental; vinculação orçamentária; valorização dos profissionais da educação escolar.

Destacam-se ainda os seguintes trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996):

Do Direito à Educação e Dever do Estado:

Art. 4º O dever do Estado com a educação pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Candau (2000), em sua proposta e convite de reinvenção da escola, remete-se, também, à questão da cidadania, explicitada no artigo 2º da LDBEN (1996), e afirma que a construção desta é fundamental e está estreitamente relacionada ao direito à educação. Destaca que a cidadania não deve ser desenvolvida a partir de uma perspectiva puramente formal do tema, mas a partir de uma abordagem que a concebe como uma prática social cotidiana, que perpassa os diferentes âmbitos da vida.

Ampliando e problematizando a questão da cidadania, recorreremos a Santos (1979), que aprofunda e analisa o que se denomina por cidadania formal ou regulada. Para este autor, cidadãos são os membros da comunidade que se encontram em alguma ocupação reconhecida e definida em lei. *A cidadania (...) restringe-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei* (p.68). A cidadania regulada não garante equidade a todos os membros da sociedade. Temos cidadania formalizada/legalizada, mas não temos proteção e expansão dos direitos. Assim, o conceito de cidadania é operacionalizado por Santos (1979) como uma tensão entre crescimento econômico e equidade. Direcionando essa discussão ao âmbito educacional, recorre-se a Gentili (1998) que concorda com Santos (1979) e argumenta que:

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação apenas é um direito quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito (p.248).

A afirmação, em textos legais, da educação escolar como um direito de crianças, jovens e adultos foi e é uma importante conquista que não se pode negar, sobretudo por se saber que foi fruto de muitas e longas lutas na trama sócio-econômica e política que antecedeu e envolveu a aprovação desses documentos. No entanto, o que se vem problematizar é se, de fato, esse direito, assim como os outros direitos sociais, tem efetivado a garantia do pleno exercício de cidadania ativa/universal e não somente formal ou regulada.

A fim de que o propósito do pleno exercício de cidadania ativa/universal seja atingido, *a educação básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais na Constituição Federal, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político da cidadania (CURY, 2005)*. A análise do posicionamento do Estado, por meio das políticas educacionais, para a efetivação do direito à educação como constituinte da cidadania parece ser uma das possíveis trilhas em nosso percurso analítico.

1.2) A educação como política (pública) social e considerações sobre o posicionamento do Estado brasileiro nas políticas educacionais

Este tópico se remete a uma pergunta que se faz presente a todos/as que cursam um programa de mestrado interdisciplinar em Políticas Sociais: qual a relação do objeto de estudo com o foco do programa? No caso desta investigação, duas indagações emergem: qual a relação entre educação e políticas sociais? Por que tratar da escolarização básica de jovens em um programa de Políticas Sociais? Retomar-se-á estas questões mais adiante.

A busca de uma compreensão em torno da relação dos/as jovens com a escola ao longo de sua escolarização básica como categoria objeto deste estudo, não inscreve a pesquisa diretamente no campo das políticas públicas, mas mantém com ela interfaces. Não constituiu objeto de investigação examinar programas, ações ou políticas

educacionais específicas, mas sim elementos de correlação entre educação e a área das políticas públicas/sociais, analisando o papel do Estado e suas relações com a sociedade.

Hofling (2001) entende a educação como uma política pública social, isto é, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos. Para essa autora, as políticas públicas podem ser compreendidas como as de responsabilidade do Estado quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Nesse sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. E as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades sociais estruturais produzidas pelo desenvolvimento sócioeconômico.

Santos (1979) considera como política social toda política que ordene *escolhas trágicas*, entre acumulação e equidade, segundo um princípio de justiça consistente e coerente. O autor afirma que o problema da política social transforma-se no desafio de encontrar esse princípio de justiça, coerente e consistente, que seja superior a qualquer outro. *Como não há um sistema ou um critério que seja totalmente justo, ou seja, que no momento de decisão não envolva o conflito de interesses, por exemplo, entre a maximização da equidade e a maximização da acumulação, todas as escolhas sociais são trágicas* (SANTOS, 1979, p.13).

Segundo ele, as políticas sociais podem ser classificadas como: preventivas, compensatórias e redistributivas. A primeira corresponde às políticas que buscam impedir ou diminuir a geração de problemas sociais graves, ex.: saúde, educação, saneamento. Por políticas compensatórias, entendem-se aquelas medidas destinadas a remediar os desequilíbrios gerados pelo processo de acumulação, ex.: as políticas de previdência, o programa bolsa-família. E as políticas redistributivas são aquelas voltadas para a redistribuição de renda e de benefícios sociais, ex.: salário família e Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS).

A caracterização das políticas sociais no Brasil é analisada por Santos (1979), como sendo inconsistente e segmentada. As políticas preventivas, entre elas as que deveriam estar voltadas para a educação, ainda são incipientes colaborando para intensificar os problemas que as políticas compensatórias procuram amenizar. As políticas redistributivas são estritamente vinculadas ao processo acumulativo, comprometendo a execução de outro programa. Além disso, as políticas sociais não ocorrem igualmente em todo o território brasileiro e são seletivas.

Analisando a questão da política educacional em âmbito territorial nacional, Cury (2002) explica que a ação obrigatória do Estado em relação à educação vai se pôr em marcha no interior de um federalismo que nutre-se:

(...) de disparidades regionais que afetam a capacidade financeira e administrativa dos governos subnacionais. São 27 estados e mais de 5.500 municípios. No caso dos municípios, a situação agrava-se, pois eles são muito diversos em sua capacidade financeira e não poucos vivem à base de transferências dos governos estaduais, do (...) governo federal (p. 179).

Neste sentido não se pode negar o papel determinante da União no estabelecimento de políticas públicas e, no caso, de políticas educacionais; principalmente no que tange ao princípio de colaboração entre os três níveis de poder; inspiração essa que provém de iniciativas e propostas postas por Anísio Teixeira na década de 1950.

Vale a pena aqui assinalar a Emenda Constitucional n.º 53/06, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovada em 06 de dezembro de 2006 e que tem por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação. Com as modificações que o FUNDEB oferece, o novo Fundo atenderá não só o Ensino Fundamental [6/7 a 14 anos], como também a Educação Infantil [0 a 5/6 anos], o Ensino Médio [15 a 17 anos] e a Educação de Jovens e Adultos. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou até o fim de 2006, permitia investimentos apenas no Ensino Fundamental nas modalidades regular e especial.

Para Cury (2002):

(...) a educação básica, como direito social, implica a responsabilização conjunta da União, dos estados e dos municípios. Neste sentido, o FUNDEF merece uma análise cuidadosa e fundamentada para que a proposta de um FUNDEB seja consistente, não sem antes verificar os passos exitosos ou problemáticos do próprio FUNDEF (p. 180).

Ainda no que tange ao papel da União, Brito (2003) informa que é recente a análise de política educacional como política pública, ou seja, situando a educação no contexto e conjunto de atuação e intervenções do Estado na área social, abordando os objetivos políticos, as formas de distribuição de recursos e as relações com as classes que dão sustentação a determinado projeto político. A política educacional é parte integrante das políticas sociais, situando-se no campo das estratégias de consolidação de um modelo de Estado capitalista periférico. É nesse contexto que o Estado brasileiro exerceu um papel central na implementação de políticas convergentes para viabilizar o desenvolvimento econômico. As políticas sociais vão expressar assim, a capacidade interna dos mecanismos de formulação de políticas de decodificar as demandas sociais e inseri-las na pauta de respostas governamentais, sobretudo àquelas que asseguram as bases de sustentação política para garantir a continuidade da realização do capital.

Para Santos (1979), as decisões políticas mudam de acordo com a influência de vários fatores. De acordo com o autor, *existe outra variável induzindo, quer mudanças nas decisões políticas, quer congelamento destas, independente de maior ou menor frequência na substituição nas elites decisórias. Trata-se do fenômeno da escassez* (SANTOS, 1979, p. 55). A *escassez* varia de acordo com critérios culturais e de período para período, além disso, muda as atitudes, opiniões e percepções das elites influenciando, assim, nas suas tomadas de decisões.

Para Draibe (1993), Fagnani (1997) e Melo (1993) as políticas sociais continuam a apresentar traços que as caracterizaram sempre: 1) a extrema centralização política e financeira no nível federal das ações sociais do governo; 2) uma formidável fragmentação institucional e também quanto a oferta e a seletividade; 3) a descontinuidade; 4) a exclusão da participação social e política da população nos processos de decisão; 5) o princípio do autofinanciamento do investimento social; 6) o princípio da privatização e 7) o uso clientelístico da máquina do Estado. Nesse sentido

Brito (2003) acrescenta que na *política educacional não foi diferente, o que houve foi a implantação de um sistema educacional seletivo e excludente* (p.135).

Para Mendonça (2001) *a educação brasileira experimentou uma democratização tardia, tendo sido compreendida, inicialmente como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e sistemas de ensino* (p. 84 e 85).

Mendonça (2001) destaca a característica patrimonial do Estado brasileiro como eixo explicativo para as resistências aos processos de gestão democrática da educação. Segundo ele, no Brasil, há um modelo híbrido de burocracia patrimonial, com uma permanente tensão entre modernização e arcaísmo, criado a partir da dominação de forças tradicionais que subsistiram no Estado tradicional. Entre os elementos dificultadores do processo de burocratização e despatrimonialização que se encarnam nos sujeitos concretos, ressalta-se: modelo doméstico de relações sociais; vontades particulares; pouca distinção entre o público e o privado, personalismo; versão moderna do coronelismo; administração zig-zag (descontinuidade nas políticas públicas, pondo em xeque a visão de que a lei garante a permanência dos mecanismos de gestão democrática). Por fim, um Estado patrimonial que inibe a germinação das sementes de participação, na qual se funda a democracia.

Cury (2002), ao analisar a educação básica e apontar os Conselhos Fiscais e de Controle como instrumentos de cidadania, ampliação dos espaços públicos de decisão, democratização da informação e de controle dos desmandos do Estado, alerta para o fato de que o Brasil ainda é um país:

(...) com fraca tradição no que se refere à presença e instituição de conselhos de controle da cidadania. Isso restringe essa promessa pois nem em todos os municípios eles se implantaram e, muitas vezes, onde se constituíram, o que deveria ser transparente e de domínio público acaba se tornando mais um espaço a ser coberto pelo mandonismo e pela troca de favores. Ou seja, um instrumental público que se vê privatizado pelos interesses avessos à transparência do poder (p. 177).

Para Brito (2003), questionar o critério utilizado historicamente para atender às reivindicações de determinados segmentos da sociedade no campo da educação, é questionar a equidade e a justiça da oferta educacional e, portanto, a ética pública que

prevaleceu num dado contexto histórico. É analisar o que consideramos legítimo ou ilegítimo na distribuição de bens educacionais, tendo como medida o atendimento ou a exclusão de amplos segmentos da sociedade brasileira ao acesso a estes bens. Diz respeito às formas como a sociedade brasileira tem equacionado seus problemas sociais, aponta para as desigualdades sociais criadas e consolidadas historicamente. As políticas públicas podem ser lidas, assim, como expressões de atendimento ou negação de direitos, uma vez que a legislação resulta da correlação de forças que predominam em um contexto social e político.

Ainda com a análise de Brito (2003), no Brasil:

(...) o Estado intermediou os interesses das classes dominantes, associando-se a eles e criando condições para a reprodução da força de trabalho dentro de regras de submissão. As políticas educacionais tiveram papel importante na manutenção da ordem social, na dominação de corpos e mentes e na exclusão social, que hoje é, muitas vezes, considerada algo natural e banal, tornando opaca a realidade do abismo que separa pobres e ricos. A maioria da população vive em condições de pobreza. No quadro educacional, as classes médias e altas têm conseguido qualificar seus filhos e escolarizá-los e as camadas populares têm que se valer do ensino público existente (p. 135).

Conclui a autora acima afirmando que as políticas educacionais atuais atuam na contracorrente da afirmação da cidadania e da construção de um espaço público. Constata a ausência de discussão das prioridades educacionais pela sociedade civil e pelos interlocutores qualificados: educadores, dirigentes municipais, movimentos sociais. São políticas educacionais estatais, mas não públicas, no sentido de garantir espaços de interlocução, que afirmem os direitos sociais e que reconheçam os direitos dos sujeitos à educação básica, não considerando-os carentes e atuando na compensação de ausências, mas pela afirmação de que todos são cidadãos brasileiros, e, portanto, têm direito a uma educação básica de qualidade.

Voltemos à pergunta com a qual se iniciou este tópico: por que tratar da educação/escolarização básica na visão dos/as jovens em um programa de Políticas Sociais? A partir do exposto, pode-se afirmar que a análise da escolarização é de suma importância e tem interface com as Políticas Sociais pelo menos em dois pontos: primeiro porque ao se defender a centralidade e escuta dos sujeitos nas políticas públicas sociais, os sujeitos escolares ganham foco e, segundo porque tratar a educação básica no âmbito da política educacional é tratar de como o Estado e a sociedade foram

e vão se posicionando quanto às orientações políticas relativas à educação. Por fim, compreende-se o direito à educação/escolarização básica como uma política educacional, articulando-se esta investigação com uma das linhas de pesquisa do programa de pós-graduação (mestrado) interdisciplinar em Políticas Sociais que é Educação, Política e Cidadania.

1.3) Contemporaneidade e educação:

Serão traçadas agora, de forma breve, algumas considerações sobre o contexto contemporâneo da educação/escola, afetado pela globalização, suas potencialidades e seu processo de exclusão, com fortes impactos para o/a jovem aluno que está concluindo a educação básica.

1.3.1) Globalização, exclusão e educação:

Ao discutir sobre os efeitos da globalização, Bauman (1999) afirma que:

O significado mais profundo transmitido pela ideia da globalização é o do caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo (p.67).

Destaca este autor, em seu artigo *Depois da Nação-estado, o quê?*, que há uma perda do exercício das funções mais antigas do Estado e uma fragmentação política (Estados fracos) como consequência da hegemonia econômica e de uma articulação regulatória entre economia e política. Afirma ainda, de forma elucidativa, sobre os efeitos da globalização, *que jamais se suspeitaria que o rápido enriquecimento e o rápido empobrecimento brotam da mesma raiz* (p. 80).

Para Bauman (1999) *o que é opção livre para alguns abate-se sobre outros como destino cruel. E uma vez que esses 'outros' tendem a aumentar incessantemente em número e afundar cada vez mais no desespero,(...), é melhor falar em 'glocalização' (...) e defini-la essencialmente como processo de concentração de capitais* (p. 78).

Sander (2000) também afirma que, com a globalização, concentra-se a renda e aumenta-se a exclusão. Chama atenção para a América Latina, denunciando que esta é,

na realidade, a região que apresenta os maiores níveis de concentração de renda e de desigualdade social do mundo. A globalização apresenta oportunidades e riscos, sendo necessário adotar um sistema de gestão capaz de traduzir políticas públicas para realidades concretas, tanto na educação como em outros setores sociais, construindo instituições sociais politicamente efetivas e socialmente pertinentes para a cidadania (SANDER, 2000).

Compartilhando das reflexões dos autores anteriores, Marchesi (2002) também relata que, no atual contexto de globalização, países menos desenvolvidos são os que mais enfrentam desafios como: velocidade das mudanças, mercado sem fronteiras, competitividade econômica, acesso aos avanços tecnológicos, maior mobilidade e exigência no mundo do trabalho. Segundo ele, tal como defende Sander (2000):

A globalização oferece grandes oportunidades para o desenvolvimento humano e para erradicar a pobreza, mas com a condição de que existam estruturas de governo fortes, nos planos nacional e mundial, que fortaleçam as políticas sociais e que trabalhem para que os benefícios do progresso econômico sejam distribuídos mais amplamente (MARCHESI, 2002, p.98).

Castanho (2001) ao analisar a globalização contemporânea e a redefinição do Estado nacional, evidencia que o curso paralelo do desenvolvimento do capitalismo e sua dinâmica intrinsecamente internacionalista (marés globalizantes) sempre estiveram em confronto com o Estado nacional nos cinco séculos de vigência do capitalismo como modo de produção dominante no mundo. Para fundamentar seu argumento, reporta-se aos quatro momentos distinguidos por Luzuriaga (1959), no livro História da educação pública:

(...) o da *educação pública religiosa*, nos séculos XVI e XVII, sob o impacto da Reforma Protestante; o da *educação pública estatal*, no século XVIII, culminando com a Revolução Francesa (1789), que difunde a bandeira da educação pública universal, gratuita, obrigatória e leiga; o da *educação pública nacional*, no século XIX, auge do desenvolvimento dos Estados nacionais e da estruturação dos sistemas nacionais de educação; e enfim, o da *educação pública democrática*, no século XX, quando se busca a universalização da educação em termos quantitativos e sua elevação qualitativa via renovação pedagógica (p. 31).

Respaldando-se nos marcos históricos, Castanho (2001) afirma que a terceira fase apontada por Luzuriaga ainda não se completou entre os brasileiros, demonstrando

que o *Brasil sofreu um processo de anacronia em relação à evolução educacional no Ocidente* (p. 31).

É com esse respaldo histórico que o autor defende no âmbito da educação brasileira que:

(...) uma alternativa popular para a educação brasileira passa pela luta por um sistema nacional de educação que atenda minimamente aos propósitos da inclusão cultural das grandes massas excluídas (...). O princípio da escola única e nacional, defendida por Gramsci (Manacorda, 1990), continua sendo uma aspiração diante de uma realidade educacional que, quanto ao 'nacional', segue sendo um mosaico de regionalidades dissonantes, e, quanto à unicidade, ainda consagra o dualismo, com um ensino médio propedêutico à academia para a elite e um ensino dito 'profissionalizante' para as camadas populares. Na contramão da história? Defender um sistema nacional de educação em tempos de globalização? Na verdade, a negatividade tem um papel na mão, não na contramão da história. O conflito entre globalização e Estado nacional vive nos meandros do capitalismo desde sua constituição. A realidade não deixará de ser conflituosa enquanto perdurarem os motivos da contradição (p. 34-35).

Para Marchesi (2002), o atual processo de globalização pressiona também os sistemas educacionais, uma vez que as diferentes funções que devem desenvolver o sistema educacional, numa sociedade em profunda transformação, geram múltiplos dilemas e contradições. As formas tradicionais de ensinar já não servem, porque as sociedades e os alunos mudaram.

De acordo com os estudos desse autor as principais contradições da educação são: a sociedade é mais exigente com a educação, mas na prática não se compromete com ela (as expectativas que a sociedade tem da educação são cada vez maiores, espera-se que a escola possa resolver praticamente todos os problemas sociais: violência, desigualdades, xenofobia, ataques ao meio ambiente, etc); os problemas educacionais não têm origem exclusivamente na educação, mas se busca resolvê-los apenas com reformas educacionais (o fracasso escolar tem sua origem direta nas carências econômicas, sociais e culturais que sofrem determinados grupos da população, assim como o abandono precoce da escola deve ser visto a partir de uma perspectiva multidimensional, pois envolve políticas de emprego, de habitação, de saúde, proteção social, educação etc.); os professores têm de realizar novas funções, mas continuam seguindo esquemas tradicionais na organização dos seus trabalhos (antes o professor era quase o único responsável pelo ensino; agora deve compartilhar sua função e conseguir

que o/a aluno/a analise e integre os conteúdos apresentados, contudo, muitas vezes, continuam com a mesma prática tradicional); as escolas devem realizar novas tarefas, mas seu modelo organizacional continua invariável; os sistemas de avaliação deveriam refletir a realidade do fato educacional, mas se orientam para o rendimento acadêmico dos/as alunos/as (crítica ao modelo de avaliação somente no rendimento acadêmico dos/as alunos/as; necessidade de se desenvolver novas formas de avaliação das escolas); um discurso muito avançado frente a uma realidade com enormes carências (os avanços tecnológicos não contemplam grande parte da população; pois muitas escolas não dispõem de condições mínimas para o ensino; deparamo-nos com problemas como: horários reduzidos dos/as alunos/as, professores/as sobrecarregados, dificuldade de incluir os/as alunos/as com necessidades especiais); entre outras contradições.

Höfling (2001) ao discutir as políticas públicas e a educação na atualidade, enfatiza que o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua "capacidade e escolhas individuais", não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder — e freqüentemente, não se propõem a — de alterar as relações estabelecidas na sociedade (p.39).

A autora analisa ainda que, pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estar-se-á alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação.

Por fim, para Höfling (2001):

(...) uma administração pública (...) que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão

do desequilíbrio social. (...) Mais do que oferecer "serviços" sociais — entre eles a educação — as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais. (...) Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo "competitivo frente à ordem mundial globalizada" (p. 39-40).

1.3.2) Discussões na atualidade sobre a função social da escola:

Sem a pretensão de tratar a temática da função social da escola com a profundidade que merece, pretendo focalizar, nos limites deste texto, apenas algumas considerações atuais sobre essa discussão.

Candau (2000), refletindo sobre a educação na atualidade, analisa a situação educacional latino-americana, afirmando o paradoxo e a contradição presente: de um lado a expansão do sistema educacional na educação básica, a preocupação com o desenvolvimento integral do educando, entre outros avanços. De outro, os altos índices de repetência, evasão, defasagem idade-série, entre outros desafios.

A mesma autora aponta que há uma crise na função da escola, uma vez que ao longo do século XX, estiveram presentes duas funções: promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e a formação para a cidadania. Para a autora, as duas estão em crise, seja pela dificuldade em realizá-las, seja pelo anacronismo em relação aos tempos presentes. Segundo ela, atualmente, muitas são as formas de acesso ao conhecimento (como os meios de comunicação de massa), mas ainda temos em mente e esperamos (educadores e sociedade), a ideia do/a aluno/a padrão, homogêneo, num contexto de diferenças, diversidade e pluralidade.

Barroso (2003) também acredita que quando a escola começa seu processo de massificação, inicia-se uma complexidade maior no que se refere à função (funções) da escola, uma vez que essa instituição começa a abarcar situações até então ainda não enfrentadas. Conforme Barroso (2003):

A escola, tal qual está organizada, tem dificuldade em cumprir o seu mandato inicial de transmissão de valores, de seleção (tendo em vista a divisão do trabalho), de inculcação de uma ordem social. Além disso, muitas dúvidas existem quanto à capacidade actual de transmitir os conhecimentos e desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal, profissional e social dos alunos (p. 26).

Prossegue esse autor afirmando que é preciso refletir sobre essa questão, pois cada vez mais temos presenciado o que ele chama de inclusão exclusiva, sobretudo com os/as alunos/as das camadas populares. Bourdieu a chama de exclusão branda ou exclusão do interior. Para Barroso (2003) a inclusão de alunos/as numa mesma *matriz* pedagógica é responsável por muitos fenômenos de exclusão, uma vez que a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.

Libâneo (1998) situa a escola como instituição e espaço social no qual ocorre a educação formal convencional. Para este autor:

Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. São atividades educativas formais [...] desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco *escolar* propriamente dito (p. 81).

Ainda com Libâneo (2007), enfocam-se os objetivos da educação básica de qualidade, cuja proposição do autor, remete-se à preparação para o mundo do trabalho, formação para a cidadania crítica, preparação para a participação social e formação ética.

Enfatiza-se, com vários autores (BRANDÃO, 1993; SACRISTÁN, 1996) o caráter socializador da escola. Salienta-se ainda, a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e o reforço à dupla dimensão da escola como ponto de partida para muitas outras reflexões: a de transmissora e mediadora da herança cultural, os saberes acumulados e a de local privilegiado para a crítica desse saber (ARANHA, 1996).

A partir dessas proposições sobre as funções da escolarização, vários autores denunciam, como já mencionado, uma crise da/na escola (CANDAUI, 2000; LIBÂNEO,

2007). Nóvoa (2006) aponta um *transbordamento* nas funções que vêm sendo destinadas a essa instituição, questionando-as, e afirmando a complexidade em se atingir a totalidade do que a ela vem sendo demandado caso não se efetivem modificações em inúmeros aspectos dentro e fora do contexto escolar.

Diante dessa crise, volta-se para a necessidade de repensar o espaço escolar, uma nova escola (LIBÂNEO, 2007), uma reinvenção da escola (CANDAU, 2000), concebendo a mesma como um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo.

Para Sacristán (2005) o que há é uma crença de que existe uma crise da educação e a analisa apontando várias dificuldades para se encarar o que para ele são os desafios da educação. Uma das dificuldades apresentadas por este autor e que mais interessa pois se remete ao foco deste estudo, refere-se à necessidade da presença das vozes de todos os envolvidos, para a obtenção de diagnóstico justo e, nesse caso, não se conta com a visão das famílias e dos/as próprios/as alunos/as.

Na visão de Sacristán (2005), embora as atitudes e o tratamento dado aos menores tenham mudado na direção favorável de contar com suas opiniões, dispomos de pouquíssimos dados e não nos empenhamos muito em saber como eles vêm as situações em que vivem. Suas vivências, representações e percepções teriam de fazer parte das definições dos problemas. O autor ainda nos alerta para o fato de que, diante da crise, o andamento das reformas educacionais no plano internacional é marcado pela agenda conservadora, porém, *nas condições das sociedades modernas, as escolas, os professores e os pais não podem olhar para o passado para restabelecer sua autoridade e seu saudoso velho mundo (...), mas indagar e construir a partir das condições da nova realidade (...) ser mais concretos e realistas* (p. 198.).

Barroso (2003) vai ao encontro da proposta acima ao afirmar que o problema que se coloca atualmente não é o de recuperar esta organização perdida (referindo-se a escola moderna), mas sim o de encontrar outra organização à realidade presente. Para isso, é preciso desenvolver uma perspectiva sociocomunitária tanto na regulação, organização e gestão local da escola pública que permita restaurar os laços de

sociabilidade em professores, alunos/as e comunidade em geral. Barroso (2003) defende uma centralidade e um resgate do sentido comunitário da escola como forma de criar condições e legitimar a ação coletiva dos atores envolvidos com a escola, uma revitalização da escola como organização sócio comunitária.

Penin & Vieira (2002) remetem-se ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova para ratificar a atualidade desse documento no que se refere à função social da escola. Para elas, assim como defendido pelos signatários deste documento, a função social da escola na contemporaneidade deve basear-se na relação da escola com a comunidade. As autoras enfatizam ainda que:

Por um lado, verificamos que os conhecimentos sistematizados não estão mais reunidos unicamente nas bibliotecas e nem o acesso a eles dá-se apenas nas salas de aula. Devido aos avanços tecnológicos e informacionais do mundo contemporâneo, o conhecimento circula em complexas redes de informação sendo veiculado não apenas pelos meios tradicionais de comunicação (rádio, jornais, revistas, televisão, etc.), mas também, pelo computador e, sobretudo, pela Internet. Pensar a escola e sua função social nesse novo contexto significa pensar também sua relação com esses equipamentos e meios de comunicação. (...) Por outro lado, a criação de novos conhecimentos nunca foi tão acelerada como hoje, provocando a necessidade de rever continuamente o já sabido, reorganizando em novas bases todo o saber acumulado. (...) Uma sociedade do conhecimento clama por uma nova escola, por um novo jeito de ensinar e de aprender (p. 23-24).

Baseando-se em Dubet (1991), Sposito (1996) propõe transformar a ação educativa, instigando-nos com a seguinte questão sobre a escola: estaria ela estruturando algum patamar de relações significativas ou sendo uma instituição de mero credenciamento, cuja única referência importante se torna a vaga lembrança de um ou outro professor que soube interagir de forma mais intensa com seus/suas alunos/as?

Nesse sentido, Sposito (1996), lança-nos o convite à ousadia de conhecer tanto a escola como os movimentos e atores coletivos, na condição de universos que gestam representações e práticas polissêmicas de produção cultural.

Colom (1994) *apud* Libâneo (2007), ao explicitar a ideia de escola como “espaço de síntese”, acredita nela como estrutura possibilitadora de significado mais do que como estrutura possibilitadora de informação.

Retomando as contribuições de Candau (2000), mais que apropriação do conhecimento, a escola é chamada a ser lugar do diálogo entre os diferentes saberes –

científico, social, escolar, etc. – e linguagens, lugar de análise crítica e capacidade reflexiva e criativa, lugar de questionamento do caráter monocultural, refletindo a diversidade da própria sociedade: de saberes, de sentimentos, de gênero, classes, etnias, entre tantas outras que se instalam na escola. Candau (2000), em sua proposta e convite de reinvenção da escola, remete-se, também, à questão da cidadania e afirma que esta é fundamental. Não de uma perspectiva puramente formal do tema, mas a partir de uma abordagem que concebe a cidadania como uma prática social cotidiana, que perpassa os diferentes âmbitos da vida, articulando o cotidiano.

Pérez Gomes (1993) *apud* Martínez (2000) reconhece a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cujo papel seria a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações.

E Dayrell (2001) entende a escola como espaço sócio-cultural. Segundo este autor, apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. Enfatiza também a diversidade (classe, gênero, etnia, sexualidade, religião, dentre outros aspetos) que configura a pluralidade da/na escola presente no ambiente/cotidiano escolar.

Para resgatar a função social da escola na atualidade, é necessário que o sistema educacional de um país seja um instrumento que promova a equidade e a integração social (SANDER, 2000). Para isso, um dos desafios mais importantes da educação, no atual contexto brasileiro, é fortalecer os espaços para as discussões políticas participativas em busca de alcançar os direitos que são fundamentais para uma efetiva democracia e, dentre esses, o direito à educação é fundamental, em prol de uma cidadania que busque e que construa, conforme Freire (2003), oportunidades e condições, para todos/as, de formas vivenciais mais significativas, coletivas, dignas, emancipatórias e autônomas para as crianças, jovens e adultos.

1.4) De volta à relação educação e cidadania: a importância dos espaços públicos de discussão:

Para Arendt (1997) e Habermas (1984), o espaço público é o lócus, por excelência, no qual as pessoas têm a oportunidade de partilhar a interlocução de seus pensamentos. É no espaço público que os homens podem expor e deliberar acerca da própria existência através do diálogo e da troca de ideias.

Para Brito (2003), os espaços públicos significam, na vida social e na educação, em especial, a constituição de espaços nos quais os valores circulam, os argumentos se articulam, opiniões se formam, para criar uma ética pública na qual os conflitos são debatidos, valores e opiniões diversas têm acolhida e interesses da população são reconhecidos como direitos. É nessa perspectiva que se pode pensar o campo educacional, com suas lutas, conflitos e reivindicações.

Cury (2008) defende como dever do Estado, a obrigação deste de interferir no campo das desigualdades sociais. Nesse sentido, *a função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam* (p. 302).

Boto (1996) afirma que, com todos os limites que podemos nela encontrar, a escola pública de Estado ainda é, para nossas sociedades contemporâneas, a melhor alternativa de formação das gerações novas rumo a uma sociedade mais fraterna, mais justa e, se possível, mais terna. A autora ainda ressalta a necessidade de se proporcionar a criação de novas condições culturais para os excluídos:

Devemos projetar e tratar de pôr em prática propostas políticas coerentes que defendam e ampliem o direito a uma educação pública de qualidade. Mas também devemos criar novas condições culturais sobre as quais tais propostas adquiram materialidade e sentido para os excluídos que, em nossas sociedades, são quase todos. Ambos os elementos são fatores indissolúveis em nossa luta pela reconstrução de uma sociedade fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça (p. 250).

Sander (2000) conceitua políticas públicas como o conjunto das ações organizadas em torno de objetivos de interesse coletivo, envolvendo as múltiplas instâncias do governo e da sociedade civil, do Estado e da iniciativa privada. Apresenta

como *chaves mestras* de uma política social abrangente e relevante, comprometida com a consecução da equidade e a promoção da cidadania: a educação e o trabalho. Ao definir cidadania aponta o direito e compromisso de todos os cidadãos com a sociedade.

Entendida como titularidade de direitos civis, a cidadania refere-se ao exercício da autonomia individual e da liberdade humana das pessoas no âmbito da sociedade e das comunidades que a integram. Entendida como compromisso político com o destino coletivo da sociedade, a cidadania refere-se à participação dos indivíduos nos assuntos políticos e nas múltiplas instâncias comunitárias e sociais (p. 152).

Mendonça (2001) nos alerta para o fato de que os programas e as políticas públicas na esfera educacional devem ser vistas articuladas a um contexto sócio-histórico-cultural mais amplo no qual as ações educacionais específicas se constituam como parte integrante de um projeto coletivo de sociedade.

Chrispino (2005), ao abordar a temática da dinâmica da política pública, afirma que essa deve ser vista como intencionalidade política, deve surgir da sociedade e retornar a ela, contemplando o chamado interesse público, tão proclamado nos estudos de políticas públicas. Nesse sentido, é preciso desenvolver o questionamento das políticas educacionais a partir da questão da cidadania, isto é, ter a construção de uma cidadania ativa como princípio fundante do questionamento das políticas educacionais.

E, retornando ao início das discussões deste capítulo, a respeito das políticas baseadas nas considerações genéricas de direitos humanos, cita-se Schwartzman (2004), que afirma que *essas podem produzir resultados questionáveis como, por exemplo, a extensão forçada dos anos de escolaridade, em detrimento da qualidade educacional; serviços médicos gratuitos e ilimitados para todos, sobrecarregando os sistemas de serviços de saúde e reduzindo sua qualidade, entre outras* (p.179). No entanto, considera o autor:

Isso não significa que o mundo seria melhor se as agendas de direitos humanos não existissem e não influenciassem a maneira como a vida política e a formulação de políticas acontecem. A perspectiva dos direitos humanos ajuda a estabelecer prioridades e metas e a definir padrões de avaliação das políticas (...). As políticas de direitos humanos são ações carismáticas, movidas por metas e valores supremos, que dão pouca atenção aos procedimentos formais e aos rituais administrativos (...). Quando os direitos humanos se movem do reino dos valores e metas para o da ação e da implementação política sem a devida consideração pelos procedimentos e instituições democráticos, todos esses mecanismos podem ser ameaçados.

Entretanto, quando o compromisso com os direitos humanos e a mobilização por sua implementação conduzem ao fortalecimento das instituições públicas, sua contribuição pode ser valiosa (p. 180).

1.4.1) Apontamentos sobre a educação brasileira na atualidade: alguns problemas identificados e alguns pontos orientadores para a Política educacional.

A partir dos diversos estudos realizados, com fundamento nos autores utilizados para este trabalho, foi possível identificar alguns dos principais problemas apresentados na educação brasileira na atualidade, entre eles: baixa eficiência do sistema de ensino (evasão, repetência, rendimento escolar indicador de má qualidade do ensino, defasagem idade-série); fluxo inadequado dos recursos financeiros; necessidade de assegurar melhor formação inicial dos professores e de promover educação continuada, o que remete a professores mais qualificados, que entendam, sobretudo, qual a sua função social e a função social da escola; não aplicação pela administração pública no desenvolvimento do ensino dos percentuais dos recursos financeiros estabelecidos nas Constituições Federal e Estaduais, assim com nas leis orgânicas municipais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); o aviltamento da carreira do magistério (perda das condições de trabalho e salários) e a necessidade de expandir a rede escolar e prover as instituições de ensino de infra-estrutura adequada a seus fins, bem como de recursos instrucionais que atendam às exigências dos avanços da tecnologia na área de informática.

Para tanto, alguns pontos norteadores da política educacional e da organização do ensino devem fazer parte da pauta, entre eles: a responsabilidade do Estado (poder público) pela manutenção do sistema de ensino (União, Estados e municípios); a elaboração de um plano de educação no planejamento do governo; a reformulação da organização administrativa e procedimentos de gestão; financiamento do ensino (vincular na Carta os recursos e fiscalizá-los); elaboração e implementação de planos estaduais e municipais de ensino.

Para o enfrentamento desses problemas, faz-se necessário políticas públicas/sociais com ações incisivas. Nogueira (2001), ao analisar as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental, pontua que o desafio fundamental da política educacional é enfrentar os mecanismos de exclusão da ordem social capitalista.

Merecem destaque aqui, as discussões atuais sobre a Conferência Nacional de Educação (CONAE) cujo tema foi: Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. A mesma aconteceu em Brasília, de 28 de março a 1º de abril de 2010. Este momento foi precedido de Conferências Municipais e Estaduais e do Distrito Federal ao longo do ano de 2009. A respeito das discussões que permeiam a CONAE, dois autores, Cury e Saviani, trazem importantes elementos de análise.

Cury (2002) defende a criação de um sistema nacional de educação, com seu Plano Nacional de Educação, conforme previsto no artigo 214 da Constituição Federal. Em 2009, Cury, em artigo intitulado *Os desafios da Construção de um Sistema Nacional de Educação*, solicitado pelo Ministério da Educação (MEC) para subsidiar as discussões para a CONAE, afirma que o papel do Estado é ser capaz de garantir (ou não) um espaço para a defesa de direitos importantes para a participação política na vida social. Segundo ele:

É evidente que o desafio de um sistema único de educação radica no próprio desafio de uma superação do próprio capitalismo. Mas esse desafio não impede a consecução de valores, princípios e normas comuns, além de normas específicas, afirmados no ordenamento jurídico atual. (...) Um sistema de educação supõe como definição, uma rede de órgãos, instituições escolares e de estabelecimentos - fato; um ordenamento jurídico com leis de educação - norma; uma finalidade comum - valor; uma base comum - direito (p. 24-25).

Saviani (2009) a partir do texto organizado a pedido da Assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da Conferência Nacional de Educação traz algumas indicações para a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Segundo ele, foi acertado o encaminhamento da organização da Conferência Nacional de Educação ao articular, no tema central, a questão da construção do Sistema Nacional de Educação com o Plano Nacional de Educação.

Há, (...) uma íntima relação entre esses dois conceitos (...) o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento (p. 28).

Ambos autores dão ênfase ao regime de colaboração entre a União, os Estados/Distrito Federal e os Municípios, estabelecido pela Constituição Federal, afirmando que o regime de colaboração é um preceito constitucional que não fere a autonomia dos entes federativos. Sistema é a unidade da variedade e a melhor maneira de preservar a diversidade e as peculiaridades locais não é isolá-las e considerá-las em si mesmas.

Ao articular as discussões sobre o direito à educação, o posicionamento do Estado nas políticas educacionais, a função da escola e a ampliação da escolarização básica obrigatória, os sujeitos escolares (alunos/as); e o panorama sócio-político-econômico atual, permeado pela globalização e ideário neoliberal, muitas questões emergem à reflexão, porém uma se mostra pertinente no que tange aos jovens, sujeitos foco desse estudo: quais seriam os interesses do Estado em manter os/as jovens na escola? Ou dito de outra forma: quais os “riscos” na visão do Estado e da sociedade do/a jovem não escolarizado? A quem interessam as discussões sobre a escolarização juvenil no Brasil? A escola e o aumento da escolaridade não estariam sendo vistos como uma forma de contenção juvenil? Não seria, até hoje, essa uma das funções da escola, ocupar o tempo livre das crianças e jovens para que não gerem problemas sociais, como está presente no imaginário de muitos? (SACRISTÁN, 2005).

Diante das muitas possibilidades de análise para essas questões, traz-se aqui a colaboração de Oliveira (2001) que, em face da avaliação das reformas dos sistemas públicos de educação básica no Brasil, nos anos 90, afirma e questiona:

Muito mais que equidade social, as expectativas giram em torno de adequar os sistemas de ensino às reais demandas do capital hoje. (...) Os requisitos educacionais variam de acordo com o modelo de exploração adotado, ou ainda com as possibilidades ou não de inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, parece ser preciso pensar em sistemas de ensino que ofereçam uma base educacional para todos, mas que possibilitem o desenvolvimento desigual das capacidades (...) é quase impossível negar a articulação existente entre a importância depositada na educação básica formal para todos – com ênfase no ensino fundamental – e os propósitos de contenção social, a que se assiste atualmente no Brasil. Que outros motivos poderiam estar reforçando políticas de acesso e permanência à educação básica para todos, em meio a uma realidade tão excludente, senão a necessidade de responder, por um lado, às pressões em torno da ampliação do direito à educação e, por outro, à manutenção da estrutura vigente? (p. 93).

Sacristán (2005) alerta para a necessidade de um diagnóstico justo da situação educacional na atualidade.

Como a melhoria da educação depende em boa parte de políticas a médio e longo prazo, como estas precisam de um consenso social para se manter, para que ocorra a convergência necessária entre os diferentes agentes que intervêm hoje na educação dos menores e dos jovens, é importante manter uma linha que responde aos desafios básicos apresentados pelo nosso tempo (p. 193).

De acordo com o autor, ainda não dispomos de um diagnóstico claro sobre como tudo isso afeta o/a aluno/a, sendo a escuta e análise junto a esses sujeitos de suma relevância.

Esse capítulo teve como proposta demonstrar alguns marcos históricos da educação como direito e sua relação na construção da cidadania. Procurou também, problematizar a concepção da cidadania, para além de sua formalidade, contextualizando os desafios para sua efetiva materialização. Abarcou aspectos históricos sobre o posicionamento do Estado brasileiro quanto à concretização desse direito, por meio de uma rápida abordagem das políticas educacionais enquanto políticas sociais. Realizou breves considerações sobre a contemporaneidade e a educação, com foco na função social da escola. Por fim, resgatou a importância dos espaços públicos de discussão e apontaram-se alguns problemas e indicações às políticas educacionais a partir dos variados autores utilizados.

Dessa forma, se a educação escolar constitui-se como um direito, importante se faz direcionar a análise para a escola e para a escolarização, mais uma trilha que se encontra no percurso analítico. Nesta trilha, o aporte histórico foi o que mais se mostrou elucidativo e encantador para a compreensão do objeto de estudo.

Analisar, historicamente, a escola e a escolarização, é o que se pretende no próximo capítulo.

2) A ESCOLA E SUA(S) HISTÓRIA(S): CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA BRASILEIRA NOS SÉCULOS XIX E XX.

Este capítulo tem por objetivo analisar, por meio de apontamentos gerais e, a partir de um aporte histórico, a escola e a escolarização. Encontra-se dividido em dois momentos: a escola e sua(s) história(s): considerações gerais e um breve histórico sobre a escola brasileira nos séculos XIX e XX e alguns desafios para o século XXI.

No primeiro momento, faz-se apontamentos históricos gerais sobre a escola como invento cultural e algumas das principais mudanças no decorrer de sua história. Para o segundo momento, serão delineadas considerações de estudos sobre a história da escola no Brasil, procurando enfatizar como é recente o acesso e expansão/ampliação da escolarização em nosso país.

Penin & Vieira recordam que:

(...) a escola representa a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado (2002, p. 17). Sua função social, porém, tem variado ao longo do tempo, relacionando-se aos diferentes momentos da história, às culturas de países, regiões e povos. Isto porque, cada sociedade e cultura cria suas próprias formas de educação e de escolarização (p. 14).

É nesse sentido que as palavras sua e história aparecem no início do texto deste capítulo no plural, pois se entende que o texto que aqui se traz apresenta algumas considerações dentre tantas outras que aqui poderiam estar destacadas sobre a(s) história(s) da escola. Há também, as limitações de espaço, uma vez que em um capítulo, ou mesmo muitos capítulos, seria impossível resgatar todos os elementos constitutivos dessa longa e complexa história.

Boto (1996) citando Heller (1993, p.107) afirma que os historiadores agem como psicanalistas da espécie humana, na medida em que transformam o esquecido em lembrado.

Segue, então, uma das lembranças históricas de uma das versões sobre a(s) história(s) da escola.

2.1) A escola e sua(s) história(s): considerações gerais:

A instituição escolar nem sempre existiu, trata-se de um construto cultural. A educação precede a escolarização, uma vez que a escola, tal como se conhece hoje, é uma construção social e histórica recente (CANDAUI, 2000).

De acordo com Aranha (1996), nos mundos antigo e médio ocidental, os escravos e servos se educavam pelo trabalho, aprendiam, por exemplo, nas corporações de ofício (Idade Média), na própria vivência. A nobreza, a classe proprietária e o clero instauram o início de uma educação formal, restrita à elite. A escola se generaliza com o advento da sociedade moderna, burguesa, uma vez que a crescente mudança do campo para a cidade, da agricultura para o comércio e, posteriormente, para a indústria, exigem novas habilidades para o habitante da cidade. Atrelado a isso, também há a influência do Renascimento, a afirmação da Ciência em oposição à Igreja Medieval, o surgimento das classes como posições ocupadas pelo processo produtivo, não somente a estratificação hereditária, por meio de castas. Enfim, uma nova configuração social, econômica, política e cultural influencia nos rumos da educação moderna.

Nas cidades modernas, saber ler e escrever torna-se uma necessidade, como condição para o ser o habitante. Elementos indispensáveis para o exercício da cidadania, para a participação política, novos elementos para a vida cidadina. *A expansão da escolaridade está muito ligada à necessidade de dominar e exercer essas duas formas básicas de se educar que são ler e escrever* (SACRISTÁN, 2005, p. 179).

Dessa forma, a escola se torna exigência generalizada para se viver na cidade. Vários autores afirmam que a escola, como a conhecemos hoje, é uma criação burguesa, bem como a ideia de família e de infância. As escolas passam a destinar-se à nobreza e à burguesia ascendente, desejosa de postos da administração pública. Para isso, aposta-se numa formação humanística, conteudista, enciclopédica e propedêutica.

O que era somente de responsabilidade da família, passa a ser delegado à instituição escolar. É claro que o processo de transferência das funções de educar e ensinar os menores, que eram desempenhadas pela família (o ser aluno(a) carrega uma condição de alguém que vive fora do lar familiar), pela igreja e pela sociedade, para as instituições escolares passou por um longo processo de evolução e não tiveram para

todos as mesmas causas, interferindo aí fatores, sobretudo, relacionados às classes sociais (SACRISTÁN, 2005).

No que tange à participação da instituição escola na educação das crianças na época, Durkheim (2001), afirma:

É necessário que a criança aprenda o respeito pela regra; é necessário que ela aprenda a cumprir o seu dever, porque esse é o seu dever, porque a isso se sente obrigada. Essa aprendizagem, que seria muito incompleta no seio familiar, é na escola que se deve fazer. Na escola, com efeito, existe todo um sistema de regras que predetermina o comportamento da criança (p. 202).

Cabe à escola, nesse período, não só instruir como educar as crianças, função predominante da família até então, regrido sua vida, seus impulsos naturais, dando-lhes virtudes morais. Para isso, era preciso ocupar o tempo livre da criança, restringindo-a aos colégios, nos séculos XVI e XVII, para que não sucumbissem aos vícios da natureza humana. Daí a constante vigilância, disciplina, os castigos corporais, a inculcação de regras de conduta (FOUCAULT, 1975; SACRISTÁN, 2005).

A escola primária, universal, gratuita e leiga, massifica-se com a primeira revolução industrial (séc. XVIII), para a liberação da infância, e, especialmente para a mulher trabalhadora, que trabalhavam em condições de precariedade. Assim, contribui a escolarização como serviço assistencial à família (SACRISTÁN, 2005).

Ainda de acordo com autor acima citado, a consolidação da ideia de aluno, como uma imagem social compartilhada por todos, deve ter ocorrido simultaneamente à expansão dos sistemas educacionais em sociedades altamente urbanizadas e quando a escolarização se universalizou como vivência que todos tivemos, embora as marcas dessa condição do ser humano estejam presentes muito antes de tal universalização.

Lopes (2008) ao tratar das origens da Educação Pública enfatiza que *é com a Revolução Francesa que os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade passam a compor a escola pública tal como a conhecemos ainda hoje*. (p. 21). Resgata também, historicamente, a questão do direito à instrução pública, como uma luta e conquista de todos:

A luta contra o feudalismo poderia ser perdida pela burguesia sem as camadas populares; mas não teria sido ganha sem elas. A instrução pública é

um direito de todos não porque a burguesia assim a inscreveu nas suas Constituições e na “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”. É um direito de todos porque essa luta pela superação do feudalismo trouxe o capitalismo, que trouxe, por sua vez, a instrução como condição para o seu desenvolvimento e definitiva implantação. A instrução pública é um direito de todos porque todos participaram das lutas no interior das quais ela foi trazida (p. 138).

A escola, assim, *será (...) o lugar em que o Estado moderno centrará sua ação educadora, para o qual pede a colaboração dos pais ou, simplesmente, os obriga a matricular seus filhos nela* (SACRISTÁN, 2005, p. 123).

Matricular o filho na escola é uma forma de seguro para não descer na escala social e também para subir. De súdito a cidadão. De menor a aluno. Dos pais aos professores. Da imposição ao autocontrole. O temor à lei substitui o temor que se tinha do soberano.

Verifica-se que numa sociedade apoiada na razão e na lei, a escola será um lugar privilegiado para a formação da nova cidadania, uma vez que esta pressupunha o respeito às leis e à ordem, por meio da interiorização dos princípios defendidos, substituindo a imposição pelo autocontrole. Nesse sentido a escola se incumbiria, segundo Kant (1991), da disciplina e instrução. Para este autor, nesse período:

As crianças são enviadas primeiramente à escola, não com a intenção de que aprendam algo, mas com a de habituá-las a permanecer calmas e a observar pontualmente o que lhes é ordenado, para que mais tarde não se deixem dominar por seus caprichos momentâneos (p. 31).

É também no século XVIII que *a burguesia já não mais admite que seus filhos estudem com os das classes populares e custeiam seus estudos em internatos e escolas separadas* (SACRISTÁN, 20005, p. 134).

Segundo Schaff (1995), no século XIX vários foram os fatores que operaram transformações políticas e sociais: progresso científico; industrialização; rápido desenvolvimento do nacionalismo; acesso à independência; capitalismo associado à industrialização-mercado internacional. O liberalismo constitui a ideologia predominante no mundo ocidental. Nos aspectos políticos, tem-se a democracia e a adoção e vigência dos direitos civis (garantia de vida; igualdade e formas básicas de

liberdade); o constitucionalismo; a laicização e o sufrágio universal e seus reflexos na educação: o ensino leigo; a educação para todos (o direito a educação) mesmo que ainda de forma muito incipiente e sendo dever do Estado.

No século XX não se pode deixar de reconhecer algumas conquistas sociais que, com base na democracia, têm favorecido: o prolongamento da escolarização (com a generalização das escolas secundárias); a expansão da matrícula (com a universalização de oportunidades educacionais); a oferta de serviços auxiliares (equipes multidisciplinares de profissionais na educação), entre outras. Estabeleceu-se o dever do Estado em garantir ao cidadão o direito à educação (discussão feita no capítulo 1). A legislação do ensino define as atribuições do Estado em matéria de educação.

Percebe-se que a instituição escolar e o processo de escolarização variaram e variam no tempo e no espaço, sendo, portanto, sócio-historicamente construídos, e influenciados e articulados ao sistema econômico, político e social. Ao refletirem sobre a função social da escola, Penin & Vieira (2002), observam que sempre que a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições passam a ser exigidas à escola, conseqüentemente, também sua função social tende a ser revista; seus limites e possibilidades questionadas. Atualmente, muitos autores vêm discutindo as funções da escola e seus sentidos, alguns afirmando haver uma crise (questão apontada no capítulo 1).

A história sobre como a escola, como instituição, adquiriu sua forma peculiar de trabalhar com os sujeitos demonstra que ela se constituiu como uma realidade total que encarna e abriga um poder, delegado pela família e pelo Estado, sobre os sujeitos imaturos (SACRISTÁN, 2005).

Penin e Vieira (2002) também lembram que em pleno século XXI a educação escolar ainda não é uma realidade para gigantescas parcelas da população no mundo inteiro.

(...) pode-se ver que, a despeito dos esforços empreendidos no sentido de democratizar a educação, historicamente, a escola cumpriu uma função social excludente. Algumas das explicações para esta situação podem ser encontradas no próprio processo escolar, outras devem ser atribuídas a fatores extra-escolares, determinantes das formas da escola existir. O Brasil teve um desenvolvimento tardio em matéria de educação (p. 15).

No caso da educação no Brasil (foco do próximo tópico), vários são os educadores que concordam com as autoras anteriores ao afirmarem que a democratização educacional foi tardia.

2.2) Breve histórico sobre a escola brasileira nos séculos XIX e XX e alguns desafios para o século XXI.

Alguns esclarecimentos:

Neste capítulo serão delineadas considerações de estudos sobre a história da escola/escolarização básica no Brasil, procurando enfatizar como é recente o acesso e expansão/ampliação da escolarização em nosso país, e mais recente ainda a universalização da escola fundamental.

Ao se tomar a educação brasileira como objeto de investigação histórica, é importante explicitar que não seria possível, em um capítulo, fazer uma análise minuciosa sobre esta temática, não se tratando, portanto, de uma retrospectiva histórica detalhada, apesar da sequência temporal gradativa que se procurou dar ao texto, mas sim de um “olhar” histórico panorâmico, o que é fundamental para desmistificar certa “naturalização” da escola na sociedade contemporânea, situando-a historicamente a fim de se compreender como se deu o processo da escolarização em nosso país.

Para se empreender essa tarefa, foi necessária a tomada de algumas decisões teórico-metodológicas e que merecem aqui alguns esclarecimentos. Ao me debruçar sobre os estudos sobre a História da Educação Brasileira, deparei-me com duas situações: a primeira delas foi quanto a um recorte cronológico, uma vez que não seria possível trabalhar com um período demasiadamente longo e a segunda recaía sobre o fato de se estar realizando leituras sobre a História da Educação que apresentavam perspectivas diferentes de análise da mesma. Essas situações acabaram por se configurar em duas questões: 1ª) Qual seria o recorte cronológico a ser feito nesta investigação de forma a contemplar o objetivo de explicitar o processo de acesso e expansão/ampliação

da escola pública em nosso País? e 2ª) Qual das perspectivas teóricas da História da Educação seria o instrumental de análise mais apropriado ao foco do estudo?

As decisões para essas perguntas vieram, assim como as questões, das próprias leituras que se realizavam e se aprofundavam.

Para a primeira situação, observou-se que a maior parte dos autores demarcava o final do século XIX, com o advento da República, como um período singular na História da Educação Brasileira no que tange o processo de escolarização pública, pois é somente a partir daí que o poder público assume tal tarefa.

Saviani (2004), em seu artigo o legado educacional do *longo século XX* brasileiro, aponta a necessidade de se retroceder na contagem desse século para 1890 e distingue três períodos. Nas palavras do autor:

(...) o longo século XX brasileiro, do ponto de vista da história da escola pública, estende-se de 1890 aos dias atuais e corresponde à etapa da escola pública propriamente dita na qual podemos distinguir três períodos distintos: as escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano (1890-1931); a regulamentação nacional do ensino e o ideário pedagógico renovador (1931-1961); unificação normativa da educação nacional e a concepção produtivista de escola (1961-1996) (p. 21).

Faria Filho (2003), no entanto, com base na nova historiografia da educação brasileira, com “novos olhares”, “novos recortes” e “novos objetos”, influenciada pelos estudos da História Cultural e História Política, traz uma importante reflexão, ampliando o período analisado:

O fenômeno da escolarização, entendido em seu sentido mais amplo, somente pode ser plenamente dimensionado e razoavelmente entendido se levarmos em conta um tempo relativamente longo, como, por exemplo, os últimos dois séculos na sociedade brasileira. É nesse tempo mais longo que poderemos perceber com mais precisão, com mais clareza, os múltiplos significados e diversos fatores intervenientes da radical mudança em nossa sociedade no que diz respeito à escola: de uma sociedade sem escolas no início do século XIX, chegamos ao início do XXI com a quase totalidade de nossas crianças na escola (p.78-79).

Há também certa denúncia de vários autores ligados à perspectiva da nova historiografia de que a maior parte da produção historiográfica brasileira enfoca recortes

cronológicos no período republicano, período de nossa história educacional que se inicia em finais do século XIX.

Diante desse contexto, elegeu-se para esse estudo o seguinte trajeto cronológico: apontamentos de estudos sobre a escolarização no século XIX e considerações sistematizadas sobre o século XX, compreendido aqui num recorte de 1890 a 1990 (conforme proposto por Saviani, 2004). O período após os anos 90 foi, brevemente, abordado no capítulo 1 (contemporaneidade e educação) e compreende o período de escolarização no qual estavam inseridos os sujeitos pesquisados.

Serão tecidas agora, algumas explicações sobre a segunda questão, relativa ao escopo teórico da História da Educação que nos subsidiaria em nossa análise.

Uma das principais dificuldades com qual se defronta o pesquisador em investigações históricas refere-se à periodização. Saviani (2004) faz uma proposta de periodização da História Educacional Brasileira e distingue duas etapas:

(...) “antecedentes”, que compreenderia três períodos: (1549-1759) – pedagogia jesuítica, isto é, a escola pública religiosa entendida em sentido amplo; (1759-1827) – representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, enquanto uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas (...) e o terceiro período (1827-1890) consistiria nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias. A segunda se iniciaria em 1890, com a implantação dos grupos escolares, e corresponderia à história da escola pública propriamente dita (p.20).

Ribeiro (2003) justifica a periodização realizada em seu livro História da Educação Brasileira: a organização escolar, seguindo o critério de destacar os aspectos de estabilidade e crise política, econômica e social. Realiza, assim, uma divisão de oito períodos, compreendidos entre 1549 a 1968.

Outras propostas foram encontradas, mas já se pode ressaltar aqui que as diferentes possibilidades de se periodizar o fenômeno educativo estudado implicam nas diversas abordagens teórico-metodológicas pelas quais cada autor ou grupo de autores lança suas análises.

Sem aprofundar muito a questão, apenas à guisa de ilustração, mencionam-se alguns dos autores/ livros que serviram de apoio para a construção desse capítulo e que demonstram possibilidades diferenciadas de se analisar a História da Educação: História da Organização Brasileira: a organização escolar, de Maria Luisa Santos Ribeiro (2003); e História da Educação no Brasil (1930/1970), de Otaíza de Oliveira Romanelli (1978) são exemplos de leituras de estudos que se guiam pelo parâmetro dos regimes políticos, com o critério da determinação econômica, segundo análise de Saviani (2004). História e Historiografia da Educação no Brasil, organizado por Cynthia Greive Veiga e Thais Nívia de Lima e Fonseca (2003) e Educação, memória, história: possibilidades, leituras, de organização de Maria Cristina Menezes (2004), são representantes de obras com fundamentação na nova historiografia da educação brasileira.

As duas primeiras obras são clássicas representantes da produção historiográfica educacional que dominou os estudos até a década de 80, de compreensão marcada entre a raiz econômica, os regimes políticos e o desenrolar da educação.

Quanto aos estudos da nova História da Educação, começam a emergir mais fortemente a partir da década de 80 e trazem novos e importantes elementos de análise da escola. Na visão de Veiga (2003), ao articular a História Política e a História da Educação, tem-se uma nova questão para análise que:

(...) não é o entendimento da história da escola como um capítulo da história dos regimes políticos brasileiros. Pretende-se discutir a possibilidade de analisá-la sob o enfoque macropolítico, na perspectiva de monopolização dos saberes e na perspectiva micro, de discutir as formas discursivas e simbólicas pelas quais os diferentes sujeitos representaram o lugar da escolarização e também as formas como o poder se manifestou nas práticas políticas de ordenamento da vida escolar. Tratar a escola como um capítulo da história dos regimes políticos foi o que dominou a historiografia da educação por um bom tempo, numa perspectiva de entendimento da educação como reflexo ou consequência da ação deste ou daquele governante, ou regime político, excluindo-se as possibilidades de entendimento da educação como prática social e cultural que se articula a outras diferentes práticas. (...) a organização escolar não é consequência de uma forma política instituída, mas é produtora/componente desta forma que se instituiu (p. 36-37).

Para Faria Filho (2003), *hoje é possível, (...) a partir das contribuições da nova história política, da história social e da história cultural, pensar o fenômeno da escolarização como um fenômeno político, dos mais importantes e duradouros, nas modernas sociedades ocidentais* (p.94).

Nesse sentido, esse capítulo ousa trazer contribuições de ambas as perspectivas que, sob óticas diferenciadas de análise, porém não contraditórias, trariam para este texto elementos de completude imprescindíveis para a compreensão da escolarização brasileira. Assim também, amplia-se o leque das possibilidades dialogais, visitando historiadores ligados às duas vertentes.

Tomadas as decisões de forma fundamentada, o texto apresenta a seguinte configuração: um tratamento do século XIX, baseado em apontamentos de estudos mais fundamentados na nova historiografia brasileira, dadas as valiosas contribuições dessa abordagem na análise dos períodos anteriores ao recorte republicano e uma abordagem mais subsidiada pela periodização da historiografia tradicional ao longo do século XX. No que tange a periodização, não se adotou exclusividade nesta ou naquela proposta, e sim uma sequência temporal, expondo as nomenclaturas na periodização utilizadas pelos autores mais consultados (Saviani, 2004 e Ribeiro, 2003) a fim de contextualizar o leitor com os períodos tratados.

Descreve-se aqui esta vivência de forma a explicitar claramente sob quais critérios nossas decisões foram tomadas. Passemos então ao resultado escrito.

2.2.1) A escolarização no Brasil oitocentista:

Conforme explicitado, como uma das propostas de nosso estudo trata da desnaturalização do fato de que a escola moderna, tal como se conhece, sempre existiu, importante se faz a retomada da escolarização no Brasil oitocentista, a partir dos estudos da nova historiografia da educação. Buscou-se fundamento para essa escolha nas palavras de Faria Filho (2004):

Uma das contribuições importantes destes novos estudos é, justamente, a de ajudar-nos a questionar a ideia da existência de uma forma escolar única, de um modelo único de escolarização, baseado na escola moderna, que entre nós somente se organiza nos finais do século XIX, desconstruindo essa naturalização da forma escolar moderna, ajudando-nos a perceber melhor a complexidade do fenômeno da escolarização e a multiplicidade das formas de sua realização histórica (p. 522).

Ao investigar o processo de escolarização nas Minas Gerais oitocentistas e sua relação com as culturas escolares aí produzidas, Faria Filho (2003) traz inúmeras elucidações e análises para se refletir sobre o processo de escolarização nesse período. Apesar de localizado (as Minas Gerais), o estudo possibilita um “caminhar” que vai dos momentos e dimensões universalizantes da escolarização àqueles outros, particulares e específicos, das culturas escolares e vice-versa.

É importante deixar claro a concepção de escolarização da qual parte Faria Filho (2003) em suas pesquisas:

Estamos entendendo o termo escolarização em um duplo sentido, os quais estão intimamente relacionados. Num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. Em outra acepção, estamos entendendo por escolarização o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso, nossa atenção estará voltada para o que temos chamado de implicações/dimensões sociais, culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil (p. 78).

De acordo com Faria Filho (2003), esta segunda conotação de escolarização (o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados), remete-se à configuração e definitiva afirmação e difusão, entre nós, daquilo que Vicent, Lahire e Thin (2001) chamam de *forma escolar*, ou seja, de uma forma especificamente escolar de socialização da infância e da juventude.

Para compreender a escolarização na sociedade oitocentista, é preciso compreender a sua relação com a formação do Estado brasileiro. Faria Filho (2003) explica que:

É preciso observar a necessidade de se compreender a escolarização como um momento/uma forma de produção do próprio Estado moderno e não apenas como uma forma de atuação deste mesmo Estado. (...) na transição de uma sociedade não escolarizada para uma escolarizada, a tensão desta recai sobre a totalidade do social, não deixando intocada nenhuma de suas diversas dimensões. Tal tensão pode ser percebida não apenas naquilo que toca diretamente à escola e ao seu entorno, mas naquilo que de mais profundo há na cultura e nos processos sociais como um todo: das formas de comunicação

às formas de constituição dos sujeitos, passando pelas inevitáveis dimensões materiais garantidoras da vida humana e de sua reprodução, tudo isso modifica-se, mesmo que lentamente, sob o impacto da escolarização (p. 80-81).

A articulação entre escolarização e civilização era presente, sobretudo nas duas décadas posteriores à independência oficial do Brasil, sob influência direta das ideias liberais e iluministas, e estava embutida aí a necessidade de se estabelecer o Império das Leis.

Veiga (2003) ratifica o exposto acima e afirma que no Brasil do século XIX, os debates e as ações relativas à monopolização da instrução elementar pelo Estado e a extensão da escola foram fortemente desenvolvidos. Elucida a pesquisadora:

É evidente que este processo não se fez sem tensões e conflitos, associados ainda aos problemas próprios das diferentes culturas, implicando em diferenciações nos debates relativos aos processos de como estabelecer a difusão da instrução. Queremos afirmar, com isso, que predominou a hegemonia de ideia de que todos deveriam ter acesso a escola (p. 35-36).

Em 1824, a Constituição estabelece a garantia das escolas de primeiras letras gratuita a todos os cidadãos pelo Estado. O Ato Adicional de 1834, no entanto, ao instituir as Províncias do Império, determinava que, dentre suas funções, estava a de legislar sobre a instrução primária.

Segundo Saviani (2004) e Faria Filho e Vidal (2000), no período imperial, as escolas de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem (método individual). No que tange ao método de ensino, a proposta do método mútuo ou lancasteriano (nas primeiras décadas do século XIX), que consistia numa espécie de monitoria entre os alunos funcionando como auxiliares do professor, foi apontado como uma alternativa ao método individual, mais dispendioso e pouco eficiente, no entanto, os custos da manutenção do ensino mútuo (quadros murais, bancos e mesas para todos os alunos, estrados para os monitores, caixas de areia para a escrita, entre outros) levaram à

permanência do método antes utilizado e, no século XX, sua substituição pelo método simultâneo.

Faria Filho e Vidal (2000), denominam as escolas dos séculos XVIII e XIX de Escolas de improviso, remetendo-se aos espaços improvisados nos quais as mesmas funcionavam. Eram igrejas, sacristias, prédios comerciais, casas das famílias ou a própria residência dos mestres que eram nomeados ou indicados pelos órgãos do governo para a função de instrução. Neste último caso, recebiam, os professores, uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel. O período escolar, não raramente, era de 4 horas, dividido em dois momentos de 10 às 12h e outro de 14 às 16h. A presença do Estado era muito pequena e pulverizada.

Outro modelo, destacado por esses autores era o da rede de escolarização doméstica. Chamadas de escolas particulares ou domésticas, as quais existiam em maior quantidade daquelas cujos mestres tinham um vínculo direto com o Estado. O pagamento do professor era de responsabilidade de quem o contratava, seja o fazendeiro ou um grupo de pais. Havia ainda, além do primeiro e segundo modelos de escolarização, os colégios masculinos e femininos e a preceptoria. Em geral, havia uma frequência de crianças e jovens abastados, sendo proibida a presença de crianças negras, mesmo livres. Num estudo sobre a educação do povo e o autoritarismo das elites no século XIX, Faria Filho (2003) denuncia *que essa relação foi excludente com os pobres, os negros, as mulheres e os povos indígenas* (p. 21).

Ao estudar o fenômeno de *escolarização do social* no período em destaque, Faria Filho (2003), a partir das contribuições de Julia (2001) e Frago (1995), delinea uma noção de cultura escolar entendida como a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar (tanto o tempo mais longo e a dimensão macro dos processos de escolarização, como os tempos curtos e a dimensão micro das práticas escolares); os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos, a materialidade e os métodos escolares. Permite, assim, uma compreensão dos próprios processos de constituição dos sujeitos – e de seus lugares sociais – como dimensão importante da cultura escolar.

Sobre o tempo escolar, Faria Filho e Vidal (2000) e Veiga (2003) destacam a grande influência que este exerceu e exerce sobre os outros tempos sociais como o(s) tempo(s) da família e o tempo(s) do trabalho. É interessante lembrar que, nos anos oitocentos como em qualquer outro período histórico, mas, sobretudo nesse momento em que a escola ainda não estava acessível a variados segmentos sociais, não apenas as crianças, professoras e diretoras sentem os efeitos desses *tempos escolares*, mas suas famílias, patrões e, de uma maneira geral, o conjunto da cidade.

Sobre o espaço, Faria Filho (2003) aponta que ao longo do período analisado, a defesa de um espaço específico para a realização da ação educativa escolar, levada avante por uma variada gama de sujeitos (médicos, educadores, políticos, sobretudo), pode ser entendida, também, como uma busca por dotar a instituição escolar de um lugar próprio, na cena social, possibilitando-lhe definitivamente distinguir-se da casa, da família, da igreja e da rua.

Vários autores aqui em estudo destacam a atuação dos higienistas que acentuavam sobremaneira o mal causado, às crianças, pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais higienicamente concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos/as alunos/as. As recomendações dos médicos-higienistas são também apontadas por outros autores, como Gondra (2000) na transição do século XIX e início do século XX.

É ainda importante lembrar, sobre a busca por um espaço próprio para abrigar as escolas, que parte significativa das verbas era para pagamento do aluguel da casa de escola, comum neste século, daí a repercussão, no início do século XX, com a construção das primeiras escolas próprias para a realização da instrução primária: os grupos escolares – escolas seriadas – marcos de uma égide republicana, espaços importantes no desenvolvimento de uma nação ordeira e progressista como se pretendia. Os estudos da nova historiografia da educação têm demonstrado que é a partir da definição desse *próprio* da escola (espaço e tempo) que ela vai, definitivamente, exercendo uma brutal influência social, especialmente, sobre os sujeitos escolares.

Sobre os conhecimentos, a escola está *colocada no centro de uma das grandes transformações culturais da modernidade: a lenta, mas paulatina, afirmação do modo*

de socialização letrada vis a vis a desqualificação das formas orais de organização e transmissão de saberes e conhecimentos (FARIA FILHO, 2003, p. 89).

Sobre os sujeitos escolares, os estudos apontam que, para esse período, é necessário compreender as radicais transformações na noção de criança e aluno no período enfocado, o que será abordado no próximo capítulo.

Em resumo, Faria Filho e Vidal (2000), tendo como fonte de estudo os jornais que circulavam na época, apontam as principais críticas à escola oitocentista: parcos salários dos professores, a falta de prédios apropriados ao ensino, a pobreza material e metodológica da aula e a ausência da observância às prescrições higiênicas.

Numa análise dos vários estudos consultados sobre a escolarização no século XIX, sobretudo pesquisas que enfocam as províncias mineira e paulista (optou-se pelo uso dos estudos relativos a essas províncias dada a proximidade com a localidade de nosso estudo e uma vez que não se teve acesso, apesar das buscas, a estudos sobre a escolarização na província do Rio de Janeiro), esses demonstram que muitas foram as transformações pelas quais passou o “sistema” da instrução elementar/primária em um século. Das escolas de primeiras letras aos sistemas de educação ou instrução primária (a partir dos anos 60), houve um crescimento significativo no número de crianças e adolescentes que passaram a matricular-se e a frequentar a escola, em especial merece registro o expressivo aumento do número da matrícula das meninas ao longo do século XIX e início do século XX.

Não se pode esquecer também que essa forma escolar irradia suas influências para muito além da escola, influenciando outras dimensões da vida social, entre elas: a indústria do material escolar e didático (a escola vai, sobretudo ao final do século XIX, sendo invadida por uma arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos:quadro de giz, lousas individuais, cadernos, livros); as transformações nas representações da infância; o aparecimento do professorado como categoria social; as mudanças nos tempos sociais, sobretudo o da família em relação às exigências da escola; o alunado como parte do governo da população por parte do Estado, dentre muitas outras.

Vale lembrar que a defesa pela centralidade da escola na vida nacional, para a formação de um povo ordeiro e civilizado, o saber ler e escrever, como critério aferidor

da competência para votar, marco do final deste século, configuraram-se, naquele momento, como uma estratégia fundamental de desqualificação cultural e de marginalização política das camadas mais pobres da sociedade brasileira.

Veiga (2003) deixa uma inquietante questão ao refletir sobre a escolarização no século XIX e sua relação com a cultura política:

(...) a vivência da escolarização desenvolvida ao longo do século XIX tanto do ponto de vista de sua relação com o Estado e poderes locais como das relações entre as famílias, alunos, professores e entre ambas as configurações, leva-nos a interrogar a respeito do tratamento da instrução pública como parte da produção de uma cultura das políticas públicas no Brasil. A precariedade do funcionamento das escolas, as limitações das ações para dotar a escola com várias competências, o significativo índice de analfabetismo em fins do século XIX, entre outros problemas, não estariam referidos aos sujeitos, alunos e professores também pobres e “precários”? (p. 44).

Segue-se, agora, conforme proposta desse capítulo, para a abordagem do século XX. Qual seria o balanço e quais seriam os questionamentos na área educacional ao findar do século XX?

2.2.2) De 1890 A 1990: da luta pelo acesso à luta pela qualidade:

Nos primeiros séculos de nossa história, *a educação era restrita a poucos, privilégio de minorias econômicas. É somente a partir do século XX que a escola vivencia um período de expansão* (Penin & Vieira, 2002, p. 16).

Ribeiro (2003) intitula o período de 1894 a 1920, como sendo o da *organização escolar no contexto (ainda) do modelo agrário-comercial exportador dependente* dadas as condições econômicas e sociais da época, características agrárias, população no campo, dependência da lavoura cafeeira.

Saviani (2004) intitula, conforme já exposto no início desse capítulo, o período compreendido entre 1890 a 1931, como sendo o das *escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano*. Segundo este autor, no final do Império, intensificou-se o debate sobre a questão da instrução primária. Apontava-se na direção da construção de um sistema nacional de ensino, colocando-se a instrução pública, com destaque para as

escolas primárias, sob a égide do governo central, seguindo, na verdade, a tendência dominante nos países europeus. Contextualiza Saviani (2004):

Nesse clima parecia que, efetivada a Abolição da escravatura em 1888 e proclamada a República em 1889, a organização do sistema nacional de ensino, em que o governo central assumiria a tarefa de instalar e manter escolas em todos os povoados, seria uma consequência lógica. Mas não foi isso o que aconteceu. Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, a fortiori na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela influência do modelo norte-americano, seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição republicana. (...) a Constituição, embora omissa quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, delegava aos estados competência para legislar e prover esse nível de ensino. Assim, serão os estados que irão enfrentar a questão da difusão da instrução elementar mediante a disseminação das escolas primárias (p.22-23).

Foi o estado de São Paulo, detentor da hegemonia econômica, baseada na produção de exportação cafeeira, e também da hegemonia política, com a *política dos governadores*, que deu largada no processo de organização e implantação da instrução pública, com uma reforma ampla da instrução herdada do período imperial. *A escola graduada a partir de 1890 no estado de São Paulo, (...) se irradiou para todo o país* (SOUZA, 1998, p.17).

Uma das principais ações diferenciadas do Império se refere às construções escolares. Vários edifícios foram construídos para abrigar as escolas de instrução primária na capital paulista. Vale ressaltar, que os grupos escolares eram um fenômeno tipicamente urbano. No meio rural ainda prevaleciam as escolas isoladas.

No que tange aos espaços escolares, Faria Filho e Vidal (2000) nomearam o fenômeno das construções dos prédios e implantação das escolas seriadas de Escolas-monumentos, dada a grandiosidade dos edifícios com dois pavimentos, espaços para a biblioteca escolar, museu escolar, sala dos professores. *Os grupos escolares projetavam para o futuro (...), em que na República, o povo (...) plasmariam uma nação ordeira e civilizada* (p. 25).

Para Souza (1998), a instituição dos grupos escolares consistiu em grande inovação, *criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar* (p. 137).

Segundo Saviani (2004), cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Formaram-se, no interior dos grupos escolares, classes que correspondiam às séries anuais, um regime de ensino seriado. Por isso, esses grupos também eram chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou a série em que se situava o discente. Havia assim, uma progressividade gradativa da aprendizagem até a conclusão do ensino primário. Os princípios pedagógicos que permeavam a prática docente junto aos alunos iam ao encontro daquela concepção que a Escola Nova veio, mais tarde, considerar como pedagogia tradicional. São eles: simplicidade, formalismo, memorização, autoridade, emulação e intuição. Esse último princípio se remete diretamente ao método intuitivo, assim chamado devido à acentuada importância que seus defensores (Pestalozzi foi um dos maiores representantes) davam à intuição, à observação na aprendizagem humana.

Para a execução do ensino simultâneo as carteiras eram fixas no chão, uma indicação precisa de espaços individuais, a posição da professora era central, indicando lugares definidos para alunos e mestra em sala de aula (FARIA FILHO e VIDAL (2000). *O estabelecimento do método simultâneo somente se torna possível com a produção de materiais pedagógicos, como livros e cadernos, para os alunos e a disseminação de materiais como o 'quadro negro', que possibilitam ao professor fazer com que os diversos alunos fiquem ocupados ao mesmo tempo* (FARIA FILHO, 2003, p. 142).

Vale ressaltar que o método intuitivo, assim como a produção de materiais pedagógicos foram considerados inovadores à sua época, sendo muitas dessas ideias e materiais base para novas transformações e mesmo, alguns, até hoje utilizados, é claro com reformulações e aprimoramentos de acordo com as novas descobertas ao longo do tempo e espaço.

Outra interessante dimensão a ser observada nos grupos escolares e apontada também por Faria Filho e Vidal (2000), remete-se ao tempo escolar. Com a separação

dos alunos em classes de acordo com o nível de conhecimentos e de idade, as tarefas eram propostas de forma coletiva, e todos deveriam fazer aquela atividade ao mesmo tempo, uma das marcas da imposição do ensino simultâneo. Relógios, campainhas e sinetas começaram a fazer parte da rotina dessas escolas, marcando a racionalização do tempo, próprio das relações capitalistas que se estabeleciam.

Conforme já exposto, o tempo escolar também vai afetar outros tempos sociais como os das famílias. Era prática nessa época, por exemplo, as escolas funcionarem em apenas um turno, de 9h às 14 h ou 10h às 15h, e o costume das crianças de almoçarem antes de ir para escola. Porém, na primeira década do século XX, em São Paulo e Minas Gerais, devido à grande demanda por vagas, a implantação de funcionamento das escolas em dois turnos foi inevitável: 7h às 11h e de 12h às 16h. Essa alteração gerou mudanças não só para professores e alunos, como também no seio das famílias. Foram frequentes as reclamações dos pais de que, com o novo horário seus filhos não mais podiam ajudá-los nas tarefas domésticas ou mesmo do trabalho, ou que moravam longe e não conseguiam chegar no horário da manhã, entre outras. Na prática, muitos passaram a não frequentar ou não cumprir os horários.

Souza (1998) registra que *no estado de São Paulo, em 1910, chegou-se a 101 grupos escolares, sendo 24 na capital e 77 no interior* (p. 150). Saviani (2004) também afirma que *de São Paulo o modelo irradiou-se pelos demais estados* (p. 28).

A tabela abaixo ilustra, em termos de localidade e ano, como se deu essa irradiação:

TABELA 2: Local e ano de implantação dos grupos escolares que tinham por modelo o estado de São Paulo no início do século XX		
Local	Ano	Fonte (autores consultados)
São Paulo	1890	(SOUZA, 1998)
Paraná	1903	(OLIVEIRA, 2000)
Minas Gerais	1906	(FARIA FILHO, 2000)
Espírito Santo	1908	(FERREIRA, 2000)

Rio Grande do Norte	1908	(MOREIRA & ARAÚJO, 1997)
Santa Catarina	1911	(FIORI, 1991)
Paraíba	1916	(PINHEIRO, 2002)

- Tabela produzida pela autora a partir de dados compilados.

Ribeiro (2003) elucida que esta disseminação, contudo, deu-se *de forma lenta, uma vez que, ainda em 1907, o tipo comum de escola primária é a de um só professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis de adiantamento* (p 85).

Faria Filho e Vidal (2000) também apontam que ainda nos anos 20 e 30, a construção das escolas era reclamada em boa parte das capitais das demais unidades da Federação. *Em Salvador, por exemplo, nas poucas escolas públicas, o professor custeava o aluguel com seus próprios vencimentos e não havia mobiliário, obrigando os alunos a sentarem-se no chão. Concluem esses autores que os grupos escolares tiveram uma história muito diferenciada nos diversos estados brasileiros* (p. 28).

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, alerta-nos Saviani (2004), a partir de estudos de Casemiro Reis Filho (1995) sobre a educação e a ilusão liberal:

(...) a homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar (...) em contrapartida, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar (...) o que acarretava o acentuado aumento da repetência nas primeiras séries do curso. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo da seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava (p. 30).

As pesquisas de Nagle (1974) também confirmam o exposto, *uma vez que mais da metade da população paulista entre 7 e 12 anos de idade estava fora da escola* (p. 207).

O alto percentual de analfabetos no início do século XX, é outro importante indicador apontado por vários autores do quanto era restrito o acesso da população às

escolas. Aranha (1996), em seus estudos, registra 80% e Ribeiro (2003) 65% de analfabetos para a população acima de quinze anos.

Para Ribeiro (2003) *o analfabetismo passa a continuar um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração num contexto social cada vez mais urbano-comercial* (p. 82).

Diversos estudos que se debruçaram sobre os anos 20 e 30 assinalaram como marco relevante desse período a ideia de fazer da educação a bandeira da construção de um país moderno. Xavier (1999) é uma das que apontam que:

(...) falar da educação brasileira no período posterior a 1930 é falar dos impasses, tensões e negociações que selaram o processo histórico de constituição do Estado Republicano no Brasil. A partir da *Revolução de 1930* intensificou-se a mobilização em torno da implementação de um sistema público de ensino, entendido como requisito para a universalização dos códigos necessários à formação do cidadão consoante uma nova ordem política e um projeto específico de construção da nacionalidade (p. 38).

A autora ainda explica que a ênfase na educação refletia *o sentimento de urgência em superar o que era entendido como ignorância do povo, realçada pelos altos índices de analfabetismo que, juntamente com as endemias, constituíam símbolos da resistência da sociedade frente à modernização* (p. 38).

O grande problema do analfabetismo foi um dos fatores que fez emergir uma movimentação por parte de intelectuais em diversas áreas. Nesse contexto, os autores aqui em estudo Ribeiro (2003), Saviani (2004), Faria Filho e Vidal (2000), Aranha (1996), entre outros, registram uma série de reformas de ensino em alguns estados da União, como a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928.

Este período denominado por Ribeiro (2003) de *organização escolar no contexto da nova crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e do início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização (1920-1937)*, é bastante influenciado pelo chamado entusiasmo pela educação. O professor Nagle (1974) que denominou o *entusiasmo pela educação*, permeado também

pelo *otimismo pedagógico*, assim o caracteriza: *a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, pela disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo (...)* (p. 99-100).

Outro ponto de concordância entre os autores em estudo é quanto ao destaque à relevância do principal movimento desse período: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Segundo Xavier (1999), esse representa um *'divisor de águas'* na *história da educação brasileira* (p. 71).

Sobre o documento, verifica-se que partia do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, defendia os princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola.

A citação abaixo, de Ribeiro (2003), demonstra que nos debates deste período duas orientações se conflitavam e elucida sobre os ideais defendidos pelo manifesto, próprio da segunda orientação, vinculada aos pioneiros:

Uma era já tradicional, representada pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), a educação em separado e, portanto, diferenciada para os sexos masculino e feminino, o ensino particular, a responsabilidade da família pela educação etc. Outra era representada pelos educadores influenciados pela 'idéias novas' e que defendiam a laicidade, a co-educação, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação, etc (p. 111).

Outros autores, como Brito (2003), também demonstram que, no campo educacional, nos anos 20, há o confronto aberto entre Igreja Católica e educadores defensores da escola pública. O pano de fundo desse processo conflituoso foram as demandas públicas de uma educação que correspondesse às exigências da vida econômica, política e social. A autora destaca a defesa de Anísio Teixeira pela escola pública, afirmando que *educação não é privilégio*. Faz menção ainda, a fim de demonstrar como havia a imbricação do setor público com interesses do setor privado, às denúncias levados a cabo pelos publicistas sobre as deficiências do aparelho estatal, a utilização da máquina pública pelas oligarquias e pelos grupos econômico-sociais.

De influência do ideário escolanovista, para Saviani (2004), *o Manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está*

em causa a defesa da escola pública (p. 33-34). Para Penin & Vieira (2002) o manifesto trata da função social da escola ao conclamar a relação da escola com a comunidade, mantendo-se este documento bastante atual nesse sentido.

O documento, escrito por Fernando de Azevedo, esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação (Saviani, 2004), um programa educacional (Ribeiro, 2003), abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.

No que se refere especificamente ao ensino secundário, o jogo privilégio x direito era também acirrado uma vez que a Constituição dizia que:

(...) haverá limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção (...), conforme o art. 150 (...). Ou seja, para os que obtivessem seu certificado de conclusão do primário e quisessem prosseguir seus estudos, eles deveriam prestar os conhecidos exames de admissão. As vagas dependeriam dessa seleção à vista da capacidade didática do estabelecimento (CURY, 2002, p. 6).

Ao defender a escola pública o documento buscava combater essa dualidade.

Foi também Fernando de Azevedo que, na capital brasileira (na época o Rio de Janeiro), na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, realizou a construção de algumas escolas seguindo os ideais defendidos pelos reformadores, como entrada única para alunos/as (co-educação); espaços de experimentação (preceito da atividade constante dos/as alunos/as); cadeiras e mesas móveis permitindo novas organizações na disposição dos alunos/as e descentralizando a figura do professor, deslocando-a para o/a aluno/a. No entanto, Azevedo recebeu muitas críticas, devido aos altos gastos com a construção desses poucos espaços, apenas 9 em 3 anos. Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro (década de 30) e na Bahia (final da década de 40), também realizou inovações com o modelo de escolas nucleadas ou escolas-classes (escolas parque) e o ensino em tempo integral (FARIA FILHO e VIDAL, 2000).

Também é nesse período que foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930). Francisco Campos, ministro do então Ministério, em 1931, baixou um conjunto de seis decretos que traziam consolidações sobre o ensino superior e secundário, mas o ensino primário não foi contemplado.

Na análise de Nunes (2000), é a partir da segunda metade da década de 20 (1925) que o ensino secundário se oficializou como prolongamento do ensino primário. No que diz respeito a Reforma Francisco Campos, a autora aponta que:

(...) reafirmou a função educativa do ensino secundário, elevou a sua duração para sete anos e o dividiu em dois ciclos: o primeiro (...), denominado curso secundário fundamental, e o segundo (...), chamado de curso complementar, subdividido em três especialidades que correspondiam a um dos três grupos de cursos superiores (...) (p. 44).

As diretrizes e posições firmadas no Manifesto, entretanto, causaram reflexos na Constituição de 1934, que dispõe que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos (ARANHA, 1996). Saviani (2004) destaca que o texto Constitucional estabeleceu como competência da União fixar o plano nacional de educação, que deveria compreender todos os graus e ramos, comuns e especializados; assim como coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país.

Tendo substituído Francisco Campos no Ministério da Educação a partir de julho de 1934, Gustavo Capanema deu sequência ao processo de reforma educacional, interferindo, na década de 30, no ensino superior e, a partir de 1942, nos demais níveis de ensino por meio das *leis orgânicas do ensino*, também conhecidas como reforma Capanema, abrangendo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1946).

O ensino primário foi desdobrado em ensino primário fundamental e ensino primário supletivo. Para o primário fundamental, destinado a crianças de 7 a 12 anos, foram previstas duas modalidades: o ensino primário elementar com duração de quatro anos e o ensino primário complementar, de apenas um ano, acrescentado ao curso primário elementar. O ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinava-se a adolescentes e adultos que não haviam tido a oportunidade de frequentar a escola na idade adequada. O ensino secundário ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional

subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal que mantinha interface com o secundário.

Romanelli (1978) identifica aí um sistema dual do ensino e conclui que:

(...) a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos, que continuaram a fazer opção pelas escolas que classificam socialmente e os componentes dos estratos populares, que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso evidentemente transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social (p. 150)

Percebe-se que nesse período houve sim uma ampliação na oferta de escolarização, no entanto esta se fez de forma altamente seletiva, discriminatória e elitizante, uma vez que, conforme bem explica Aranha (1996), se poderia “optar” por um tipo de escola ou outra, sabemos, contudo, que essa “escolha” já era um “dado” se considerarmos a classe social a quem se destinava este (acadêmico) ou aquele (técnico-profissionalizante) tipo de ensino.

Ao analisar o período, que Saviani (2004) denominou como de *regulamentação nacional do ensino e o ideário pedagógico renovador (1931-1961)*, esse autor afirma que, no que tange à regulamentação do ensino, este foi marcado conforme as urgências definidas por grupos que assumiam o controle político do país.

No contexto político do estabelecimento do Estado Novo, segundo Romanelli (1978), verifica-se que as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entram *numa espécie de hibernação* (p.153). As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas na Constituição de 1937. Para Aranha (1996) a orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita nesse documento, marcando uma distinção entre o trabalho intelectual (ensino propedêutico), para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual (ensino profissional) para as classes mais desfavorecidas, conforme já explicitado. Tira do Estado o dever da educação que havia sido conquistado na Constituição anterior. Mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário.

Faria Filho e Vidal (2000) denunciam que um dos grandes desafios no final de década de 40, tratava-se da extensão da rede escolar para o interior, zonas de fronteira e de colonização imigrante no sul do país. Segundo esses autores:

Os números apresentados pelos órgãos federais eram alarmantes. Das 6.700.000 crianças em idade escolar, apenas 3.200.000 estavam matriculadas. Das 44.000 unidades escolares em funcionamento, somente 6.000 foram construídas para a função de escola e pertenciam ao governo. Toda a argumentação, entretanto, sinalizava para um divisor de águas: ensino urbano e ensino rural (p. 31).

A nova Constituição (1946), na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso a nova Constituição fez voltar o preceito de que *a educação é direito de todos*, inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros da Educação Nova na década de 30.

A partir da década de 50, as teses desenvolvimentistas reforçam a intervenção do Estado na economia, tornando-se elemento central da acumulação e expansão do capital em detrimento do acesso da população a bens e serviços e excluindo os direitos básicos de grande parte da população. Quem se beneficiou da intervenção do Estado na economia? Certamente não foi a classe trabalhadora, mas os diversos grupos empresariais. O processo de intervenção do Estado, maximizou os interesses da burguesia nacional e manteve as classes subalternas numa situação de exclusão das decisões políticas. O que esteve em jogo no processo de atuação estatal eram as relações de poder associadas a mecanismo de acumulação capitalista. A modernização conservadora associou patrimonialismo e poder, resultando em apropriação do público pelo privado (BRITO, 2003).

Em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Segundo Aranha (1996) prevaleceram as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação pública aos brasileiros.

Para Saviani (2004) (...) *a LDB (Lei n. 4.024/61) manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente da reforma Capanema, flexibilizando-a, porém, (...) apenas no ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os*

demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes (p. 39).

Assim a partir de 1961:

(...) numa acepção ampla, ensino secundário, educação secundária, educação de nível médio ou ensino médio referiam-se a todo o tipo de estudos pós-primários no nível de primeiro ciclo (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal) e no nível de segundo ciclo (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal). Numa acepção restrita, o ensino secundário referia-se ao ramo secundário do primeiro ciclo definido pela Lei 4.024 de 1961, a famosa Lei de Diretrizes e Bases (NUNES, 2000, p.56).

O famoso exame de admissão foi por algumas décadas *a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária. Funcionou como um rito de passagem cercado de significados e simbolismos, carregado de conflitos para os adolescentes ainda incapazes de lidar com fracassos* (GRAÇA, 1998, p. 45 citada por NUNES, 2000, p.45).

Não se pode deixar de destacar, na década de 60, o acentuado interesse pela educação popular, com a criação dos Centros Populares de Cultura (CPC) e os Movimentos de Cultura Popular (MCP). Sendo digna de nota a presença marcante de Paulo Freire neste último movimento e sua contribuição para a educação em nosso país.

É também nos anos 50 e 60 que, *em lugar da suntuosidade exibida no início da República, a luta pela democratização da escola se fazia sentir em prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente* (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 31).

O período de 1961 a 1996 é definido por Saviani (2004) como sendo o da *unificação normativa da educação nacional e a concepção produtivista da escola*. Segundo o autor, sob a égide do regime militar implantado em 1964, desencadeou-se um processo de reorientação geral do ensino no país. Procedeu-se à assinatura dos acordos MEC-USAID, mediante os quais o Ministério da Educação do Brasil estabelecia mecanismos de cooperação com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional para reformular aspectos específicos do ensino brasileiro. Aranha (1996) contribui à análise afirmando que a partir daí, desenvolve-se uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visa a atrelar o sistema

educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina.

A Lei n. 5.692/71 altera os ensinos primário e secundário, modificando sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Há também a extinção dos grupos escolares. Saviani (2004) aponta que essa reforma do ensino primário e médio enunciou como alguns de seus princípios básicos: integração vertical (dos graus, níveis e séries de ensino) e horizontal (dos ramos de ensino e das áreas de estudo e disciplinas); continuidade (formação geral) – terminalidade (formação especial); racionalização – concentração, voltado à eficiência e produtividade com vistas a se obter o máximo de resultados com o mínimo de custos; flexibilidade; gradualidade de implantação; sentido próprio para o ensino supletivo. Na análise desse autor:

Com base nesses princípios, chegou-se a uma estrutura que, em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, se definiu por um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais (p. 43-44).

Com a Lei 5.892 de 1971, estavam abolidos os exames de admissão, uma vez que o primeiro ciclo do ensino secundário seria definitivamente incorporado ao ensino de primeiro grau, ampliava a obrigatoriedade escolar para 8 anos na faixa etária dos 7 aos 14 anos (NUNES, 2000).

Aranha (1996) conclui que a Reforma de 1971 não só foi um fracasso como trouxe prejuízos inestimáveis para a educação brasileira. A extensão da obrigatoriedade do 1º grau (1ª a 8ª séries – 8 anos) tornou-se letra morta, uma vez que não existem recursos materiais e humanos para atender à demanda. A profissionalização não se efetiva pois faltam professores especializados, infra-estrutura adequada aos cursos (oficinas, laboratórios, material). Por fim, a reforma não consegue desfazer o dualismo escolar no âmbito do ensino de segundo grau.

A partir dos anos 80, a questão educacional, antes de ser uma proposição ligada ao crescimento econômico, passa a ser uma questão política no momento em que as

instituições autoritárias, que atravessavam a sociedade, foram denunciadas e uma concepção de direitos de cidadania passa a colocar em questão a atuação do Estado. Era a transição do autoritarismo para o Estado de Direito. Durante o período militar, houve ampliação dos serviços públicos, aí incluídas as redes educacionais (houve consolidação de uma rede de escolas públicas), no entanto o período militar contribuiu tanto para o fortalecimento do Estado como para fortalecer o modelo político de modernização conservadora. O Estado burocrático-autoritário desse período incorpora a burguesia oligopolizada como principal base social e colabora para a instalação de um sistema de exclusão da cena política de organizações de trabalhadores e de movimentos políticos.

As políticas sociais, vistas no Capítulo 1, são definidas de forma autoritária e centralizadora, tendo como objetivos: regular o conflito social; difundir a ideologia da segurança nacional e abrir o campo dos investimentos privados na área social. Os recursos destinadas às políticas sociais foram restringidos e as áreas da educação, saúde, previdência foram utilizadas para estimular a iniciativa privada. O sistema educacional no período passa por uma grande expansão, modernização e tecnificação, mas não chega a assumir o padrão dos Estados capitalistas modernos. As políticas sociais, atreladas ao desenvolvimento econômico, terminaram por beneficiar as classes médias e alguns segmentos das classes assalariadas que, incorporadas de forma subordinada ao projeto hegemônico, ofereceram sustentação política ao governo.

A transição conciliatória que marcou a Nova República recebe como herança dos governos militares uma enorme dívida social nas áreas de saúde, habitação e educação. As lutas pela democratização da sociedade brasileira, os movimentos em prol da educação pública, os movimentos sociais vão expressar uma negação da identificação público-estatal e reivindicar um conjunto de políticas sociais, articuladas com a inserção dos brasileiros na sociedade, enquanto portadores de direitos.

Com a instalação de um governo civil e a promulgação da Constituição Federal de 1988, várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados consagraram-se. Entre tais conquistas podemos mencionar:

(...) o direito à educação desde o zero anos de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como

direito público subjetivo, o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios a serem destinadas à educação. Além dessas conquistas, a Constituição de 1988 manteve, como era esperado, o dispositivo que atribui à União, em caráter privativo, a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional (SAVIANI, 2004, p.46).

No que se refere à nova LDB (Lei nº 9394/96), quanto a organização do ensino:

(...) manteve, no fundamental, a estrutura anterior, apenas alterando a nomenclatura ao substituir as denominações de ensino de 1º e 2º graus respectivamente por ensino fundamental e médio. Registre-se que introduziu o conceito de “educação básica” como um nível escolar formado pela educação infantil, ensino fundamental e médio (SAVIANI, 2004, p. 47).

Cury (2002) em seu artigo sobre a Educação Básica como direito afirma que:

(...) a expressão ‘educação básica’ no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (...) é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional. (...) ‘Base’ provém do grego *básis*, eóis, e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. (...) Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. (...) A educação básica é conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. (...) Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. É dessa visão holística de ‘base’, ‘básica’, que se pode ter uma visão conseqüente das partes (p. 294-295).

Na década de 90 não se pode deixar de citar as propostas concretas do Banco Mundial para os diversos níveis de ensino da educação básica. Estas apregoaram a revisão do Estado na educação, deixando de ser o principal executor e passando a constituir uma instância coordenadora e controladora. Essas diretrizes encontraram acolhida nas propostas educacionais do Ministério da Educação. Um dos princípios que regem as mesmas é o de que mecanismos concorrenciais de mercado são indispensáveis para a melhoria da escola pública, preconiza-se uma descentralização administrativa, pedagógica e financeira das unidades escolares, entendendo-se por descentralização uma forma de atingir público específico e uma forma de redução de responsabilidades e de gastos estatais.

Em função das transformações nas relações produtivas e no modelo econômico, as políticas educacionais para o setor têm inovado em sua formulação e em sua prática. A pressão do Banco Mundial de um lado, e as pressões populares por educação fundamental e média vão pressionar por mudanças na administração e no financiamento. A alegada falência do Estado brasileiro para financiar políticas educacionais para todos não se restringe à ausência de recursos econômicos, mas, diante da histórica privatização do Estado brasileiro, remete-se também a ausência de uma esfera pública de decisões na elaboração das políticas educacionais (BRITO, 2003).

Sobre a questão educacional no Brasil do século XX, a partir dos autores estudados, pode-se constatar que houve uma expansão/ampliação quanto ao acesso à escola em nosso país, fazendo-se valer a ressalva de que essa se fez muito mais em aspectos quantitativos que qualitativos. Outra constatação, também apresentada pelos autores, remete-se ao déficit histórico (SAVIANI, 2004), ao traço de dependência cultural que se refletirá na organização escolar (RIBEIRO, 2003). Apontam os autores o processo de adaptação da sociedade brasileira ao desenvolvimento capitalista internacional (RIBEIRO, 2003), o ajustamento da educação às demandas do mercado (SAVIANI, 2004).

Ribeiro (2003) apresenta uma clara explicação sobre os fatores que influenciaram a expansão/ampliação da escola no período destacado acima:

(...) após o advento da República, a cada década vai aumentando a pressão de significativos setores da população brasileira no sentido do ingresso e permanência na escola. Esta pressão tem origem, num primeiro momento, mais nos setores médios, mas vai se intensificando com a presença de setores populares propriamente ditos. Ao procurar explicar os fatores que levam a esta busca generalizada pela escola e à sua conseqüente ampliação – é certo que irregular, mas sempre presente em alguma medida – das unidades escolares, da matrícula e do número de professores, encontramos o fenômeno da *urbanização*, que se acelera cada vez mais a partir do final do século XIX, (...) o *ideário republicano* (...) – também produto das alterações na base econômica da sociedade (p. 197-198).

Alerta Ribeiro (2003) que se o acesso foi ampliado, são ainda altos os índices de repetência e evasão.

Nas conclusões de Saviani sobre o Legado Educacional do ‘longo século XX’ brasileiro:

(...) o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização. (...) a trajetória do século XX representou, do ponto de vista quantitativo, um significativo avanço no campo educacional (p. 51).

2.2.3) Um balanço dos séculos XIX e XX ou os desafios para o século XXI:

Sem desmerecer os importantes avanços e as relevantes contribuições conquistadas ao longo da História pelos sujeitos em coletivo, há que se alertar, entretanto, para o fato de que as dificuldades educacionais ainda são enormes. Segundo Saviani (2004), *ainda hoje, o Brasil sequer chegou a universalizar a escola elementar, e a extrema desigualdade é a triste marca de nossa tradição histórica* (p. 53).

Faria Filho e Vidal (2000), ao tratar dos tempos e espaços da escola na atualidade também nos dão elementos para pensar que, passados dois séculos, ainda não houve uma universal institucionalização da escola no Brasil. Ainda hoje, não há prédios escolares para a população infantil; muitos alunos/as realizam longas caminhadas até a escola; a distribuição de material escolar, como carteiras, não atende satisfatoriamente a todo território nacional, obrigando professores/as e alunos/as a improvisarem bancos. O tempo escolar, em muitos casos, ainda compete com a necessidade do trabalho infantil para a família, e observa-se, em muitos casos uma frequência mínima ao longo do ano letivo. A segmentação do tempo em aulas, períodos, também parcela o ensino e fragmenta os conhecimentos que se acumulam sem se relacionar. No momento em que se discutem novos espaços e tempos “virtuais” da educação escolar, a construção de tempos e espaços reais ainda se mostra como desafio. *Nossa história tem sido sempre muito pródiga em discussões, mas a construção de uma escola de qualidade é, ainda hoje, sem dúvida um dos nossos maiores desafios* (p. 32).

Para Saviani (2004):

(...) o grande desafio que ainda se põe para o Brasil em termos educacionais ao ingressar no século XXI nos vem do século XIX. Trata-se da tarefa de

organizar e instalar um sistema de ensino capaz de universalizar o ensino fundamental (...) (p. 53-54).

Esse “olhar” histórico panorâmico pelos séculos XIX e XX no Brasil no que se remete à escolarização nos dá indícios para confirmar, em partilha com todos os autores aqui utilizados, que a escola, de fato, é tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo, assim como a escolarização é importante contribuinte na formação dos sujeitos. Evidenciou-se também, como é recente a ampliação da escola e escolarização no Brasil e que este foi um gradativo processo, ainda hoje não atingido em sua plena universalização e democratização.

Quanto à presença do Estado, que era apenas muito pequena e pulverizada nos anos oitocentos, foi, lentamente, afirmando-se na área educacional, produzindo, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar. Essa mesma escola, *também não tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável. (...) A escola teve também de inventar, de produzir o seu lugar próprio, e o fez, também, em íntimo diálogo com outras esferas e instituições da vida social* (FARIA FILHO, 2003. p. 136).

Percebe-se, assim, que o trajeto histórico do fenômeno da escolarização, com suas permanências e mudanças, apresentou, nos séculos passados, múltiplas facetas da escola em tempos e espaços situados. É essa mesma perspectiva histórica que nos aponta, para os próximos séculos, a possibilidade de fazer outra História (FARIA FILHO, 2003), *formas infinitas de fazer a e do fazer-se da escola e seus sujeitos* (FARIA FILHO e VIDAL, 2000). Nesse sentido, o ensinamento freireano de esperança é lúcido ao afirmar que não se deve ser esperançoso por pura teimosia, mas por imperialismo existencial e histórico.

A História nos mostra como a escola é, sem dúvida, um grande invento cultural. Com o passar dos tempos, essas instituições foram se tornando reconhecíveis por uma série de fatores: ambiente físico, objetos utilizados, organização de tempos e espaços, ritos, tarefas, regras, relações, comportamentos, constituindo um modo de vida, um habitus, muito singular. Para Perrenoud (1995) e Sacristán (2005) todo esse currículo explícito e oculto presente no cotidiano da escola está regido por normas claras e não declaradas que forjam, dia-a-dia, por um processo contínuo de socialização, a

subjetividade daqueles que nela experimentam, durante anos e anos de suas vidas, a vivência como escolares.

São os sujeitos escolares (alunos/as) e o processo de socialização/constituição de suas subjetividades a partir da escolarização que aparecem em nosso caminho, como uma das mais interessantes trilhas que será enfocada no capítulo seguinte.

3) OS SUJEITOS ESCOLARES (JOVENS ALUNOS/AS) E A VIVÊNCIA DA ESCOLARIZAÇÃO:

Segundo Sacristán (2005), a infância e boa parte da juventude hoje têm um papel vinculado: a de serem escolares. Segmentos do tempo da vida que correspondem ao tempo de ser aluno. Para se compreender a categoria aluno, é necessário analisar a gênese desse papel social e essa, encontra-se, a partir do ser criança. Ao tratar da sociologia da infância, Sirota (2001) afirma que a sociologia do ofício de aluno é ao mesmo tempo uma sociologia do trabalho escolar e da organização educativa. Segundo seus estudos é preciso também entender como se constrói o ofício de criança e jovem, investigando as múltiplas situações nas quais esse ator se constitui como tal.

A partir das leituras sobre a categoria sociológica aluno, o que se pôde verificar é um caminhar do ser menor (entendido aqui como os não adultos) para o ser aluno. Ao se inserir no espaço escolar, a criança se transforma em aprendiz ou aluno. É preciso, assim, um olhar histórico, revelador da construção social do aluno, a partir da criança.

Nesse sentido, é a fundamentação histórico-sociológica sobre o aluno que subsidiará os dois movimentos iniciais deste capítulo: de criança a aluno e o aluno e o processo de escolarização, por meio de uma análise com largas passadas.

Num terceiro movimento, foca-se a revisão teórica sobre a categoria da juventude e do/a jovem aluno. O tópico intitulado Juventudes: das concepções e discussões aos jovens alunos concluintes da Educação Básica, abarca aspectos como: as imagens sociais sobre a juventude, a juventude como construção sócio-histórica-cultural, as discussões sobre as concepções de juventudes, a condição juvenil e as situações juvenis, sobre ser jovem e estar concluindo a educação básica: o/a jovem aluno, dentre outros.

3.1) De criança a aluno/a:

A singularidade de um conjunto de direitos reservado à criança possui marcos históricos. Um desses direitos, o da escolarização, mais tarde estendido aos jovens, remete-nos a refletir, sucintamente, sobre o foco deste tópico: como o sujeito criança (e

depois jovem) se torna um sujeito aluno/a ou como o sujeito aluno/a emerge no bojo do sujeito criança?

Para tanto, compreende-se a infância como um fenômeno histórico, sociocultural, sendo os estudos de Ariès uma das mais representativas referências nesta análise. Conhecida como História social da criança e da família, a investigação de Ariès também influenciou muitos estudos brasileiros a partir da década de 80, quando começa a se configurar uma tradição de estudos influenciados pela tradução da obra em 1973.

Gouvêa (2003) nos explica que o trabalho de Ariès busca analisar o percurso histórico de construção da noção moderna de infância, concebida como idade diferenciada do adulto, bem como analisa o lugar social que a criança assume na família burguesa, constituindo assim, um constructo cultural. *Constructo que afirmou historicamente a especificidade da criança, bem como a composição de um aparato de práticas materiais e simbólicas voltadas para seu cuidado e proteção, delineando-se o que Ariès qualifica de “sentimento de infância”* (Gouvêa, 2003, p.190).

No caso da *invenção* da infância no Brasil, Gouvêa (2003) apoiada em Mauad (1999), afirma que:

(...) os termos criança, menino e adolescente já se faziam presentes nos dicionários de 1830. Criança era definida como cria da mulher, associando-se crianças ao ato da criação, sendo que apenas na primeira metade dos Oitocentos o termo criança passa a se dirigir à espécie humana. O termo adolescente, embora existente não era comum ao longo desse período, demarcando o momento da vida situado entre os 14 e 25 anos, tendo como sinônimos mais utilizados os de mocidade e juventude. (...) A infância definia a primeira idade da vida, caracterizando-se pela ausência da fala, situada entre o 0 e 3 anos e seguida pela puerícia, fase da vida situada entre os 4 e 12 anos. Já o período de desenvolvimento intelectual – a idade da razão, era denominado meninice, relacionando-se às ações próprias do menino, entre 7 e 12 anos. (...) A definição de infância não assume caráter unívoco, remetido exclusivamente à faixa etária. A identidade infantil constrói-se associada à condição social da infância, à inserção da criança num grupo social, étnico e de gênero que se superpõe à condição geracional (p. 205).

Assim é que as meninas e, sobretudo, as crianças negras e escravas não recebiam o mesmo tratamento conferido às crianças, em especial, aos meninos da elite brasileira.

Alerta Gouvêa (2003) que *falar da história da criança brasileira no singular é desconsiderar os pertencimentos étnicos, sociais e culturais que irão delinear o*

processo de construção de diferentes infâncias e de socialização da criança (p. 199). Defende essa autora que em vez de falar da infância no Brasil, o mais apropriado é tratar da inserção das crianças brasileiras nos diferentes momentos históricos e em contextos diferenciados. Gimeno Sacristán (2005), falando desde o contexto europeu, enfatiza ainda que *se há uma variável evidente e definitiva que nos dá motivo para afirmar a existência de muitos tipos de infância e muitas formas de vivê-la, essa é econômica* (p. 95).

Segundo Sacristán (2005), ao longo da História a posição dominante foi a de que o menor era o não-adulto a ser guiado e dominado por seus mais velhos, um ser frágil e incompleto, que pode e deve ser educado e que, por ser um ser influenciável, as marcas que nele se imprimissem para sempre perdurariam. Essa era a crença na maleabilidade da natureza humana e na possibilidade de sua melhora. O valor dado pelo Iluminismo ao conhecimento e à cultura para o progresso dos indivíduos foi um dos fatores de influência para a escolarização da criança.

Para Gouvêa (2003), é no contexto do século XIX que as ideias de progresso e evolução ganharam importância, tanto na análise das diferentes sociedades e culturas, como na compreensão da construção biográfica do indivíduo. *A infância assume aí o significado de preparação para a vida adulta, bem como de momento de intervenção por parte das agências educativas* (p. 218).

Outro fator se remete à necessidade de separação do mundo das crianças do mundo dos adultos, ideia defendida por Maria Montessori que seria realizada pela escolarização universal. Assim, ceder o cuidado e o controle dos menores para a escola significou também afastá-los da vivência dos adultos. *A infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância. (...) isso constitui uma característica das sociedades modernas: ser escolarizado e ser criança* (SACRISTÁN, 2005, p. 14).

Para Faria Filho (1998):

A produção de uma representação da escola como uma instituição, separada do lugar da casa e da rua, que construiu uma temporalidade própria, que organizou e buscou transmitir conhecimentos, sensibilidades, valores específicos, enfim, que implicou a construção e imposição de uma nova cultura escolar, teve também como um dos resultados mais duradouros a transformação escolar da criança em aluno (p.144).

As escolas foram assim, um dos, ou o principal, espaço(s) de separação das crianças dos adultos, de construção do sentimento de infância (séc. XIII) e de atuação sobre o desenvolvimento moral e intelectual (séc. XVII) desses sujeitos transformados em alunos.

Vale lembrar que, inicialmente, a escolarização foi uma prática apenas das elites. Nem todas as crianças na França do século XVII (contexto de estudo de Ariès) foram ao colégio. O processo educacional nos colégios não incluía, por exemplo, as crianças do sexo feminino. Isso significou que às mulheres - pelo menos até o século XVII - após a infância, estava reservado o mundo dos adultos, sem prolongamentos. Era comum que meninas de 12 e 13 anos já estivessem casadas e comportando-se como adultas.

Além disso, os filhos dos não nobres também não frequentaram o colégio. Ao contrário, a estrutura em que a criança, após os 7 anos, realizava atividades no mundo dos adultos persistia, seja ao se possibilitar que as crianças fossem aprendizes de mestres, seja ao se possibilitar que ingressassem nos exércitos. A possibilidade de prolongamento da infância por meio da escolarização não se estendeu a todos/as.

Novamente é preciso ressaltar que o sentimento de infância que não existia e foi construído historicamente, apresentou diferentes significados conforme os seus destinatários. Desigualdade de vivências das infâncias cujas marcas se fazem presentes no mundo atual, basta pensarmos nos milhares de crianças em todo o mundo, sobretudo as das classes menos favorecidas e nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, para as quais os direitos garantidos à infância ainda não foram cumpridos, entre eles o da escolarização.

A partir de estudos sobre a escolarização da *meninice* nas Minas oitocentistas, Gouvêa (2003) discorre sobre a escolarização da infância no século XIX no Brasil e analisa um dos aspectos que é o processo de escolarização da criança e sua inserção no interior do espaço escolar ao longo do século XIX. Enfatiza que nesse período a criança é tomada como sujeito privilegiado da ação educativa escolar. Segundo essa pesquisadora:

Se, principalmente ao longo do século XVIII, deu-se a produção de discursos que afirmavam a educabilidade da infância, o século XIX pode ser compreendido como o período de institucionalização da educação escolar. É nesse momento que diferentes países, principalmente no continente europeu,

buscarão organizar sistemas de ensino voltados para a educação da criança e democratização de acesso à escola, definindo leis de obrigatoriedade escolar. No Brasil, a educação será pensada, no início do século XIX, como fator civilizatório capaz de garantir à população livre, condições de governabilidade (p. 202).

A infância é assim tomada como momento de vida oportuno para inserção na escola, associando criança e aluno. No Brasil oitocentista, a meninice (meninos) vai à escola, a juventude e a idade adulta ao trabalho, isso no caso da população masculina livre. Priore (1999), no seu trabalho, *História das crianças no Brasil*, ao se referir à infância no período imperial ratifica o exposto e inclui a condição de classe ao confirmar que *a ausência de uma política do Estado voltada para a formação escolar da criança pobre e desvalida só acentuou seu miserabilismo* (p. 13).

Segundo Gouvêa (2003), é somente no século XX que tal diferenciação será ressignificada. A população escolar passaria a ser organizada em séries sucessivas, associadas à idade cronológica do aluno, numa escola voltada para a homogeneização de sua população.

Faria Filho (1998) analisando a metamorfose porque passa o sujeito escolar: de criança a aluno, afirma que, apesar de aluno ser hoje um termo de uso corrente, é no contexto do início do século XX brasileiro que é construída e legitimada a noção de um sujeito que passa a existir para a escola como alguém que, nada sabendo, tudo precisa aprender. Assim, *a história de sua emergência e utilização denota a íntima vinculação que mantém com o movimento de afirmação da escolarização de setores cada vez maiores das camadas populares. Ao mesmo tempo, significa a crescente intenção das elites escolarizadas de destituírem de sentido e valor as culturas populares* (p. 147).

A construção da ideia da criança como tábula rasa, ou seja, como aluno, é portanto uma questão muito mais político-cultural que epistemológica. Implica, antes de tudo:

(...) uma desvalorização da legitimidade de saberes, de sensibilidades, de formas de conhecer, linguagens, enfim, da cultura não apenas das novas gerações, mas de populações inteiras - os pobres, os trabalhadores, as classes subalternas – concebidas “naturalmente” como aprendizes. (...) O movimento que transforma a criança em aluno e produz um espaço e um tempo próprios à sua formação deslegitima também aquelas formas anteriormente utilizadas para educar as novas gerações. Não por acaso, é nesse mesmo momento e

movimento que a escola se erige como a forma mais adequada e socialmente válida de formação das novas gerações (FARIA FILHO, 1998, p. 148).

Gouvea (2003) descreve que a criança passa a ser destituída de sentido e qualidade, dando lugar a apenas um sujeito que aprende a conhecer. É desse processo de racionalização que produz um sujeito epistemológico abstrato que nos fala Olgária de Matos (1995), citada por Gouvea (2003):

Cindindo-se razão vigilante e imaginação sonhadora, o mundo das idéias e a realidade empírica, chega-se ao Sujeito abstrato – sem corpo, mãos ou sangue, Sujeito carente de todos os sentidos. Eis a maneira cartesiana de enfrentar as metamorfoses das propriedades dos corpos que tocamos e vemos, como pedaço de cera que se modifica uma vez retirado da colméia e aproximado do fogo. Ao ficcionar um Sujeito abstrato, o racionalismo não o constrói – dissolve-o. (...) Destituindo imagens de si e do mundo, o Sujeito epistemológico é puro vazio interior, intuído na solidão glacial de si (p.18).

Assim, a história sobre como a escola adquiriu sua forma peculiar de trabalhar com os sujeitos como instituição demonstra que ela se constituiu como uma realidade total que encarna e abriga um poder, delegado pela família e pelo Estado, sobre os sujeitos imaturos (SACRISTÁN, 2005, p. 152). Veiga (2003) nos instiga com a seguinte questão: o que levou, ao longo dos séculos, mais e mais famílias, convencidas, ou obrigadas, a “levar” ou “deixar” seus filhos nas escolas, a tornar pública uma tarefa anteriormente assumida no mundo do privado? Observa-se que a participação da escolarização no imaginário político de uma nação civilizada foi um dos fatores de influência no século XIX e início do XX, aliado nas décadas seguintes à visão de modernidade e ascensão social por meio da escolarização, o que persiste ainda hoje no seio de muitas famílias brasileiras.

A categoria aluno, historicamente, faz parte da condição de infância e de menor. A infância é objetivamente heterogênea porque existem infâncias socialmente diferentes e desiguais, assim também o é a condição e situação do/a ser aluno/a.

Não existe infância, mas sujeitos que a experimentam em algumas coordenadas e circunstâncias (...) a condição de aluno é vivida a partir de diferentes maneiras de viver “as infâncias reais”; e o inverso, diferentes formas de viver a escolarização farão com que a infância também seja diferente (SACRISTÁN, 2005, p. 22).

Ao escolarizar a criança e posteriormente o jovem, se produz o aluno, e para ambos num mesmo ser, impõem-se tempos, espaços, regras, atividades de formação institucionalizadas que incidiram diretamente sobre a formação das subjetividades infantil e juvenil. O resgate de estudos sobre o aluno e sobre o processo de escolarização se apresenta como interessante chave de análise.

3.2) O/A aluno(a) e o processo de escolarização/vivência escolar:

Assim que nasça, apoderem-se dele e não o abandonem até que não seja homem. (ROUSSEAU, 1995, p. 49)

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da vivência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autoridades de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos (SACRISTÁN, 2005, p. 11).

Ser aluno/a é algo tão comum em nossa sociedade atual, que sofreu os efeitos de uma naturalização, como se sempre tivesse existido e, ainda mais, como sempre tivesse de existir. Mas, tal como afirma a citação anterior, o aluno é uma construção social.

O estudo de Sacristán (2005) sobre a invenção do aluno mostra que:

(...) antes de os sistemas educacionais modernos se tornarem universais (...), já se tinha vivência sobre como ensinar ou orientar os menores e os jovens em instituições de caridade para crianças pobres, em hospícios, em universidades, em escolas que ensinavam as primeiras letras para as minorias, etc., além da vivência de ensino em âmbitos como o familiar (p. 109).

Ainda de acordo com os estudos de Sacristán (2005), o autor explica-nos que:

Em sua origem, aluno era aquele a quem o professor ensinava belas-artes (pintura, escultura, etc.), que seguia um professor. Na Idade Média, somente poucos alunos da universidade tinham essa condição de aluno. (...) A partir da industrialização, a categoria de sujeito escolar passa a ter uma grande relevância, ao ir se institucionalizando a vida de uma infância liberada do trabalho e das penúrias e ao mesmo tempo em que vai sendo acolhida no clima afetuoso de algumas relações familiares prazerosas. No entanto, em princípio, os menores das classes mais baixas foram escolarizados mais por razões morais e de controle social do que por qualquer outra. (...) A partir do século XIX, essa condição social começou a ser generalizada para aqueles que freqüentavam os diferentes níveis do sistema educacional, praticamente toda a população de menores no século XX (p. 101).

Assim, *a consolidação da ideia de aluno, como uma imagem social compartilhada por todos, deve ter ocorrido simultaneamente à expansão dos sistemas educacionais em sociedades altamente urbanizadas e quando a escolarização se universalizou como a vivência que todos tivemos (...)* (SACRISTÁN, 2005, p. 21).

Dussel e Caruso (1999), em estudo sobre a invenção da sala de aula, esclarecem-nos que *o ser que está na sala de aula, tal como agora o conhecemos e o representamos, é uma invenção tardia que surge com o desenvolvimento dos sistemas escolares* (p. 125).

As famílias, voluntária ou forçosamente, foram isolando o menor da sociedade dos adultos, transformando-o em aluno, *delegando poderes e o exercício de uma autoridade sobre os menores a cargo das instituições escolares, um exercício de poder sobre os menores* (FOUCAULT, 1975), *em nome do progresso da humanidade, a felicidade universal, o avanço e a mobilidade social, o desenvolvimento econômico, entre outras causas defendidas* (SACRISTÁN, 2005).

Gouvea (2003) observou em seus estudos que a generalização do emprego do termo aluno, em substituição a outros – como criança, ou menino e menina – se dá no interior do processo de racionalização da educação, já no século XX. *Não é, pois, sem razão que apenas neste século, de forma mais definitiva, o termo aluno passa a ter uso corrente* (p. 144).

Um dos pontos chave nos trabalhos de Sacristán (2005) e Perrenoud (1995) se remete a suas investidas em mostrar que a condição de aluno não é natural ou dada.

Sacristán (2005) elucida-nos que:

Aceitamos como natural e como certo o que acontece e vem dado, quando tudo é produto de um trajetória que poderia ter tomado outro rumo e chegado a ser de outra maneira. A mesma naturalidade estendemos ao futuro (ao menos imediato) e damos como certo que assim continuará sendo. (...) Com a figura do aluno acontece o mesmo: é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa vivência cotidiana (tem sido assim em nossa própria vida), que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória. Damos como certo que, em uma etapa de suas vidas, o papel das pessoas que vemos é ir às instituições escolares todos os dias. (...) O aluno, como a criança, o menor ou a infância, em geral, são invenções dos adultos, categorias que construímos com discursos que se relacionam com as práticas de estar e de trabalhar com eles. (...) A peculiaridade sociológica e antropológica que supõe esse fato geralmente passa despercebida (p.13).

Perrenoud (1995) se volta para a análise do aprender a ser aluno:

Tratando-se do que se aprende pela prática para uma prática ulterior, existe um meio indireto: analisar o tipo de relações, de comunicações, de jogos interpessoais e organizacionais que se praticam na aula, o que pelo menos, dará uma idéia do tipo de actores que a escola forma quanto às relações com o outro e na vida de uma organização. É claro, uma aprendizagem não nasce de uma prática excepcional. É pois, nas regularidades que é preciso separar as duráveis, as situações escolares que favorecem a formação de esquemas de ações e de interações relativamente estáveis e que, por um lado, possam ser transpostas para outras situações comparáveis, fora da escola ou após a escolaridade (p.32).

Conforme analisou Foucault (1975) a racionalidade disciplinar corresponde, principalmente, a um processo de subjetivação atrelado às estruturas de poder e à lógica do controle da qual a instituição escolar compartilha.

Para situar melhor a categoria aluno é importante ainda recorrer às ideias de Perrenoud (1995) que, ao referir-se ao aluno fala de *ofício de aluno*. Para o autor, o ofício de aluno é um dos componentes do ofício de criança, de adolescente ou de jovem porque em todos os casos exercem determinado gênero de trabalho que é reconhecido ou tolerado pela sociedade e do qual tiram os seus meios de sobrevivência.

Os meios de sobrevivência não se limitam à questão material. Para existir, dependemos dos outros de uma forma ainda mais fundamental: temos necessidades que nos reconheçam uma identidade, uma utilidade, o direito de sermos o que somos, de fazer o que fazemos. Ora, estes meios de sobrevivência, tanto a criança como o adolescente, tiram-nos essencialmente do seu ofício de aluno (p. 15).

Uma sociologia do ofício de ser aluno é, ao mesmo tempo, uma sociologia do trabalho escolar, da organização educativa e do currículo real. Esta abordagem sociológica interessa-se, assim, pelas tarefas e pelos condicionalismos que são, efetivamente, impostos aos alunos, analisando também as táticas e as estratégias de que estes servem, a maneira como se distanciam face às expectativas dos adultos, as manhas que utilizam, com os limites de poder que a situação escolar lhes impõe, na família ou na escola.

São as aprendizagens, o assimilar e o adequar-se ao instituído que constituem o ofício de aluno. Segundo Perrenoud (1995).

Ao longo dos meses, depois dos anos, o aluno adquire os saberes e o saber fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que farão dele o perfeito “indígena” da organização escolar, ou que, pelo menos, lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações, e até viver bem, porque percebeu as regras do jogo (p. 61-62).

A aprendizagem do que vem a ser aluno é um dos efeitos socializadores da escola, independente de qualquer processo direto de inculcação ou socialização. O próprio espaço e tempo escolares, com suas normas e regras socialmente reconhecidas, gera implicações de categorização no ambiente da escola.

Ao estudar o fenômeno de *escolarização do social*, Faria Filho (2003), a partir contribuições de Julia (2001) e Frago (1995), subsidia-se na noção de cultura escolar para analisar os elementos chaves que compõem o fenômeno educativo da escolarização: os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares. Todos esses elementos, constituintes do processo de socialização escolar são produtores das subjetividades na escola.

Delineiam uma noção de cultura escolar entendida como a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar (tanto o tempo mais longo e a dimensão macro dos processos de escolarização, como os tempos curtos e a dimensão micro das práticas escolares); os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos, a materialidade e os métodos escolares. Permite, assim, compreendermos os próprios processos de constituição dos sujeitos – e de seus lugares sociais – como dimensão importante da cultura escolar.

A respeito dos espaços escolares, esse historiador da educação explica que uma primeira dimensão a ser observada é que o espaço educa:

Não apenas acontece educação dentro de um espaço determinado, mas também este, em sua projeção física e simbólica, cumpre uma função educativa fundamental. Nesta perspectiva, a ocupação do espaço escolar, sua divisão interna, suas aberturas para o espaço exterior, a delimitação de fronteiras entre o interno e o externo e, mais que isso, a disposição e diferenciação dos sujeitos (alunos e professores, sobretudo) e dos objetos no

espaço, na sala de aula, tudo isso cumpre um papel educativo da maior importância. Daí, falamos de uma segunda dimensão, a estratégica, do espaço escolar (FARIA FILHO, 2003, p. 86).

Sobre o tempo escolar, ou melhor dizendo, os tempos escolares, Julia (2001) e Frago (1995) afirmam que esses são múltiplos e, tanto quanto a ordenação do espaço, fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre “tempos” pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, deve ser entendida como um movimento que tem, ou propõe, múltiplas trajetórias de institucionalização. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar.

Não é sem motivo, por exemplo, que a mudança dos horários mobilizava tanto as pessoas envolvidas, pois tem conseqüências para o conjunto da vida, não apenas das crianças, professoras e diretoras, mas para suas famílias, patrões e, de uma maneira geral, para o conjunto da cidade. O tempo escolar, não pode, neste sentido, ser desligado das relações e tempos sociais dos quais a escola participa ativamente, seja para construir e reforçar, seja para destruir e desautorizar (FARIA FILHO, 2003, p. 85-86).

De volta ao estudo de Perrenoud (1995) sobre o ofício do aluno, sobre a utilização do tempo na escola, este autor analisa que, embora todo o trabalho escolar se destine ao aluno, ele tem pouca autonomia no interior do processo de ensino-aprendizagem. Ao professor cabem as definições sobre quais atividades realizar, como e quando começar e terminar. Ao aluno é reservada a tarefa de aprender a utilizar o tempo que lhe é dado para a realização das atividades propostas. Segundo Perrenoud (1995):

A estruturação social do tempo é uma dimensão de toda e qualquer vivência escolar.(...) O aluno aprende na escola que nunca se tem tempo e que, simultaneamente, há sempre tempo: o tempo de se esperar que os outros acabem, que os outros lhe dêem a palavra, que os outros o queiram escutar, logo, uma relação no tempo bastante paradoxal e uma comunicação feita de uma mistura de precipitação e de impaciência (p. 175).

Pensar os conhecimentos escolares nessa dimensão histórica e como componente de uma cultura escolar, conforme apontado por Faria Filho (2003), implica:

(...) não apenas examinar a sua historicidade, mas também determinar as necessidades e forças sociais, incluindo as escolares, que presidiram a sua elaboração enquanto conhecimento escolarizado. (...) há que se considerar que a escola representa uma vivência de socialização e, portanto, de aprendizados os mais variados (p. 89).

Para Perrenoud (1995), o fato de que se vai à escola para aprender e que o sentido do trabalho escolar é indissociável do sentido dos saberes escolares é algo bastante inteligível do ponto de vista do adulto. Entretanto, para o aluno, é importante compreender o sentido dos conteúdos escolares no momento em que eles são apresentados como algo a ser aprendido e assimilado em um determinado espaço de tempo.

Dubet e Martucelli (1996), tratando da relação que os alunos franceses tecem com a instituição escolar, diz que o sentido dos estudos *se constitui na capacidade de articular vários registros de ação*. A primeira questão é que *os alunos devem construir uma relação de utilidade para seus estudos*. Ou seja, os alunos devem estar convencidos de que os esforços investidos na sua escolarização resultarão em determinados benefícios que pretendem obter em termos de mobilidade social. Outra questão é que os alunos devem *construir uma integração subjetiva no mundo escolar*, desenvolvendo uma identidade com o ambiente e a cultura escolar. Por último, *a relação com os estudos é também construída em termos de interesse intelectual*, ou seja, *a conciliação de suas paixões com seus interesses*. A capacidade de articular esses diferentes aspectos lhes dará sentido e motivação para prosseguirem investindo nos estudos; decorre daí uma das importâncias da escuta dos sujeitos escolares.

Analisar os sujeitos escolares permite-nos surpreendê-los em seu fazer cotidiano. Compreendê-los como componentes de uma cultura escolar enfatiza a ideia de que os sujeitos escolares, alunos e professores, sobretudo, não apenas põem em funcionamento uma instituição ou uma cultura definidas sem a sua presença, mas que, pelo contrário, participam ativamente na construção da escola e da cultura escolar em si mesmos como sujeitos sociais. De acordo com Faria Filho (2003):

(...) não podemos deixar que a visão macroscópica nos impeça de compreender a sua constituição por meio de vivências singulares, as quais, necessariamente, exigem um olhar refinado e categorias de análise adequadas. Nessa perspectiva, para compreender a constituição de uma sociedade escolarizada no Brasil, não basta olhar para as estatísticas e demais

indicadores macrosociais. É necessário que tomemos as práticas e as vivências como objeto de investigação, buscando entender os sentidos e os significados impressos nelas ou nelas reconhecidos pelos diversos sujeitos (p. 87).

Para Foucault (1975) o registro da individualidade de cada aluno dava-se no interior do grupo operando *uma diferenciação (...) dos comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir* (p. 162-163).

Ainda de acordo com os estudos de Foucault (1975), o “poder disciplinar” tinha em vista o adestramento dos indivíduos no interior de instituições disciplinares:

(...) a escola, o hospital, o quartel. Tal poder, fundado numa racionalidade técnica, na constituição cada vez mais minuciosa de dispositivos de controle, atuaria no indivíduo, produzindo sua individualização, por meio do registro minucioso e sistemático de suas ações, ao mesmo tempo que o inscrevendo no interior de um conjunto. (...) O poder disciplinar estabeleceu dispositivos como os que Foucault denomina de escrita disciplinar, ou seja, um conjunto de registros e documentos, uma rede de anotações escritas que captam e fixam o indivíduo, permitindo classificar, formar categorias, estabelecer médias, fixar normas (p. 169).

Gouvea (2003) ao tratar da individualização do aluno, refere-se à escola, como uma das instâncias de individualização da infância. *Na vivência do cotidiano escolar, a criança, no exercício do papel de aluno, experimentaria o aprendizado para a vida social, mediante a internalização do ideário individualista* (p.211).

O indivíduo que emerge ao longo do século XIX é o sujeito cujo comportamento moral está submetido à razão, moldado pelo autocontrole na expressão dos sentimentos e afetos, o que iria envolver um prolongado processo de disciplinação afetiva. A preocupação com o controle da expressão dos afetos, a contenção via o exercício de uma autoconsciência reflexiva tornavam-se centrais na formação das novas gerações. Outro valor moral apresentado na análise dos alunos era o esforço, expressos nos termos: vadio, preguiçoso, mau, de má índole, esforçado e talentoso. O ofício do aluno envolvia assim a introjeção de uma ética do trabalho, com base na qual suas ações eram analisadas. O registro do comportamento do aluno conferia maior visibilidade e centralidade à disciplina escolar, com os professores registrando as faltas morais e dificuldade em controlar o comportamento dos alunos (GOUVEA, 2003, p. 214-215).

Ao longo século XX esses aspectos definidores do aluno passam a ser ressignificados com base em um contexto histórico diferenciado. Faria Filho (1998) enfatiza que, à época da introdução dos grupos escolares, produziu-se a ideia de que os mesmos representavam uma nova forma escolar, como meio de concretização do ideário republicano de formação de um trabalhador-cidadão apto ao trabalho capitalista e para participar da vida pública. O ensino seriado criou as condições de possibilidade de uma crescente homogeneização dos discentes.

Num interessante estudo sobre a imposição da escrita vertical, em substituição à escrita inclinada nessa época, o autor (FARIA FILHO, 1998) demonstra como se buscava, por meio de variados mecanismos de escolarização dos corpos, a transformação da corporeidade da criança em corporeidade do aluno, *uma corporeidade escolarizada, submetida aos imperativos escolares conforme as exigências sociobiofisiológicas trazidas pela moderna escola de massa* (p.142).

A valorização da contenção na expressão do indivíduo foi deslocada passando-se a conferir positividade à espontaneidade na expressão dos afetos, afirmando uma ruptura com o modelo de indivíduo do século XIX. Para Gouvea (2003):

Especialmente no contexto escolar, a modernidade pedagógica produzida na primeira metade do século XX, o chamado movimento escolanovista, buscava afirmar-se com a construção de uma nova concepção de aluno, na negação do modelo anterior, postulando que tal sujeito deveria constituir-se o centro da instituição escolar. (...) uma “nova identidade” do aluno, fruto de categorias que tiveram no século XIX o momento de sua gestação (p. 218).

Conforme já exposto Dubet e Martucelli (1996) apresentam três dimensões da vida estudantil: o sentido de utilidade dos estudos, a integração na vida escolar e a identificação subjetiva com os estudos. O autor relata ainda três modos de subjetivação em relação à escola: certos alunos, com freqüência os mais favorecidos, se socializam e se subjetivam na escola. Eles se percebem como os autores de seus estudos, suas paixões e seus interesses convergem, têm o sentimento de se construir e de se realizar nos estudos. Outros alunos de Ensino Médio, ao contrário, vivem uma forte dissociação de seus gostos e de seus interesses. Não percebem qual a utilidade de seus estudos e engajam sua personalidade e inteligência em atividades não escolares. Nestes casos, os indivíduos se formam paralelamente à escola e se adaptam à vida escolar não se

integrando. Conhecemos todos estes alunos que se colocam como parênteses, que desenvolvem condutas ritualísticas, sem verdadeiramente jogar o jogo. Mas existem também aqueles que não podem jamais construir sua vivência escolar; que aderem com frequência aos julgamentos escolares que os invalidam e os conduzem a perceber, a si mesmos, como incapazes. Neste caso, a escola não forma indivíduos, ela os destrói. Enfim, alguns resistem aos julgamentos escolares, querem escapar e salvar sua dignidade, reagir ao que percebem como uma violência, retornando-a contra a escola; subjetivando-se contra ela.

Na pesquisa realizada por Dubet e Martucelli (1996), observou-se que os alunos do ensino fundamental se sentem mais integrados, obedecem mais às regras, ao passo que os alunos do Liceu (Ensino Médio) vivenciam forte dissociação de seus gostos e de seus interesses. Ainda, de acordo com os estudos dos autores em tela, a experiência escolar se forma nas brechas da vivência escolar. Ela é construída apesar da escola. Ela foge do controle da escola. Sendo assim, o que se pode observar é que são os alunos do segundo modo de subjetivação que constroem essa experiência. Vale esclarecer aqui que estamos usando a ideia de experiência escolar no sentido de vivência e não diretamente relacionado ao sentido de experiência dos estudos Dubetianos.

A compreensão de vivência estudantil é claramente definida por Duru-Bellat e Van Zanten (1999) apud Sposito & Galvão (2004). Para essas autoras, a condição de aluno deve ser objeto problemático de investigação no âmbito do estudo sociológico da escola: não se nasce aluno, alguém torna-se aluno como já afirmado. Para que tal perspectiva seja considerada é preciso assumir três pressupostos: a dissociação entre ensino e aprendizagem que faz nascer a noção de trabalho escolar a ser realizado por crianças e jovens; o reconhecimento de que este trabalho não se resume à resposta às exigências explícitas inscritas em programas e regulamentos oficiais, mas às expectativas implícitas da instituição e dos professores (nesse conjunto consideramos importante incluir as percepções que o aluno elabora em sua socialização extra-escolar na família e outras instâncias, sendo marcantes as orientações que derivam não só de sua origem social ou étnica como do fato de ter nascido homem ou mulher); finalmente a necessidade de reconhecer que o aluno é expressão também de uma forma peculiar de sua inserção no ciclo de vida – a infância e a juventude – categorias específicas e

dotadas de uma autonomia relativa na sociedade e na literatura sociológica e educacional.

Para Dubet e Martuccelli (1996), a vivência escolar é definida como o modo pelo qual os atores individuais e coletivos combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar. Para os autores, as lógicas de ação – integração, estratégia e subjetivação – correspondem às três funções essenciais do sistema escolar: socialização, distribuição de competências e educação.

Para analisar a vivência estudantil associada à cultura escolar, faz-se necessário, como diagnosticou Candau (2000), penetrar nesta rede de relações entre a cultura escolar, cultura da escola, culturas sociais de referência, seus pontos de encontro, ruptura e conflito. De acordo com Forquin (1993) a escola é um *mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos suas linguagens, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos, à cultura da escola* (p. 167). Forquin (1993) alerta que esta cultura da escola não pode ser confundida com o que se entende por *cultura escolar, que se pode definir como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas* (p. 167). Assim, segundo Candau (2000), essa rede de relações é fundamental para promover um processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive processos de profunda transformação. É a própria concepção de escola, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais que está em questão.

No campo da Sociologia da Educação, observa-se que as preocupações com o aluno, em vários momentos, têm sido sustentadas pela crença na escola como redentora social, como uma instituição fundamental ao progresso da humanidade por garantir o direito e as liberdades individuais, por contribuir para o avanço científico, para o bem estar social e o aperfeiçoamento moral de seus cidadãos (SACRISTÁN, 1999). Nesse sentido, o aluno tem sido visto muito mais como um sujeito que se submete à ação

escolar, a quem cabe aceitá-la sem grandes questionamentos, por estar destinado a desempenhar determinadas funções e a ocupar diferentes posições na estrutura social.

Assim, o sistema de ensino e as instituições escolares seriam organizados de tal forma que todas as suas determinações estariam voltadas para a aceitação e adaptação do aluno à sociedade na qual estivesse inserido. O aluno é, então, percebido como um sujeito passivo, receptivo, sem vontade e opinião próprias, cujo papel reduz-se a incorporar e reproduzir o comportamento antecipadamente esperado por todos os que o cercam.

Nesse sentido, Durkheim (2001) entende a escola e seu processo de socialização de forma conservadora e transmissora. Prega que a educação está a serviço da coesão social. Afirma também que a educação variou de acordo com os tempos e as regiões, respondendo às necessidades sociais e que esta (a educação) é fundamental, irresistível, para o corpo social. Ao definir a natureza da educação, esclarece que é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. Para Durkheim (2001), já que o indivíduo fatalmente terá que se ajustar a estas instituições das quais fará parte em diferentes momentos de sua vida, essa imposição se dá através de mecanismos de coerção social existentes nas instituições sociais e nas instituições educacionais. Nesse contexto, estas instituições são uma peça fundamental na configuração de um indivíduo obediente às normas sociais. Isto seria necessário à sua própria existência, ao seu novo ser, livre das paixões, portanto deveria se submeter. O caráter da educação recairia sobre a constituição de nosso ser social e não individual, um novo ser, naquilo que é uma tábua quase rasa, e isto é um privilégio somente humano.

Bourdieu (1980) com sua noção de *habitus* pode nos esclarecer a respeito dos mecanismos através dos quais as ações reproduzem a ordem social, se estabilizam no coletivo e regulam ações futuras. O *habitus* tende a se perpetuar inclusive abarcando no seu interior algumas inovações que não ultrapassam o senso comum, num movimento onde a própria institucionalização das práticas parece apropriar-se do novo sem por isso modificar sua lógica interna. O *habitus*, assim como toda atividade humana, não é uma

abstração, mas se incorpora através das relações interpessoais e são ações corporificadas. Portanto é a corporeidade dos sujeitos que está em questão.

Em denúncia ao caráter reprodutor da escola, Bourdieu (1980) afirma que, hoje, qualquer esforço de compreensão do fenômeno da reprodução social compreende a análise dos sistemas escolares, forma dominante de socialização das novas gerações no século XX. Assim, o modo de reprodução da sociedade contempla uma dominante escolar (BOURDIEU, 1980). Outros autores, como Barroso (2003) e Spósito (2004) concordam com o sociólogo citado, mas alertam para o fato de que as mudanças sociais observadas nas últimas décadas exigem daqueles que se debruçam sobre os fenômenos da socialização contemporânea e da reprodução social um olhar ampliado para outros agenciamentos presentes na formação e no desenvolvimento das novas gerações. Ocorre o reconhecimento da perda do monopólio cultural da escola, e a educação escolar – apesar de sua especificidade e importância – tende a se transformar em uma cultura entre outras. Desse modo, os alunos percorrem vários espaços de trocas sociais para além da escola e esta não constitui a única possibilidade de sua presença no mundo para além da família.

Assim, se entendemos o aluno em sua dimensão sociocultural, numa perspectiva que o coloca como sujeito, à medida que chega à escola com um saber, uma cultura e também com um projeto mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das vivências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um teremos uma outra imagem desse sujeito, de forma mais ativa e transformadora (DAYRELL, 2001).

O autor acima afirma que a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos, não podendo ser considerada um dado universal, com um sentido único. Segundo esse autor, dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar tendo significados de formas diferenciadas, tanto pelos/as alunos/as, quanto pelos/as professores/as, dependendo da cultura e do projeto dos diversos grupos sociais nela existentes. A vivência escolar abrange, assim, um leque maior de possibilidades e significados, uma vez que os atores vivenciam o espaço escolar como uma unidade sócio-cultural

complexa, cuja dimensão educativa encontra-se, também, nas vivências humanas e sociais ali existentes.

Assim, os significados atribuídos às vivências escolares, apresentam a dimensão do vivido, do construído cotidianamente, num processo de interação com o meio social que envolve, entre outras coisas, sentir, aceitar, reproduzir, transgredir, criar, transformar a realidade de acordo com as condições e as possibilidades de cada um. Não se trata, no entanto, de adaptar e reproduzir, nem de sentir e viver. A ênfase que se coloca sobre a noção de sujeito recai na sua condição sociocultural, ou seja, o indivíduo, na interdependência com o meio social em que vive, constrói sua vivência de vida *num mundo que delimita potencialidades, circunstâncias e limitações* (VELHO, 1986, citado por TEIXEIRA, 1996, p.182). Os sujeitos socioculturais são, portanto, conforme Teixeira (1996):

Seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos. Pertencem a diferentes raças e etnias. São crianças, jovens ou de mais idade; adeptos de variadas crenças e costumes. Têm desejos, projetos e atribuem variadas significações às suas vivências e ao mundo (p. 185).

A instituição escolar tem um caráter complexo, contemplando a diversidade e a heterogeneidade. Assim também é complexa a construção da categoria aluno e sua socialização, sobretudo porque nem todos tiveram as mesmas oportunidades, segundo qual fosse a sua origem familiar, social, econômica e cultural, suas identidades étnicas e de gênero, entre outras, nem todos foram educados, historicamente, pelos mesmos motivos (SACRISTÁN, 2005). Todos esses fatores evidenciam a heterogeneidade da vivência escolar.

Segundo Perrenoud (1995), Spósito (2004) e Sacristán (2005), o mesmo processo de mutação social que constitui a “sociedade escolarizada”, ou seja, a educação escolar como ferramenta essencial para a sobrevivência do indivíduo moderno no mundo, produziu uma enorme crise das possibilidades de mobilidade social ascendente via escola, pela escassa capacidade de absorção no mundo do trabalho dessa população escolarizada, gerando uma inclusão precária ou subalterna.

Para Sacristán (2005):

Nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um status em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à idéia que os adultos haviam feito deles. Por isso é preciso, a partir da perspectiva mais complexa de que dispomos agora, reunir elementos dispersos que nos proporcionem uma imagem um pouco mais unificada e coerente do sujeito da educação. O mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos (p. 17).

Neste capítulo e no capítulo anterior, pôde-se verificar como, historicamente *o sujeito 'criança', primeiro, o 'adolescente' e o 'jovem' mais tarde, são considerados como seres necessitados de condições que favoreçam seu crescimento pessoal separados da vida dos adultos. (...) Hoje ser menor está estreitamente ligado à condição de ser aluno* (SACRISTÁN, 2005, p. 101).

Sacristán (2005) nos lança os seguintes questionamentos: como está sendo configurada toda essa ordem cultural e social e representações em torno do aluno? Que sentidos carrega e tem hoje a categoria aluno? Que tipo de identidade define aqueles que têm essa condição? Que consequências têm para o aluno o fato de viver nas instituições educacionais, estar afetado por reformas, permanecer na educação pública, no ensino obrigatório ou sob políticas de neoliberalismo? Que subjetividade(s) vem sendo produzidos nesse contexto? Algumas dessas questões serão retomadas na análise dos dados e discussão dos resultados.

No próximo tópico, volta-se o olhar para a categoria que abarca os sujeitos desta investigação: os/as jovens que estão concluindo a educação básica; com enfoque para a(s) juventude(s), com suas imagens sociais, suas diferentes concepções, entre outros aspectos.

3.3) Juventudes: das concepções e discussões aos jovens alunos concluintes da Educação Básica.

Nossa trilha que percorre os estudos sobre a juventude até chegar ao jovem aluno, apesar de não ter sido a primeira (como ponto de partida) a ser analisada nesta

dissertação, apresenta-se como ponto fundamental (o centro) de nosso caminho, e nem sempre o centro do caminho é o primeiro a ser explorado, tendo-se que percorrer as trilhas que a ele nos levam de forma, inclusive, a demonstrar sua relevância. Com isso, explicita-se que o foco de nosso estudo se volta para o sujeito, o(a) jovem aluno, que percorreu/caminhou pela educação básica em sua trajetória de vida.

3.3.1) Algumas imagens sociais sobre a juventude:

O olhar das instituições e do mundo adulto sobre os jovens apresenta um caráter ambivalente: são considerados como ameaça à ordem social; mas também como promessa de uma nova ordem (LEVI e SCHIMITT, 1996).

Braslavski, citada por Margulis (1996), sustenta que:

(...) há vários mitos sobre a juventude: 1) “a manifestação dourada” por meio da qual se identifica todos os jovens com os “privilegiados” – despreocupados ou militantes em defesa de seus privilégios – com os indivíduos que possuem tempo livre, que desfrutam do ócio e de uma “moratória social” que lhes permite viver sem angústias nem responsabilidades; 2) “a interpretação da juventude cinza”, na qual os jovens aparecem como depositários de todos os males, o segmento da população mais afetado pela crise, pela sociedade autoritária, que seria a maioria entre os desocupados, os delinquentes, os pobres, os apáticos, “a desgraça e a ressaca da sociedade”; e por último 3) “a juventude branca”, ou os personagens maravilhosos e puros que salvariam a humanidade, que faria o que não fizeram seus pais, participativos, éticos, etc (MARGULIS, 1996, p. 14).

Ou seja, a juventude é ora vista de forma positiva, sendo apontada como *o futuro da nação*, ora é vista como problema social. A visão dos jovens como problema social é uma ideia que ainda se faz presente, conforme nos aponta Camacho (2004):

(...) são considerados como “problemas sociais” porque estão envolvidos em problemas de inserção profissional, em problemas de drogas, em problemas de violência, em problemas de delinquência, em problemas com a escola, em problemas com os pais, em problemas de gravidez precoce, dentre tantos outros reconhecidos socialmente como sendo juvenis (p.331).

Bango (2003) destaca alguns enfoques que fundamentaram as políticas de juventude na América Latina e que aludem a algumas imagens sobre a juventude. São eles: a) a incorporação dos jovens no processo de modernização (década de 1950) – dava ênfase às políticas educativas, vendo no sistema educativo possibilidades de

promoção da mobilidade social; b) o enfoque do controle social (décadas de 1960 e 70) – emergiu com o objetivo de controlar, suprimir, repreender as mobilizações dos setores juvenis que haviam adquirido uma maior participação social; c) o enfoque do *jovem problema* (década de 1980) – considerava como setores juvenis beneficiários das políticas de caráter compensatório, aqueles excluídos socialmente, que apresentavam condutas delinquentes e que eram identificados como um fator de insegurança nacional; d) o enfoque dos jovens como capital humano (década de 1990) – começou a generalizar um novo modelo de políticas juvenis, preocupado com a incorporação dos jovens excluídos do mercado de trabalho.

Diante do quadro das imagens sociais construídas em torno da juventude é importante ressaltar o perseverante exercício de análise sociológica que nos aponta que, seja uma ou outra visão, trata-se de versões da juventude que devem ser constantemente reavaliadas, questionadas e problematizadas. Nesse sentido, é de suma importância deixar claro qual concepção de juventude está direcionando nosso olhar neste estudo.

3.3.2) A juventude como construção sócio-histórica-cultural:

Nas opiniões cotidianas, consuetudinárias e representações correntes de nossa sociedade, os/as jovens, por vezes, são tomados como fazendo parte de um conjunto social igual (homogêneo) e unitário de indivíduos que se assemelham, em geral, por estarem situados em determinadas idades e por se lançarem sobre eles a expectativa de certos comportamentos e atitudes “próprios” daquela fase da vida como algo já dado. No entanto, ao se lançar um olhar sociológico à juventude, desmistificando, desconstruindo e desnaturalizando o espontâneo, pode-se perceber não apenas as possíveis similaridades, como a idade em comum, mas também, e principalmente, as diferenças sócio-culturais.

Ao se analisar a juventude a partir de variáveis como gênero, classe social, etnia e outras, a análise da juventude aproxima-se da ideia de Pais (1993) de que *a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais e políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo* (p. 29).

Essa visão de juventude apresenta-se, historicamente no século XIX, quando, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com os consequentes *problemas sociais* daí derivados, dentre eles o prolongamento da escolaridade (foco deste trabalho), *dos tempos de passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida* (PAIS, 1993, p. 33).

Assim como escola, aluno e criança (categorias já abordadas neste trabalho) também a juventude é aqui entendida como uma construção e produção sócio-histórica e cultural, caracterizada pela diversidade, com peculiaridades próprias e autônomas.

Se o entendimento sobre a juventude é pautado por perspectivas histórico-culturais, pautamo-nos em Camacho (2000) para afirmar que não existe uma juventude única e homogênea. A autora afirma que:

A história do mundo indica que não existe uma juventude única. As juventudes se diferenciam ao longo do tempo e também no interior de um mesmo período histórico. Há a diferenciação social (...). Portanto, o que existe são histórias de juventude e, sobretudo, jovens inseridos em uma teia de relações sociais específicas e vinculadas a contextos e momentos históricos distintos (p.23-24).

Melucci (1992) apud Dayrell (2003) nos traz a ideia de juventudes, no plural, em virtude das diversidades de situações que compõem a condição juvenil, contrapondo a ideia de unidade que ainda permeia a juventude. Assim, ele argumenta que:

(...) os jovens constróem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes (DAYRELL, 2003, p.4-5).

A partir do exposto, para efeito deste estudo utilizaremos a palavra juventude no plural: juventudes ou grupos juvenis de forma a ratificar a ancoragem teórica dessa investigação na perspectiva da heterogeneidade juvenil, incorporando as diversidades sociais, isto é, jovens inseridos em situações concretas de suas múltiplas e plurais vivências.

É importante registrar que inúmeros são os autores que fundamentam e compartilham da concepção exposta, sendo Sposito (2001/ 2003) e Carrano (2000) pesquisadores de grande relevância.

3.3.3) Aprofundando as discussões sobre as concepções de juventudes:

Ainda sob os subsídios dos estudos sobre as culturas juvenis realizados por Pais (1993), pode-se afirmar que a sociologia da juventude tem vacilado entre duas tendências teóricas: a geracional e a classista. Na corrente geracional, a juventude é tomada como um conjunto cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada *fase da vida*, prevalecendo a busca por aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida. Na corrente classista a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, *perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais* (p. 23).

O autor aponta críticas a ambas correntes. Explica ele que a tendência geracional, ao apontar a juventude como unidade, *entidade homogênea*; como uma *categoria etária*, considera que os problemas, as vivências, as culturas, seriam compartilhadas por todos os jovens de uma geração, ignorando também, as questões de classe, de gênero, de raça, etnia, de origem urbana ou rural. Já a corrente classista ao compreender a juventude apenas partir das relações de classe, acaba por criar uma *homogeneidade cultural ou de modos de vida* a jovens de uma mesma classe social o que não corresponde à realidade total das diversas culturas que se manifestam mesmo dentro de uma mesma classe social.

Decidindo-se em seu estudo sobre as culturas juvenis por compreender a juventude num campo semântico de diversidade e não de unidade, seja ela geracional ou de classe, Pais (1993) propõe que se analise a juventude a partir de dois eixos: um tomando-a em seu aspecto aparentemente unitário, que seria vê-la como uma fase da vida; e outra, compreendendo sua diversidade em diferentes contextos sociais.

Dayrell (2003) afirma que muitos estudiosos ainda privilegiam a análise da juventude na perspectiva geracional, no entanto, o autor defende que, embora exista um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, há uma nítida diversidade, que varia de acordo com cada sociedade, em um tempo histórico determinado e, no seu interior, cada grupo social vai lidar e representar esse momento. Assim, a ideia de unidade não dá conta de compreender o ser social jovem já que é na diversidade que se concretizam as condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos que os sujeitos se constituem como seres históricos e sociais.

3.3.4) A condição juvenil e as situações juvenis:

Abramo (2005), Abad (2003) e Sposito (2005; 2003), percorrem uma conceituação da condição juvenil como sendo a forma como a sociedade construiu historicamente esse momento/etapa do ciclo da vida, em geral, marcada pela transição entre a infância e a idade adulta, e caracterizada pela presença das instituições de transição, principalmente a escola.

Abramo (2005) aponta a *desobrigação do trabalho e a dedicação do tempo livre voltados para a escolarização como características da condição juvenil* (p.45). Para Abad (2003), o encurtamento do período da infância e o alongamento da juventude para além dos 30 anos; as dificuldades de as sociedades atuais assegurarem o trânsito linear entre família-escola-emprego e a *emergência de novas formas de aldeia global, com forte influência dos meios de comunicação* (p.24) refletem o momento atual da condição juvenil.

A situação juvenil diz respeito a como jovens de classes e origens diversas experimentam a condição juvenil (SPOSITO, 2005), sendo imprescindível para sua compreensão a discussão de outros dois conceitos: moratória social e moratória vital.

Assim, a condição juvenil é socialmente construída, constituindo-se numa representação social, e as situações seria o que os(as) jovens vivenciam em sua concretude.

3.3.5) Os significados das moratórias para a(s) diferentes juventude(s):

A ideia de moratória vital e moratória social, baseada nos estudos de Margulis e Urresti (1996) é de suma relevância para a análise das questões da(s) juventude(s) e classe social. A moratória remete-se a uma modalidade de vivência da condição juvenil. A moratória social foi considerada como um período permitido ao jovem para vivenciar a sua juventude sem assumir os mesmos compromissos e exigências do mundo dos adultos. Aos jovens seria reservada a possibilidade de um tempo livre, socialmente aceito, para vivenciar diferentes vivências além do universo estudantil juvenil, como o lazer.

Segundo Camacho (2007):

(...) a moratória (sobre moratória ver também em Erikson, 1997) tem referências históricas e sociais indicando que já no século XVIII começa a se evidenciar que certos setores juvenis gozam de alguns privilégios. A partir de meados século XIX, a moratória se solidifica com o prolongamento do período de instrução dos jovens, quase que exclusivamente do sexo masculino e de famílias abastadas (p. 164-165).

Segundo esta autora, deste ponto de vista, a juventude é um conceito relativamente recente que reduz seu alcance a certa classe de jovens: àquela que tem os meios econômicos e a herança cultural que lhe permite e orienta nos estudos, o que posterga sua plena inserção na atividade econômica.

Fica claro, assim, que esse *tempo livre* que para as classes médias e para a elite se caracteriza em uma moratória social, transforma-se para aqueles oriundos das classes populares em um sentimento de frustração, de impotência, de infelicidade, sofrimento e de culpabilização por não conseguirem emprego e por não poderem usufruir da fruição e dos lazes proporcionados aos demais jovens de classes sociais elevadas, podendo conduzi-los a mais pobreza e à marginalidade. Margulis (2001) explica-nos que:

Os jovens das classes populares e progressivamente muitos provenientes de setores médios, que não encontram trabalho, não estudam e não têm dinheiro, dispõem de muito tempo livre, porém se trata de tempo de outra natureza: é o tempo penoso da exclusão e da desvalorização de sua energia e de seu potencial criativo (p. 46).

Abad (2003) observa uma ampliação do tempo livre, que deveria ser de moratória social na sociedade atual para jovens de diversas classes sociais, porém com efeitos diferenciados:

(...) de um lado, os jovens das classes populares que gozam de um tempo livre que não é legitimado e valorizado pela família e pelos pares, que os leva na direção da marginalidade e da exclusão; de outro lado, os jovens das classes sociais que podem atrasar a sua inserção no mundo adulto. Esse período se alonga ou pela exigência de conhecimentos cada vez mais complexos para inserção social ou pela falta de garantia de absorção no mundo do trabalho (p.25).

Segundo Abad (2003), *ambos são considerados jovens, embora em situações juvenis diferentes* (p. 25). Então, dependendo da situação juvenil, o tempo livre é legítimo ou não, é moratória social ou não. Para os jovens das classes populares não é moratória social.

Santos (2008), apoiada nos estudos de Margulis (2001) explica que:

(...) uma vez que o conceito de moratória social não contempla todos os jovens em diferentes classes sociais, Margulis trabalha, de maneira complementar, a noção de moratória vital, de base material e que se remete a um crédito temporal, algo relacionado ao capital biológico e energético do corpo próprio da juventude. A moratória vital é, assim, comum a todos os sujeitos jovens e se caracteriza pela sensação de imortalidade (p. 25).

Observa-se, então que as duas moratórias (social e vital) são complementares. Se a moratória social depende da classe social, a moratória vital é comum a todos, independente da classe social. Mas ela não é comum a qualquer situação. Por exemplo: dependendo do gênero a moratória vital é conferida, às jovens não têm moratória vital na mesma proporção que os jovens por causa do machismo, da repressão masculina. Às mulheres não são concedidos os mesmos comportamentos que aos homens, sem que haja discriminação com as mesmas.

Camacho (2004) explica ainda o que Margulis (2001) considera ser *uma condição relacional*, baseada na idade e que caracteriza a juventude.

Todos os jovens, independentes de sua classe social, ocupam o lugar de jovem na família à qual pertencem, porque são filhos e não pais. (...) São

jovens, também, porque estão situados num tempo da vida distante da velhice e da morte, com expectativa de prolongado período a viver (p. 148).

3.3.6) Juventude(s) e as instituições tradicionais de transição: família e escola

Ao caracterizar a condição juvenil, Abad (2003) aponta que esta passa por um processo de desinstitucionalização, no qual a escola é referenciada. Para esse autor, esse processo tem sido causado, principalmente: pela crise da família tradicional e a multiplicação de novas formas de família (com relações entre pais e filhos mais baseadas na tolerância, na negociação e na sedução, do que no rígido padrão de autoridade paterna); pelo esgotamento da esperança da mobilidade e da ascensão social que se depositou na expansão da educação secundária e universitária; pela dissolução das identidades ligadas à ideia de Nação ou Território (o que gerou o desajuste das crenças e valores tradicionais, numa nova realidade de globalização), entre outros.

Sposito (2005), no entanto, analisa com cautela o processo de *desinstitucionalização* defendido pelo autor acima, sobretudo no que se refere à escolarização. Alerta para o fato de que os fatores apontados por Abad podem levar a uma *desconsideração à aspiração por escolaridade* (p. 92), e aos sentidos atribuídos à instituição escolar e à relevância das redes familiares para muitos jovens.

Sposito (2005) então, baseada nos estudos de Dubet (2002), remete-se à ideia de crise/mutação de instituições como escola e família. Para esses autores, a partir de uma relação entre o indivíduo e as instituições, na qual fica clara a função socializadora destas na formação dos sujeitos, concretiza-se um programa institucional. A crise de tal *programa institucional* apontada nos estudos de Dubet (2002), direciona para a existência de um processo de mutação que transforma a própria natureza da ação socializadora da escola, fazendo com que parte importante do processo seja considerada tarefa ou ação do próprio sujeito sobre si mesmo.

No que tange diretamente à escola, esse processo de mutação da instituição escolar não elimina, mas transforma a natureza da dominação, obrigando os indivíduos a se construírem *livremente nas categorias da vivência social* que lhes são impostas.

Com a proposta de que se deve investigar a juventude com foco na perspectiva de mutação das instituições tradicionais de transição, Sposito (2005) aponta três importantes dimensões de análise:

A primeira chama atenção para a necessidade de entendimento dos “processos de mutação” pelos quais passam as instituições tradicionais, como a família e a escola e, nesse contexto, como se estabelecem as relações entre os jovens e aquelas; a segunda se remete ao fato de que é preciso considerar que a família e a escola, atualmente, dividem terreno na formação das “novas gerações” com “outros processos socializadores” das juventudes; a terceira aponta para a necessidade de investigar os sentidos atribuídos pelos jovens às suas relações com essas agências (...) (p.95-96).

3.3.7) O interesse social pela juventude no Brasil:

De acordo com estudos sobre a juventude brasileira (SPOSITO, 2007; ABRAMO, 1997) é somente a partir de meados dos anos 1990 que os jovens aparecem na cena/agenda pública brasileira como destinatários específicos da intervenção do Estado. Nessa década, a tematização dominante remetia-se à juventude como problema para a sociedade, sobretudo após alguns acontecimentos de repercussão nacional como a chacina de adolescentes na igreja da Candelária; as rebeliões nas Fundações Estaduais; a epidemia de Aids atingindo a população jovem; o assassinato do índio Galdino por jovens de classe média em Brasília (1997). Em geral associa-se a condição juvenil à violência – quer como vítimas quer como protagonistas, fazendo emergir a ideia de vulnerabilidade como elemento que caracterizava, sobretudo, os jovens pobres. Outro fator de destaque foi a intervenção de Organizações não-governamentais que colocavam o jovem como alvo de suas ações nesse período.

A expressiva ação da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) que realizou uma série de parcerias com o governo federal (no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso), em especial pesquisas que divulgaram a vitimização juvenil, também é destacada pelos autores como legitimação da importância da ação pública voltada para a(s) juventude(s).

De acordo com os estudos de Sposito (2007), *no Brasil, a construção da violência juvenil como problema público aparece em primeiro lugar. O tema do desemprego juvenil alcança maior visibilidade em um segundo momento, no início dos anos 2000, mas permanece (...) como ante-sala da violência (...)* (p. 8).

Ainda para esta autora, outro marco importante *na constituição de agenda pública de âmbito nacional em torno da juventude (...) ocorre em 2002, logo após a eleição de Lula, quando um conjunto de instituições convoca um amplo seminário sobre juventude* (SPOSITO, 2007, p. 11). Em 2003 é instalada a Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude que promove, em 2004 e 2006, duas conferências públicas nacionais. Essa Comissão elabora uma *proposta de Plano Nacional de Juventude e abre a discussão em torno da possibilidade de um novo instrumento legal denominado Estatuto da Juventude* (SPOSITO, 2007, p. 12).

Quando da elaboração deste texto, o relatório do Estatuto da Juventude (Projeto de Lei nº 27/2007) estava com votação prevista na Câmara dos Deputados para o dia 7 de abril de 2010. O documento fixa diretrizes para as políticas de juventude e contém um aparato de direitos com o objetivo de assegurar o acesso à educação, cultura, trabalho, esporte, entre outros, aos jovens brasileiros de 15 a 29 anos.

Em junho de 2005, a Lei nº 11.129, institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude.

Analisando o período, Sposito (2007) aponta que:

Embora de cunho recente, a formação de uma agenda pública em torno das ações governamentais dirigidas aos jovens no Brasil tem evitado dissociar as iniciativas setoriais – educação, emprego, saúde, entre outras – do conjunto das denominadas políticas de juventude. Evita, também, compor com perspectivas que definem as demandas juvenis apenas no universo simbólico ou expressivo (...). Por outro lado, certa cristalização da idéia de uma juventude pobre, potencialmente perigosa pela ociosidade nos centros urbanos, conforma um ponto de vista bastante enraizado socialmente, com repercussões não desprezíveis no discurso e ações dos gestores públicos (...) (p. 14).

Atualmente, quando começa a ganhar corpo as campanhas dos presidencialistas para o ano eleitoral de 2010, observa-se a atenção especial direcionada aos jovens, seja pela via do incentivo ao exercício do voto a partir dos 16 anos, que é facultativo, seja pelas propostas voltadas para as políticas de juventude.

Outro foco que novamente entra em cena, bastante explorado pela mídia, são as inúmeras notícias, veiculadas e destacadas cotidianamente pelos diversos meios de comunicação, sobre jovens envolvidos com atos de violência no espaço escolar. Merece destaque aqui, no que tange os estudos sobre a violência na escola, a investigação de Camacho (2000), na qual a violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes são analisadas em um estudo das realidades de duas escolas, sendo uma da rede pública e outra da rede privada.

3.3.8) Sobre ser jovem e estar concluindo a educação básica: o/a jovem aluno

Associando juventude e escola, escolarização, aluno/a, temos o sujeito do estudo: *o/a jovem aluno*. Quais as configurações atuais de ser jovem e estar concluindo a educação básica?

Pelegrino e Carrano (2003) apresentam uma análise da realidade educacional brasileira após os anos 1990 e destacam os limites desencadeados pela expansão do ensino. Os autores falam de uma escolarização expandida no tempo e degradada na qualidade à qual são submetidos os jovens das camadas populares.

Vale lembrar que a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) como direito, começa a se aprofundar no Brasil com a aprovação da Lei n. 11.274/06, com a qual o ensino fundamental obrigatório passou a durar 9 anos, iniciando-se aos 6 anos de idade.

Os dados abaixo, fornecidos digitalmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e complementares àqueles já expostos na introdução deste trabalho, oferecem-nos um panorama da evolução da taxa de escolarização dos jovens de 15 a 17 anos de idade entre 1992 e 2007 no Brasil.

**TABELA 3: Taxa de escolarização dos jovens de 15 a 17 anos de idade
entre 1992 e 2007 no Brasil.**

Ano	Taxa percentual de escolarização dos jovens de 15 a 17 anos de idade
1992	59,7
1993	61,9
1995	66,6

1996	69,5
1997	73,3
1998	76,5
1999	78,5
2001	81,1
2002	81,5
2003	82,4
2004	82,2
2005	82,0
2006	82,5
2007	82,3

Nota: (1) Nos anos de censo demográfico a Pnad não é realizada; em 1994, a Pnad não foi a campo.
(2) Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá.

Fonte: IBGE (Dados da Pnad 2007).

Apesar de se observar em 15 anos um significativo percentual de aumento quanto à taxa de acesso à escolarização (de 59,7% em 1992 para 82,3% em 2007), vários são os autores que alertam para o fato de que se o quadro estatístico da escolarização juvenil no Brasil mostra uma considerável expansão quantitativa da educação básica, temos, ao lado da universalização do acesso, um permanente quadro de desigualdade sistêmica no que se refere à qualidade da vivência de escolarização, sobretudo ou exclusivamente, para os jovens das camadas populares. Por trás desses dados estatísticos, se escondem realidades desiguais para diferentes grupos que não foram e ainda continuam sem ser escolarizados nas mesmas condições.

Os dados abaixo também, fornecidos digitalmente pelo IBGE, demonstram o percentual de jovens que não eram alunos na população de 15 a 17 anos de idade. Observa-se que os percentuais vêm diminuindo desde 1992 até 2007.

TABELA 4: Percentual dos jovens que não eram alunos na população de

15 a 17 anos de idade no Brasil no período de 1992 a 2007.

Ano	Percentual de jovens que não eram alunos na população de 15 a 17 anos de idade
1992	40,3
1993	38,1
1995	33,4
1996	30,5
1997	26,7
1998	23,5
1999	21,5
2001	18,9
2002	18,5
2003	17,6
2004	17,8
2005	18,0
2006	17,5
2007	17,7

Nota: (1) Nos anos de censo demográfico a Pnad não vai a campo; em 1994, a Pnad não foi realizada.
(2) Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá.

Fonte: IBGE (Dados da Pnad 2007).

Sobre a vivência escolar do/a jovem aluno/a do ensino médio, Sposito e Galvão (2004) apontam que:

Na vivência escolar do novo aluno do ensino médio são desenvolvidas estratégias de gestão de si mesmos em torno de três eixos: na relação com o conhecimento; na relação com os pares na sociabilidade e na amizade e na relação com a insegurança e com a violência. Essas lógicas não se desarticulam e na maioria das vezes propõem orientações conflitantes que são traduzidas em um esforço permanente do aluno para se subjetivar, tornar-se, enfim, um sujeito e realizar escolhas (p. 373).

Segundo Dubet e Martucelli (1996), o tempo do Ensino Médio é aquele da afirmação dos gostos e das escolhas intelectuais. Desta forma, alguns são socializados e

subjetivados na escola, outros se constroem ao lado dela, através de atividades paralelas, que não são estritamente "acadêmicas", mas que representam uma importante referência cultural como, por exemplo, a música, o esporte ou o teatro.

Ser jovem, de classe social baixa ou média baixa e estar concluindo a educação básica é uma configuração de diversos modos de viver os tempos sociais produzidos em torno da vida escolar, tensão não resolvida entre as demandas do presente e a “recompensa”, perspectivas incertas do/no futuro, dadas as restritas chances de continuidade de estudos no ensino superior e as crescentes dificuldades de inserção no mundo do trabalho que emprega cada vez menos e exige cada vez mais qualificação. Este discurso já não é tão eficiente para mobilizar os jovens para o trabalho escolar, como afirmam Sposito e Galvão (2004):

No último degrau da educação básica, os dilemas que marcam a transição para outro patamar do ciclo de vida ficam mais evidentes. A continuidade dos estudos não se afigura como caminho imediato para a maioria, o desejo de trabalhar ou de melhorar profissionalmente para os já inseridos no mercado torna-se mais urgente com a preocupação do iminente desemprego ou da precariedade ocupacional. Os jovens alunos são impelidos a pensar nas escolhas imediatas (...) (p.374-375).

Sposito (2000) afirma que os estudos de caso realizados recentemente sobre os tempos juvenis em disputa no espaço público convergem sempre para uma análise que perpassa pelas dimensões do presente e do futuro. Se o presente é marcado pela experimentação e pela aquisição de direitos que propiciam a vivência da condição juvenil (DAYRELL, 2003), o futuro é marcado pela preocupação de possíveis inserções na vida adulta, tendo o trabalho como categoria mediadora entre os dois tempos.

Ciavatta (2009) ao tratar a temática do trabalho, educação e juventude, apresenta o que ela chama de o aparente ‘impasse’ do ensino médio, questionando:

Que ‘dilema’ crucial cerca a escola média? Os países de capitalismo periférico (Arrighi, 1997) avançam na democratização da escola básica e o acesso ao saber científico-tecnológico, ou as forças hegemônicas arrastam a juventude para os processos funcionais da escola ‘interessada’ que tem como sujeito o mercado de trabalho? (...) De um lado, há indicações claras de demanda por qualificação profissional entre os grupos jovens que freqüentam o ensino médio, na expectativa de obter alguma educação profissional e conseguir emprego ou ascender funcionalmente. (...) Do outro, por força das políticas recessivas do capitalismo predatório, restringe-se a oferta de empregos, enquanto a demanda cresce, já que as necessidades de

sobrevivência apressam a entrada do jovem no 'mercado de trabalho' (p. 20-21).

Por fim, percebe-se que, ao se configurar cronologicamente e em retrospectiva o jovem presente neste estudo: um sujeito que está concluindo a educação básica no início do século XXI e que vivenciou sua escolarização básica a partir da segunda metade da década de 90 (século XX), em um contexto de globalização e influências de políticas neoliberais o que, possivelmente, afeta e afetou as subjetividades desses/as jovens alunos, poder-se-ia aqui, retornar ao capítulo 1, demonstrando como as questões abordadas estabelecem pontos de cruzamentos pelo caminho. As trilhas do trabalho de campo, os dados coletados e os resultados obtidos, presentes nos capítulos seguintes, são os responsáveis por essas singulares articulações no percurso.

4) AS TRILHAS DO TRABALHO DE CAMPO: ARTICULAÇÕES PELO CAMINHO

Este capítulo apresenta o percurso do trabalho de campo e sua fundamentação. Inicialmente se apresenta uma visão panorâmica sobre a cidade de moradia e a escola atual dos/as jovens alunos: informações gerais sobre a escola onde estudam os jovens-alunos/as: O Liceu de Humanidades de Campos; os encaminhamentos metodológicos, com a descrição minuciosa sobre os primeiros passos no campo, o espaço físico e o início da coleta de dados, a aproximação aos jovens alunos/as e a realização da última ação em campo, que foram os grupos focos. Destaca-se ainda, as bases teóricas de apoio ao trabalho empírico tanto na coleta quanto na análise dos dados.

4.1) A cidade de moradia e a escola atual dos/as jovens alunos: uma visão panorâmica

Campos dos Goytacazes é um município localizado no Norte do estado do Rio de Janeiro, Brasil. Com uma população de 431.839 habitantes (2008), é a maior cidade do interior fluminense e a décima maior do interior do Brasil.

Sua história remonta às terras dos índios goitacás que começaram a ser colonizadas pelos portugueses em 1627. Em 28 de março de 1835 a vila foi elevada à categoria de Cidade.

Hoje sua economia direciona-se, principalmente à forte exploração de petróleo e gás natural pela Petrobrás. O município administra o petróleo extraído da Bacia de Campos, arrecadando a maior parte dos royalties. Há também as usinas de açúcar e álcool, das 7 do estado, 6 estão em Campos, embora estas sejam de baixo rendimento. Por esses dois focos econômicos Campos é conhecida como a "Capital do petróleo e do açúcar". A cidade é ainda um importante pólo comercial e financeiro que abrange o Norte/Noroeste Fluminense e o Sul do Espírito Santo.

Seus atrativos turísticos remetem-se aos marcos histórico-culturais. A cidade possui solares, praças, jardins, edifícios históricos e centenários, merecendo destaque

nesse estudo o Jardim do Liceu e o Solar da Lagoa Dourada, construído em 1860 e atual sede do Liceu de Humanidades de Campos.

FOTO 1: Jardim do LHC



As fotos presentes nesta dissertação e que não apresentarem fonte especificada foram tiradas pela autora em seu trabalho de campo, isto é, arquivo próprio.

4.1.1) A escola onde estudam os/as jovens- alunos/as: O Liceu de Humanidades de Campos:

A escolha da escola cujos alunos/as foram convidados a participar do trabalho, abarcou os seguintes critérios: atender ao ensino médio; ter um quantitativo significativo de jovens que estavam cursando o terceiro ano desse nível de ensino, de forma que os/as alunos/as estivessem distribuídos/as em variadas turmas; e estar situada em região geográfica central, tendo alunos de variadas localidades do município de Campos dos Goytacazes. Atendendo aos critérios expostos, contou-se com a colaboração do Colégio Estadual Liceu de Humanidades de Campos (LHC) como escola campo lócus do estudo.

FOTO 2: Fachada do Liceu durante o dia



Os três critérios apontados foram importantes pois permitiram o encontro de um corpo discente com características bem heterogêneas, portadores de expectativas e modos de vida bastante diversos. O fato de se situar em região central da cidade, fez com que se encontrassem alunos/as de diversas localidades e bairros e com vivências estudantis variadas. Alia-se a esse critério o fato do quantitativo de 9 turmas no último ano do Ensino Médio, o que trouxe realidades diversas referentes às turmas, no que diz respeito à idade, gênero, etnia, situações sócio-econômicas, escolaridade dos responsáveis, entre outras, e diversidade nos trajetos escolares. Caracteriza-se como escola pública de tradição e certo reconhecimento social ainda nos tempos contemporâneos, conforme será exposto no próximo tópico.

O lugar em que se situa o Colégio Estadual Liceu de Humanidades de Campos é umas das áreas mais bonitas da cidade (com jardins; solares e edifícios históricos). O bairro em que se localiza se caracteriza como área essencialmente urbana; com ruas asfaltadas; residências e pontos bastante conhecidos da cidade como o antigo Fórum, a casa de Cultura Vila Maria (palacete doado à Universidade Estadual do Norte Fluminense), o próprio Liceu com sua praça e seus jardins, entre outros. Pelas construções das casas, infere-se que seus moradores sejam, na sua maioria, de classe média e média alta.

FOTO 3: Praça do Liceu à noite com foco no coreto, situado no centro.



4.1.2) Breve histórico do Liceu:

(...) não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinada como um elemento curricular (ESCOLANO, 1998, p.19 citado por MARTÍNEZ: GANTOS & BOYNARD, 2006).

Os artigos: *A arquitetura, escola e memória: o edifício do Liceu de Humanidades de Campos* (MARTÍNEZ: GANTOS & BOYNARD, 2006) e *O aluno, a escola e a cidade: o caso do Liceu de Humanidade de Campos (RJ) – 1880-1970* (MARTÍNEZ; BOYNARD, 2010) foram os estudos subsidiadores para o resgate do breve histórico do Liceu.

Em 22 de novembro de 1880 foi criado o Liceu de Humanidades de Campos (LHC). Em 1º de março de 1884, *o Liceu começou a funcionar num prédio cuidadosamente escolhido para representar a importância que a educação escolar passava a ter no novo projeto de país — republicano — que seria vitorioso apenas quatorze anos mais tarde* (MARTÍNEZ; GANTOS; BOYNARD, 2006, p. 163). Antiga residência do Barão e da Baronesa da Lagoa Dourada, o aristocrático prédio foi um marco na urbanização da cidade de Campos.

FOTO 4: Fachada do Liceu ao entardecer: monumentalidade



Outro fator que merece destaque é que, além da escola secundária (o Clássico e o Científico), o luxuoso prédio abrigou, entre 1898 a 1955, a Escola Normal de Campos (ENC), destinada à formação de professores.

Em 1960, com a política de valorização do ensino secundário, houve a expansão das matrículas, sendo necessária a construção de um prédio anexo, do lado esquerdo do Solar. Em meados da década de 1990 houve a construção de outro anexo o *Pavilhão Yvan Senra Pessanha*, construído na parte dos fundos, à direita.

Na análise de Martínez; Gantos e Boynard (2006):

A valorização histórica do prédio do Solar, com cuidadosa restauração, acabou provocando uma nova mudança de função do prédio original. Para ele, o governo do Estado do Rio de Janeiro destinou a função de ser um Centro Cultural. Por isso, não há mais aulas no Solar. Os alunos foram distribuídos entre as salas de aula da “Senzala” e as dos Pavilhões anexos. No Solar funcionam apenas a Sala da Direção e a Biblioteca (no térreo) e o Arquivo Histórico do LHC, no segundo pavimento (p. 171).

Segundo os autores em estudo, ao longo da sua trajetória, esta instituição tem se constituído em referência de qualidade e de formação que, de alguma forma, era percebida como ligada à própria identidade cultural das “elites” da cidade, sendo visto por longas gerações como “templo do saber” e equiparado (1901) ao Colégio Dom Pedro II.

Martínez e Boynard (2010) ao refletirem acerca do sujeito aluno, tomando por base os alunos liceístas do LHC, no período de 1880 à 1970, assinalam que uma das características de prestígio dos alunos liceístas na cidade *está representada pelo destino*

profissional de sucesso e de destaque no cenário local, regional e nacional dos seus ex-alunos (no prelo).

Muitos dos ex-alunos do Liceu de Humanidades de Campos, desde as primeiras décadas da instituição, se tornaram pessoas de importância na comunidade, na região e até nacionalmente. (...) Dentre os já tornados "heróis" da escola, orgulho principal é ter tido entre os seus ex-alunos Nilo Peçanha, ex-presidente do Estado do Rio de Janeiro e do Brasil. (...) Alguns ex-alunos se tornaram professores e diretores da própria instituição, diretores de instituições de ensino médio e superior, gestores da administração pública, professores e fundadores de faculdades particulares da cidade e professores e pesquisadores de universidades no país todo (no prelo).

De acordo com informações obtidas junto à Secretaria escolar, à época do trabalho de campo para essa pesquisa, o LHC ministrava o Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos (antigas 5ª à 8ª série), o Ensino Médio e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (antigo ensino Supletivo). Possuía aproximadamente 3000 alunos/as sendo, ainda hoje, uma das escolas da rede pública, das situadas no município de Campos dos Goytacazes, mais procurados para matrícula.

FOTO 5: Fachada do Liceu à noite



4.2) Os caminhos metodológicos:

A pesquisa teve como temática/objeto a relação dos/as jovens com a escola/escolarização; baseando-se em suas narrativas e representações sobre suas vivências/trajetórias como alunos, discutindo os sentidos e significados da escolarização/escola. Trata-se de estudo com abordagem metodológica de base predominantemente qualitativa (os dados quantificados apresentam-se como subsidiadores à análise qualitativa), que, como destaca André (1995), é pertinente e

apresenta um grande potencial para o estudo das questões da escola. De forma abrangente, esta autora nos fornece uma distinção e definição do termo qualitativo ao afirmar que:

Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitavista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (p. 17).

Moreira (2002) ao abordar as perspectivas da pesquisa qualitativa para as políticas públicas em educação aponta que:

(...) o pesquisador qualitativo deseja que as pessoas que estão participando do estudo falem por si próprias para proporcionar suas perspectivas em palavras e em ações. Portanto, a pesquisa é um processo iterativo no qual o pesquisador apreende o significado que os participantes dão aos eventos e as suas ações (p. 237).

Complementa ainda esse autor enunciando que a pesquisa qualitativa é descritiva, mas acima de tudo interpretativa, *isto significa que os pesquisadores estudam os fenômenos em seu ambiente natural, procurando fazer sentido ou interpretá-los em termos de significado que as pessoas dão a eles* (MOREIRA, 2002, p. 238).

Os sujeitos participantes foram 30 jovens alunos/as a partir de uma amostra de, aproximadamente, 10% dos 270 alunos/as que cursavam, no ano de 2009, o último ano de escolaridade da Educação Básica.

Sobre as técnicas de coleta dos dados, Brandão (2002) lembra a importância e capacidade de se selecionar as técnicas e os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar. A partir desse cuidado, efetuou-se a coleta de dados por meio das seguintes técnicas e instrumentos: observação participante passiva dos/as jovens alunos no espaço direcionado para a coleta de dados; entrevistas individuais (30), utilizando-se de roteiro semi-estruturado; e grupo focal (2) com 7 e 8 participantes cada. O registro foi feito por meio de diário de campo (escrito sistematicamente); 3 aparelhos gravadores para os dados de áudio (MP3) e sua posterior

transcrição, digitação, análise e discussão; e máquina fotográfica digital para o registro das imagens dos locais nos quais foram realizadas as entrevistas.

Como anunciado na introdução deste trabalho o objetivo geral que orientou esta pesquisa visa a investigar as narrativas de jovens sobre suas vivências estudantis/trajetórias escolares, na tentativa de apreender os sentidos e significados da sua escolarização na constituição dos sujeitos. Como objetivos específicos buscou-se identificar os/as diversas/as e principais aspectos decorrentes da vivência estudantil/trajetória escolar explicitados por jovens-alunos que estão concluindo a Educação Básica, articular as falas juvenis sobre a escolarização com os sentidos/significados que atravessam algumas dessas enunciações, analisar a representação dos sujeitos participantes sobre temas referentes à escola, aluno/a e juventude em seus tempos de vida presente, passado e futuro e abordar considerações sobre a educação escolar (básica) na contemporaneidade, a partir de uma perspectiva da educação como direito.

Serão abordadas agora, embora não de uma maneira muito aprofundada, algumas considerações necessárias sobre a concepção de representação social que apoia este estudo.

Na compreensão de Berger e Luckman (1973):

Sendo a sociedade uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, qualquer adequada compreensão teórica relativa a ela deve abranger ambos estes aspectos (...) um membro individual na sociedade, simultaneamente exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva. Em outras palavras, estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade (p. 173).

Para Jodelet (2001) as Representações Sociais são *uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social* (p. 36). A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação refere-se *às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunidades pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros* (JODELET, 2001, p. 361-362).

Ao discutir as Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria sobre as representações, Sá (1995) cita Moscovici (1978) que afirma que *as Representações Sociais, por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade, terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana* (p. 26).

Na perspectiva psicossociológica de uma sociedade pensante, os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros 'portadores' de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inúmeros episódios cotidianos de interação social, produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos (p. 16). Cabe considerar a sociedade, também, como um sistema de pensamento social.

Para Mazzotti (1994), as representações são teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseadas em valores e conceitos, e que, segundo Moscovici (1978) *determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas* (p. 51).

Mazzotti (1994) aponta que a teoria das Representações Sociais oferece um instrumental de grande utilidade para o estudo do imaginário social sobre o pensamento e as condutas das pessoas e dos grupos, como por exemplo, a representação social da condição juvenil, da condição de aluno, entre outras. E para a educação as possibilidades oferecidas por esse campo de estudos são importantes para a compreensão dos sistemas simbólicos que, atuando nos níveis grupal e macrossocial, interferem nas interações cotidianas na escola.

4.2.1) Primeiros passos no campo...

O primeiro contato com a escola campo foi realizado no dia 13/04/09 a fim de se obter autorização da diretora para se realizar os procedimentos de coleta de dados da pesquisa. Neste dia, fui atendida pela coordenadora de turno da escola que me informou

os possíveis horários em que encontraria a diretora uma vez que, naquele momento, a mesma não se encontrava.

Conversei rapidamente e de maneira informal com a profissional que me atendeu explicando a finalidade do estudo e a mesma explicitou que não haveria impedimento quanto à pesquisa, no entanto somente a diretora poderia autorizar oficialmente. Neste dia também já pude coletar algumas informações junto a esta profissional como número de alunos/as do 3º ano do Ensino Médio e horário de funcionamento da escola.

Retornei no dia seguinte, conforme combinado com a coordenadora de turno. Neste dia a diretora se encontrava na instituição, porém não pôde me atender pessoalmente. Nosso contato foi intermediado pela coordenadora de turno que encaminhou o meu projeto de pesquisa e minha carta de apresentação fornecida pela minha orientadora até a diretora. Em torno de 50 minutos depois, obtive o retorno da coordenadora com a autorização verbal de que poderia realizar a pesquisa com uma única ressalva, a de que esta começasse após o feriado da Semana Santa e após o período de provas. Pedi uma autorização por escrito, mas a coordenadora afirmou não ser necessária. Meu projeto foi devolvido e a carta de apresentação permaneceu junto à Direção.

É importante enfatizar o bom atendimento desta profissional quanto ao trabalho que seria desenvolvido, perguntei a ela como poderia viabilizar as entrevistas de forma a não prejudicar os momentos de aula dos/as alunos/as e ela me apontou um interessante caminho: o de realizar as abordagens nos horários de saída ou mesmo horários de aulas vagas dos/as alunos/as. Nesses momentos em que os/as alunos/as estão “livres”, geralmente ficam na praça em frente à escola.

FOTO 6: Praça do Liceu, foco no banco.



Informou-me, também, que seria fácil a identificação dos/as alunos/as do 3º ano, uma vez que esses/as alunos/as se vestem com a camisa branca escrita LICEU, diferentemente dos/as alunos/as dos outros anos que se vestem com a uniforme da cor cinza.

E assim, estava aberto o caminho para o trabalho de campo e os desafios também! Como já explicitado, os procedimentos de coleta de dados se processaram da seguinte forma: 1º momento: entrevistas individuais ou em dupla com roteiro semi-estruturado; 2º momento: entrevista coletiva no formato grupo focal com jovens alunos/as voluntários/as que participaram do primeiro momento e subsidiado por um roteiro.

Cabem aqui os ensinamentos de Brandão (2002) sobre a entrevista, já que esta foi a técnica predominante para a coleta de dados. Segundo essa autora, a entrevista não deve ser confundida com conversa. Entrevista é trabalho, reclamando *uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado* (p. 8), os encadeamentos, as indecisões, contradições, as expressões e gestos, além, é claro, dos tons, ritmos e expressões gestuais que acompanham ou mesmo substituem essa fala.

A técnica da entrevista se mostrou muito profícua, pois possibilitou uma proximidade com os participantes da pesquisa, havendo uma possibilidade maior de exploração das questões com os/as jovens.

E assim, a partir dos meus contatos iniciais com a direção e coordenação da escola, o trabalho de campo da pesquisa foi se mostrando desafiador e fascinante.

4.2.2) O Espaço físico e o início da coleta de dados:

Conforme combinado com a direção, esperei o período do feriado e de provas para começar o trabalho de campo. Iniciei o mesmo com uma observação do espaço físico indicado pela coordenadora no qual eu poderia abordar os/as alunos/as para as entrevistas. Frequentei os pátios da escola, jardins, praça e os espaços em frente à escola, por uma semana, em horários variados do turno da tarde, a fim de estudar como seria a abordagem e o comportamento dos sujeitos.

Nesse período e no decorrer do processo, realizei a observação participante passiva. Tomei como referência o estudo de Pais (1993), sobre as culturas juvenis, que aborda a observação participante passiva como uma estratégia de investigação, reportando-se a mesma a um tipo de observação no qual o observador interfere o menos possível junto aos indivíduos que pretende estudar.

É importante observar que a praça em frente ao LICEU é lugar movimentado, há ponto de ônibus, barracas, movimentação de professores/as, alunos/as e transeuntes, o que fazia com que minha presença não fosse percebida de forma abrupta. Esse período de observação inicial foi muito importante, mesmo sendo breve. Observei, por exemplo, que é um espaço de fronteira entre escola e rua, um lugar no qual os/as alunos/as vão se apropriando dos espaços como realmente deles, com a execução de atividades e comportamentos singulares, muitas vezes não permitidos no interior da escola.

Dayrell (2001) ao analisar a arquitetura da escola, afirma que *um primeiro aspecto, que chama a atenção, é o seu isolamento do exterior. Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempo* (p.147).

Interessante observar que a praça em frente ao Colégio se torna lugar de união, de relacionamentos, com ênfase na valorização da *dimensão do encontro* (DAYRELL,

2001). Os horários de entrada; recreio e, principalmente, de saída são momentos de *lazer* e *sociabilidade* entre os discentes. Conforme apontado por Dayrell (2001), nesses momentos *os alunos de diferentes turmas se misturam, formando grupos de interesse. (...) É o momento da fruição da afetividade, quando os alunos ficam mais soltos, conversam, discutem, paqueram* (p. 149.)

As regras válidas para o interior da escola (como a proibição do uso de boné e o uso de brincos grandes) no espaço externo são “permitidas”. O horário também é alvo de “transgressão” já que muitos não retornam para o interior da escola ao término do recreio, permanecendo na praça.

As fotos dos principais locais de observação e realização das entrevistas estão dispostas ao longo da exposição do trabalho de campo. Neste momento, trago abaixo fotos dos bancos e da praça dos jardins do Liceu, no período da tarde, entardecer e noite, pois esses foram os cenários nos quais a coleta de dados se processou.

FOTOS 7 e 8: Praça do Liceu à tarde e à noite.



Pelas fotos, pode-se observar o quão agradável são os espaços, convidativo a ficar mais um pouco depois do horário de saída das aulas conversando com os amigos, namorando, *ficando, passando o tempo, ouvindo um som, jogando uno, tirando fotos com o celular*, fugindo dos afazeres domésticos conforme me confessaram duas jovens em suas entrevistas, dentre outras atividades.

4.2.3) Aproximando-me dos/as jovens alunos/as:

Além do espaço físico, observei quais eram as principais ações dos/as jovens (algumas já mencionadas) naqueles tempos e espaços. Essas observações se direcionavam a partir de um roteiro de observação pré-elaborado (apêndice 01) e que ia sendo reelaborado a partir das observações.

Identifiquei, por exemplo, os espaços e horários mais frequentados pelos/as alunos/as de camisa branca, alunos do 3º ano do Ensino Médio e foco do estudo. Interessante observar como os/as jovens alunos/as se disponibilizavam nos espaços. Verifiquei que alguns grupos se reúnem sempre nos mesmos lugares, por exemplo: um grupo de alunas que se sentava sempre na calçada alta que se localiza em frente ao portão de entrada da escola.

FOTO 9: Portão principal do Liceu: entrada dos/as alunos/as



Um grupo de rapazes e moças que se dirigia para a praça, entre outros.

FOTO 10: Uma das vistas da praça de cima do coreto.



Essas constatações iniciais foram se confirmando ao longo do trabalho de coleta de dados, isto é, grupos se formando e se reunindo quase sempre nos mesmos lugares em frente à escola. Segundo Pais (1993), as culturas juvenis, além de serem socialmente construídas, *têm também uma configuração espacial* (p. 118).

Após esse período, chegava a hora de realizar uma primeira abordagem.

Ali estavam eles e elas, meus olhares se voltavam para aquelas moças e rapazes de camisas brancas, essa era, até então, a única forma de identificá-los. Com mochilas de variadas cores, fichários, sempre uniformizados. Conversando, rindo, namorando, ouvindo músicas, tocando violão ou cavaquinho, falando ou mexendo no celular, geralmente em duplas, trios ou grupo de moças ou rapazes somente e alguns mistos.

Alguns poucos saem isolados pelo portão central do Liceu. Em geral, esses não permanecem nos locais em frente à escola, dirigem-se logo ao ponto de ônibus ou seguem em direção às ruas adjacentes.

Os grupos ficam ali, durante pelo menos 20, 30 minutos em pé, encostados, sentados ou deitados nos calçadões altos e escadarias em frente ao colégio, nas estátuas e nos monumentos, à sombra das árvores, no coreto e bancos da praça (Trecho extraído do diário de campo em 7 de Maio de 2009).

FOTO 11: Espaço central em frente ao Colégio, foco no monumento (busto), local de sentar e conversar de muitos/as alunos/as.



Mais tarde soube que não é raro encontrar alunos/as da noite vindo mais cedo e os da tarde prolongando o horário de permanência em frente à escola.

Algumas inquietações emergiram quando do momento de abordagem junto aos jovens: como seria abordar os/as jovens alunos em meio aos colegas num tempo que era

só deles/as? Como seria a situação de estar com o/a jovem aluno/a com um gravador em plena praça? Ficariam envergonhados/as? Concederiam ali as entrevistas? Teria eu que agendar em um lugar mais reservado, convidando-os a ir para um espaço na escola? As respostas a essas perguntas que rondavam meu pensamento e sentimento como pesquisadora foram bem significativas.

Das 38 abordagens realizadas com os/as jovens alunos/as para a entrevista, apenas 8 foram recusadas, sendo 3 alegações de que não tinham tempo naquela hora pois seu ônibus chegaria a qualquer momento, 4 sob a alegação de que não gostariam de participar por timidez e uma alegação de que não tinha interesse em participar da pesquisa. É importante registrar que tentei abordar alunos/as com diversos comportamentos ao saírem da escola. Ao abordar alunos/as que se dirigiam logo ao ponto de ônibus ou ruas adjacentes, consegui apenas duas entrevistas.

Minha primeira abordagem foi a duas jovens que se encontravam sentadas em uma das mesinhas de um dos pátios dentro da escola.

FOTO 12: Um dos pátios da escola com mesinhas de cimento ao fundo.



Aproximei-me, identifiquei-me e expliquei de forma breve a finalidade do estudo. Por fim, convidei-as a participarem e elas, prontamente, aceitaram, pedindo se a entrevista podia ser junto. Como era minha primeira abordagem e elas foram muito receptivas aceitei o desafio, explicando-lhes que poderia demorar um pouco mais do que individualmente. Pedi que fossem falando uma de cada vez e cada uma a sua resposta. Esta primeira entrevista em dupla durou cerca de 70 minutos, já anoitecia

quando do seu término, situação que aconteceu em outras entrevistas. As moças se disponibilizaram a, no dia seguinte, apresentarem-me outras colegas para que eu fizesse o convite para entrevista.

O aspecto levantado acima é relevante de se explicar, pois se remete ao fato de que a maior parte dos/as alunos/as abordados/as não se encontravam sozinhos, mas sempre em dupla, trio ou grupos. Sempre que possível tentava realizar a entrevista individual, mas também não impunha essa condição, explicava sobre o estudo e permitia que concedessem a entrevista como desejassem, havendo alunos/as que optaram por se distanciar dos/as outros/as colegas para a concessão da entrevista e outros/as que a concederam próxima a outros/as alunos/as, de forma que, em alguns momentos, os/as colegas observavam suas falas, mas poucos interferiram no momento da entrevista.

Outro fato que se repetiu inúmeras vezes foi o chamado efeito “bola de neve” no qual um entrevistado se prontificava por trazer outro. Neste caso eu não recusava as ajudas, mas também não insistia de que chamassem colegas para a entrevista. Permiti que as reações fossem espontâneas, não fazendo exigências. No entanto, tomei certos cuidados pois sabia que se meu procedimento de coleta fosse assim o meu grupo de entrevistados/as teria grande possibilidade de ser da mesma turma ou de um mesmo círculo de amizades e com características e opiniões semelhantes. Nesse sentido, procurava sempre trocar os lugares de abordagem inicial, esses lugares podem ser vistos nas fotos.

Em outros momentos, a entrevista era interrompida por algum colega que chegava querendo saber o que estava acontecendo e, quando explicávamos, o/a aluno/a perguntava se podia participar também depois do colega ou ficava por perto ouvindo.

Outro fator também, remete-se ao horário, como algumas entrevistas já terminavam ao anoitecer não era possível realizar mais do que uma ou duas entrevistas por dia, dependendo da duração das mesmas.

O que é muito importante explicitar foi a imensa disponibilidade, receptividade e seriedade com que os/as jovens alunos/as participaram das entrevistas. Em algumas delas, a mesma se iniciou em pé, quando perguntava se o/a jovem aluno/a estava

cansado de ficar em pé eles/as mesmos/as sugeriam para irmos sentar num banco da praça, na calçada, mas nunca interromperam a entrevista sem finalizá-la.

Em 3 situações, nas quais já anoitecia, os/as jovens marcaram suas entrevistas ou a continuidade da mesma para o dia seguinte e não faltaram. Aproximar-me dos/as jovens alunos/as configurou-se como o melhor momento dessa pesquisa, suas respostas juvenis, em gírias como *Tô na área!*, *Qual é?*, *Só se for agora!* ao serem perguntados/as se poderiam e gostariam de me conceder uma entrevista para minha pesquisa não poderiam deixar de aqui estar registradas. De fato, tenho muito que agradecer a esses/as jovens que se dispuseram a “conversar” com uma “desconhecida” sobre suas vidas, expressando opiniões e sentimentos.

Os/as alunos/as do terceiro ano começavam a sair a partir das 15:30 h, às vezes 16, 17 horas dependendo de seus horários vagos, o que não era possível precisar com antecedência. Eu chegava sempre por volta das 15 horas e os aguardava pelos locais variados (mostrados nas fotos), fazendo observações e entrevistas até, aproximadamente, às 18 h e 40 minutos.

Ao início da entrevista, todos/as eram informados de que nenhuma identificação seria exposta no trabalho, ainda que expressassem nomes ao longo da entrevista, esses não seriam transcritos ou então seriam substituídos por nomes fictícios.

O tempo total de trabalho de campo com observações e entrevistas nessa primeira etapa foi de 2 meses (Maio e Junho de 2009). Ao todo foram realizadas 30 entrevistas, 20 individuais e 5 em duplas, a de menor duração teve 25 minutos e a de maior duração teve 1h e 30 minutos. O instrumento de coleta de dados das entrevistas individuais (roteiro semi-estruturado) foi submetido a um pré-teste, no mês de Abril de 2009, por meio da aplicação do mesmo em entrevistas testes a 15 jovens alunos/as voluntários que cursavam o último ano da Educação Básica em outra instituição de ensino pública. Ao final da testagem, o mesmo ficou organizado a partir dos seguintes eixos, visualizados no esquema abaixo:

- 1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
- 2) SOBRE A ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTES
- 3) SOBRE A ESCOLA E SUAS FUNÇÕES:
- 4) SOBRE SER ALUNO(A) (A), SUA VIDA ESTUDANTIL:

- 5) SOBRE AS RELAÇÕES/ INTERAÇÕES SOCIAIS NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA
- 6) SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROJETOS:
- 7) SOBRE A DIMENSÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA:
- 8) SOBRE AS VIVÊNCIAS FORA DA ESCOLA:
- 9) SOBRE A FAMÍLIA E A VIDA ESCOLAR:
- 10) SOBRE SER CRIANÇA, ADOLESCENTE E JOVEM E O FUTURO:

O roteiro completo utilizado para a entrevista individual oficial se encontra no Apêndice 02. Consegui entrevistar jovens alunos/as das turmas 3002 a 3009, não consegui nenhum participante da turma 3001 uma vez que era realizada uma abordagem informal com os/as alunos/as não havendo um direcionamento por busca de aluno/a por turma. No entanto, apesar deste não ser um critério para a abordagem junto aos alunos/as, procurei, ao máximo, a busca por alunos/as de todas as turmas, diversificando os locais onde se agrupavam, os horários e locais de abordagem, tentando números equilibrados entre moças e rapazes entre outros aspectos observados e já explicitados no relato sobre o trabalho de campo.

Terminado esse primeiro momento de coleta dos dados, seguir-se-ia a etapa de entrevistas coletivas, no entanto alguns fatores levaram a um adiamento desse procedimento. O mês de Julho foi o último mês de aulas do primeiro semestre, houve o período de provas bimestrais e essa conjuntura poderia afetar a realização da atividade do grupo foco e de forma a não atrapalhar o ritmo da escola. Interessante observar que em período de provas o fluxo e a movimentação dos/as alunos/as em frente a escola diminui, numa clara demonstração da especificidade dos tempos ritualizados pela escola. Em consonância com a orientadora, decidimos realizar a entrevista com o grupo focal no início do segundo semestre de 2009.

Nesse período de férias escolares realizei, então, as transcrições das entrevistas e primeiras análises a fim de levar para o grupo foco elementos de análise e debate dos resultados principais das entrevistas. A categorização e tabulação dos dados das entrevistas individuais ou em dupla trouxe importantes elementos para a compreensão da problemática pesquisada, assim como me permitiu levantar os principais elementos que foram abordados nas entrevistas coletivas.

Como havia pedido nome e turma na qual estavam estudando não foi difícil encontrar os/as participantes depois para os trabalhos do grupo foco. Dos/as 30 entrevistados/as no primeiro momento, apenas 7 alegaram que, talvez, não poderiam participar da entrevista coletiva, 4 porque achavam que iriam para o turno noturno pois começariam a trabalhar, 1 que só poderia confirmar dependendo do horário e 2 que alegaram que em grupo se sentiriam muito envergonhados. Com a possibilidade de 23 entrevistados/as para o grupo foco, haveria a necessidade de dividi-los/as em, pelo menos, 2 grupos.

4.2.4) Retorno ao Campo no 2º semestre de 2009: Enfim, os grupos focos!

As aulas para o segundo semestre estavam previstas para se iniciarem no início de Agosto na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. No entanto, por conta do surto de Gripe H1N1, as aulas foram adiadas por duas vezes. No dia 17 de agosto houve o retorno oficial das aulas, compareci ao LICEU no dia 18 de agosto e logo percebi que os/as alunos/as não haviam retornado em sua maioria, pois a praça, os calçadões, os muros, encontravam-se pouco movimentados. Recorri à coordenadora para obter mais informações e a mesma me orientou que voltasse em Setembro pois naquele restante de mês o retorno iria aumentando aos poucos. Como se tratava de uma atividade coletiva precisava encontrar com os/as entrevistados/as da primeira etapa juntos e acatei a orientação da coordenadora. Nesses dias finais do mês de Agosto sempre passava em frente à escola para perceber a movimentação dos/as alunos/as que, de fato, ia aumentando, gradativamente.

No início de Setembro, retornei a Instituição a fim de conseguir autorização para realizar o grupo foco. A coordenadora me orientou a vir depois do feriado de 7 de Setembro. Retornei no dia 9 de Setembro e, de forma atenciosa, a profissional que me ajudou nesse período, explicou-me que, ao final daquele mês, haveria a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os/as alunos/as do 3º ano estavam estudando e se preparando para esta prova sendo difícil agendar um horário extra com eles.

Aguardei e fui apurando e analisando mais os dados das entrevistas. Nesses dias em que compareci ao LICEU vi alguns alunos/as entrevistados/as por mim e novamente assumi o compromisso de retornar para a entrevista coletiva com a discussão de alguns

dos resultados; alguns deixaram seus números de telefone celulares e endereços de emails para o contato, aceitei e eles/as mesmos/as ratificaram que naquele mês estava uma “doideira” por causa da prova do ENEM, uma vez que a pontuação obtida nesta prova contaria para ingresso em Universidades almeçadas por alguns/algumas deles/as.

Assim, pacientemente, aguardei o mês de Outubro chegar, uma vez que a atividade de grupo foco naquele momento não seria produtiva e, em primeiro lugar, precisaria respeitar os tempos dos sujeitos escolares.

Conforme foi veiculado em noticiários de âmbito nacional, a prova do ENEM prevista para o dia 4 de Outubro não aconteceu devido a denúncia de que uma prova impressa foi oferecida ao jornal *O Estado de S. Paulo*. A mesma foi adiada para 13 de novembro, sendo adiada novamente para 6 de dezembro, data de sua realização.

Ao retornar à escola, logo após o feriado de 12 de outubro, recebi a notícia de que 9 dos/as alunos/as entrevistados/as foram contemplados com uma viagem para França, pois participavam de um projeto na escola, chamado França-Brasil, no qual aprendem a língua francesa e realizam viagens de intercâmbio cultural. Esses/essas alunos/as retornariam após um mês. Decidi aguardar a chegada desses/as 9 alunos/as.

No início de Novembro, consegui combinar com a direção a realização dos grupos focos. A carta com o pedido de solicitação para esta atividade encontra-se no apêndice 03. Com a permissão da diretora, fui aos pátios e às salas de aula e entreguei bilhetes (apêndice 04) a cada um dos/as alunos/as participantes das entrevistas individuais, convidando-os/as e marcando dia, horário e local, já direcionados pelos profissionais da escola. Para esta tarefa, a escola designou um funcionário da inspeção escolar que me ajudou na localização das salas.

Para fundamentar a técnica de grupo focal, busquei em Gatti (2005) e outros autores os embasamentos teórico-metodológicos. Um grupo focal (GF) é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. O objetivo principal de um grupo focal é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão. O grupo deve ser composto de 7 a 12 pessoas, para o qual as pessoas são convidadas para participar da discussão sobre determinado assunto.

Ao trazer os argumentos a favor do uso do grupo focal como técnica qualitativa de coleta de dados, Gatti (2005) afirma que a utilização dessa estratégia permite: 1) a emergência de uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado; 2) a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar; 3) a obtenção de quantidade substancial de informação; 4) a vinda à tona de resposta mais complexas; 5) a possibilidade de verificar a lógica ou as representações que conduzem as respostas.

Sobre as entrevistas coletivas, Kramer (2003) afirma que permitem maior abertura dos entrevistados em relação aos pesquisadores, uma vez que a presença dos pesquisadores tende a se diluir diante da presença do grupo, as narrativas são mais densas, os relatos parecem mais autênticos, as pessoas aprendem umas com as outras.

Vale lembrar que a opção por um método grupal que não busca o consenso, mas sim, a emergência de todas as opiniões, baseia-se assim, na compreensão de que uma atividade em grupo é adequada e produtiva

Gaskell e Bauer (2002) apontam que em sua essência, a pesquisa mostra que o grupo, distinto de determinado número de pessoas em um mesmo local, é mais do que a soma das partes: ele se torna uma entidade em si mesma. Para esses autores:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (p. 65).

Nos dias 12 e 13 de Novembro de 2009 foram realizados os dois grupos focais (GF's) compostos por 8 e 7 participantes respectivamente, num total de 15 participantes.

Os trabalhos foram realizados na sala de leitura do Liceu.

FOTO 13: Sala de leitura do Liceu



O encontro foi realizado em local que favoreceu a comunicação uma vez que reuni as mesas com as cadeiras em volta de forma que todos/as puderam estabelecer um diálogo e discussão a partir de algumas perguntas e resultados preliminares trazidos para o grupo. Houve, após a explicação de como seria a técnica, espontaneidade por parte dos/as participantes. A garantia de sigilo criou uma atmosfera favorável à discussão, na qual todos/as puderam se manifestar como desejaram. Cada grupo foco teve duração de 2 horas, em média.

Essa técnica contou com a preciosa colaboração da pesquisadora Christiane Menezes Rodrigues Falcão que realizou as observações escritas, enquanto eu conduzia e mediava as questões e discussões junto aos participantes.

O registro foi feito com 3 gravadores posicionados em locais diferentes. Utilizei-me de um roteiro de discussão (apêndice 05) com dados obtidos nas entrevistas individuais, que foram mostrados aos jovens em slides projetados com o auxílio de um aparelho de Data Show e um computador. Houve a possibilidade de explorar circunstâncias trazidas a partir das entrevistas individuais e aprofundar inúmeras questões.

As duas pesquisadoras (mediadora e observadora) estiveram atentas às expressões gestuais e interação do grupo para posterior interpretação das mesmas. Imediatamente após os GF's houve uma reunião entre as duas pesquisadoras para efetuar o registro de um resumo das informações e impressões colhidas por ambas e suas implicações para o estudo. Buscamos a análise das falas de concordâncias e discordâncias entre os/as participantes, reações, expressões faciais, o tom de voz utilizado, o contexto das falas e o clima da discussão. Posteriormente, houve a transcrição do áudio do material obtido nestes trabalhos.

É preciso esclarecer acerca da ausência dos/as outros/as 15 alunos/as entrevistados/as no primeiro momento (entrevistas individuais). Dos/as 30 jovens, 8 jovens alunos/as solicitaram transferência para o turno noturno pois estavam trabalhando; 5 alunos/as não se encontravam na escola nos dias do grupo foco do qual participariam; e 2 não quiseram participar alegando timidez.

Recuperando o contexto geral da coleta de dados têm-se: o lócus da pesquisa foi Colégio Estadual Liceu de Humanidades de Campos (LHC); os sujeitos foram 30 alunos/as concludentes da educação básica; no turno vespertino. Como instrumentos e técnicas de coleta dos dados, utilizei-me do diário de campo para as observações; um roteiro de entrevista semi-estruturado para as entrevistas individuais e um roteiro de discussão para as entrevistas grupais. Os dados em áudio foram registrados com 1 gravador do tipo MP3 para as entrevistas individuais e 3 gravadores para as entrevistas coletivas e uma máquina fotográfica digital para o registro das imagens dos locais em que foram realizadas as observações e as entrevistas. Vale esclarecer que se cogitou a possibilidade da fotografia dos/as participantes, mas se decidiu por não fotografá-los/as, uma vez que, por se tratar de menores de idade seria necessária uma autorização do uso das imagens por seus responsáveis. Ainda que esta autorização fosse viabilizada, na maior parte das vezes os/as jovens entrevistados/as se encontravam acompanhados/as ou próximos/as de outros/as jovens da escola, dos quais não disporíamos deste documento. O uso da fotografia com imagem desfocada a fim da não identificação também foi descartado, pois se entendeu que, para as finalidades deste trabalho, não seria imprescindível a imagem dos sujeitos, e sim suas falas, sendo ilustrativo as imagens dos locais onde o trabalho de campo se processou.

Houve tentativas, junto à escola, para que se pudesse consultar alguns documentos da instituição, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno, para análise. Recebi a indicação dos funcionários que me atenderam da possibilidade de consulta aos mesmos depois de quando solicitado, mas esses não foram disponibilizados à pesquisadora até o término da coleta de dados no campo.

Na etapa de organização e tabulação dos dados e análise e interpretação dos resultados, a exigência de tempo e esforço em termos práticos se mostrou fundamental, sobretudo na busca incansável da articulação teórico-empírica em torno do problema,

objeto e questão. Conforme aponta Brandão (2002) a prática da pesquisa qualitativa é profundamente laboriosa em todas as suas etapas.

Durante o processo de coleta de dados, fui realizando as transcrições e digitações e análises preliminares conforme a realização das entrevistas. Porém, devo confessar que me encontrei, ao término da realização do trabalho de campo, em uma encruzilhada no meu caminho. Estava diante de todo material obtido no campo: eram os registros escritos sistematizados a partir do diário de campo oriundos das observações ao longo de todo o trabalho; as transcrições digitadas das entrevistas individuais e dos grupos focos que renderam, uma média de 38 horas de gravação, os registros escritos de conversas não gravadas, e, ainda, dados sobre as reações; expressões faciais, o tom de voz utilizado pelos participantes, o contexto das falas e o clima da discussão que permeou cada entrevista.

Como proceder diante de tantos (muitos) e significativos dados? Como organizá-los e analisá-los? Como dar conta de todo o material de pesquisa?

Utilizei-me inicialmente do processo de impregnação, que consiste em ler e reler as transcrições, destacando notas das ideias que vêm à mente e interpretações preliminares, tendo por parâmetro sempre as finalidades e objetivos da pesquisa. Organizei os dados das entrevistas de duas formas: por entrevistado (a entrevista completa de cada sujeito) e por questão respondida (as 30 respostas dos/as jovens para determinada questão).

Os dados dos grupos focos, cujo roteiro de discussão se remetia aos resultados das entrevistas individuais, foram utilizados de forma comparativa aos resultados das mesmas e como aprofundamento de situações trazidas e ou não exploradas de forma satisfatória com a primeira técnica. Vale ressaltar ainda que, tanto no grupo foco, quanto nas entrevistas individuais houve o levantamento de questões a partir dos próprios sujeitos que não constavam do roteiro, mas que muito acrescentaram à pesquisa.

Apoiando-me nos estudos de Triviños (1992), sobre a pesquisa qualitativa em educação, caminhei no sentido de realizar a análise temática de conteúdo que consiste, de maneira geral, no isolamento de temas de um texto, de acordo com o problema pesquisado e a comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira, evidenciando-se convergências e divergências.

Assim, na fase da pré-análise, submeti a amostra aos seguintes princípios: exaustividade (não deixando de fora nenhum documento); representatividade (com a possibilidade de generalizar os resultados de análise); homogeneidade (evitando particularidades); adequação (observando se os documentos selecionados proporcionavam a informação adequada para cumprir os objetivos da pesquisa).

Durante a análise propriamente, realizei a codificação, quantificação e categorização a partir de um modelo misto (no qual as categorias definidas a priori, podiam ser revistas em função da análise). Fiz uso, principalmente da estratégia de emparelhamento, isto é, a associação dos dados recolhidos por comparação, convergências e divergências e categorização.

Consegui tabular alguns dados em tabelas e gráficos, consolidei as categorias, codifiquei textos, tentei realizar análise e cruzamentos de falas e variáveis como gênero, etnia, e outros, bem como me utilizei de histórias particulares.

Busquei em algumas circunstâncias as palavras, frases e expressões, trechos e relatos de situações, seja por sua constância nas respostas dos sujeitos, seja por sua singularidade. Reuni fragmentos de entrevistas que se aproximavam e se distanciavam. Tentei trazer, junto das falas, informações sobre as reações, expressões faciais, o tom de voz utilizado pelos/as participantes, o contexto das falas e o clima da discussão.

Sobre a tarefa de seleção dos trechos das entrevistas, Agnès Van Zanten (2004), ao discutir a pesquisa qualitativa em educação traz uma brilhante explicação metafórica, diz a autora:

Dou muita importância ao trabalho de seleção dos extratos de entrevista que vou utilizar e do trabalho de montagem das entrevistas. Esta me parece uma metáfora, como dizem alguns autores sobre o método qualitativo, que me parece muito interessante. É como se fosse um filme no qual não se pode mostrar tudo, porque nunca se mostra tudo o que se filmou, mas há de se mostrar aquilo que é realmente representativo, importante. Para isso há um trabalho de montagem, complexo, que tampouco está nos manuais de investigação. (...) a dificuldade está em cortar o material, aceitar a renúncia a uma parte dele. É sempre difícil porque sabemos o que foi cortado, (...) Assim, independente do que tenha sido mais difícil de realizar, como no filme, nem sempre a cena mais difícil deve estar no resultado final.

De acordo com os questionamentos orientadores do estudo e dos objetivos a serem atingidos, tentei realizar análises não desarticuladas, e sim complementares para a

discussão do problema. Todas as necessárias divisões foram efetuadas com a finalidade de melhor organizar o material empírico e subsidiar o processo de análise.

Na encruzilhada inicial em que me encontrei com a gama de material obtido no campo, foram os aportes teórico-metodológicos que me orientaram, direcionando caminhos articulatórios entre a teoria e a empiria, bem como a possibilidade de interface do microuniverso investigado e universos sociais mais amplos.

Os resultados desse esforço analítico compõem o próximo capítulo, no qual se expõem os resultados do trabalho de campo e a interpretação dos mesmos.

5) A VIDA NA ESCOLA E A ESCOLA NA VIDA: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO/ VIVÊNCIA ESTUDANTIL A PARTIR DOS/AS JOVENS ALUNOS CONCLUINTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo serão analisados os dados e discutidos os resultados obtidos no trabalho de campo, à luz dos aportes teórico-metodológicos que subsidiaram o estudo. O texto se apresenta em categorias temáticas.

Na primeira, traça-se um perfil geral dos alunos pesquisados, com a tabulação de informações quanto a idade, nível sócio-econômico, pertencimento étnico, local de moradia, composição familiar, nível de escolaridade e ocupação dos responsáveis.

Na segunda abordagem temática, traz-se análises sobre as trajetórias escolares dos/as jovens alunos/as a partir de dados obtidos como: idade com que começou a estudar, quantidade de escolas experimentadas na trajetória escolar, permanência e/ou abandono da escola, retenções, aprovações e os argumentos e motivos explicitados pelos sujeitos.

A análise segue com reflexões sobre a escola e suas funções na visão dos/as jovens alunos/as, abarcando considerações sobre a(s) função/funções da escola, mudanças e sugestões para o contexto escolar.

Na temática intitulada: vida de aluno/a e aluno/a da vida, as considerações se voltam para a análise dos/as jovens sobre ser aluno/a, suas preocupações no exercício desse ofício, os problemas enfrentados, as situações mais marcantes e os aprendizados.

As Histórias e vivências narradas pelos/as jovens alunos/as nos tempos e espaços da escola são o foco do tópico 5.6. As mesmas se remetem, principalmente, às relações entre professores e alunos/as e alunos/as /alunos/as na sala de aula. Ainda neste trecho, narram-se histórias/situações particulares contadas pelos sujeitos e que foram marcantes em suas trajetórias.

Por fim, reflete-se sobre a vivência escolar nos tempos passado, presente e futuro dos/as jovens alunos que estão concluindo a trajetória da educação básica. Os/as jovens falam sobre seus projetos, o ser/estar jovem-aluno(a)/aluno(a)-jovem ao final da Educação Básica. Discutem sobre a escolarização e a participação da escola na formação de suas subjetividades, em suas vidas!

5.1) Quem são os/as jovens alunos do LICEU de Humanidades de Campos:

O primeiro eixo de perguntas abordado na entrevista se remetia aos dados de identificação dos/as jovens alunos a fim de traçar um perfil geral dos/as entrevistados/as.

Quanto à idade, dos/as 30 jovens participantes, 10 se encontravam, quando da coleta de dados, com 16 anos; 15 com 17 anos e 5 com 18 anos (TABELA 05). Vale lembrar que a faixa etária juvenil proposta pelo Estatuto da Juventude vai dos 15 aos 29 anos, sendo que dos 15 aos 17 temos o/a jovem adolescente; dos 18 aos 24 os/as jovens jovens e dos 25 aos 29 anos o/ jovem adulto/a. A maior parte dos/as participantes dêa ta pesquisa estão na faixa de jovem adolescente.

TABELA 05 – Idades dos/as participantes

<i>Idades (anos)</i>	<i>Quantidade de respostas</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>
16	10	33.3
17	15	50
18	5	16.6

FONTE: Dados do trabalho de campo.

Pelos dados acima não se observa defasagem idade-série entre os entrevistados.

No que se refere ao sexo dos participantes, buscou-se um equilíbrio ao se entrevistar 15 moças e 15 rapazes.

Quanto à análise de gênero é importante lembrar *que o termo aluno, em sua forma masculina, não pode ocultar que hoje mulheres têm essa mesma condição e que sua presença representa um motivo de diversificação do significado e do valor que o conceito representa* (SACRISTÁN, 2005, p. 20).

Vale lembrar aqui ainda que, historicamente, foram eles e não elas que, primeiramente, ingressaram oficialmente, na escola, sendo o ofício de aluna ainda mais recente, no Brasil e no mundo. *Os menores homens tiveram a condição de escolares*

antes que as meninas, a desfrutaram durante uma etapa mais prolongada e receberam uma educação diferente com conteúdos distintos (SACRISTÁN, 2005, p. 107).

No que se refere ao desfrute da moratória para a juventude, a questão de gênero também se faz presente historicamente. Segundo Camacho (2007) *a partir de meados do século XIX, a moratória se solidifica com o prolongamento do período de instrução dos jovens, quase que exclusivamente do sexo masculino e de famílias abastadas (p. 164-147).*

Na atualidade, os dados estatísticos demonstram que elas estão em maior número na escola e com maior nível de escolaridade. No entanto, ainda recebem salários mais baixos que os homens em alguns locais de trabalho, mesmo ocupando o mesmo posto ou exercendo a mesma função. São elas que ainda exercem, em maior quantidade, duplas e triplas jornadas (no trabalho, em casa, como mãe, como profissionais, esposas).

No que tange a esta pesquisa, duas jovens apontaram que preferem estar *em frente à escola*, mesmo nos dias em que não há aula ou em suas aulas vagas, a ter que ir pra casa exercerem afazeres domésticos que lhes são solicitados pelos responsáveis, fato este não citado por nenhum dos rapazes.

Quanto ao nível sócio econômico familiar, 18 jovens dos/as 30 entrevistados/as, informaram que se consideravam situados em um nível sócio econômico familiar de classe média e 12 se consideravam de classe média-baixa (TABELA 06). Nenhuma outra opção foi fornecida pelos/as participantes, apesar da afirmativa, em variadas falas dos/as entrevistados/as, de que se trata de um colégio que atende a diferentes níveis sociais.

Exemplifica-se o exposto com a fala abaixo que demonstra a diversidade de níveis sócioeconômicos presentes entre os/as discentes do colégio:

Há várias classes sociais, é nítido isso aqui. Tipo rivalidade por parte de algumas pessoas, e mesmo aqueles que têm uma renda bem baixa querem parecer que tem renda alta (...) aí fica aquela coisa, pra não passar humilhação, discriminação, aí fica, sei lá, tentando engrandecer. (jovem aluna)

TABELA 06 – Nível sócio-econômico familiar dos participantes

<i>Opções de Nível sócio-econômico familiar fornecidas</i>	<i>Número de respostas</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>
Classe Média Baixa	12	40
Classe Média	18	60

FONTE: Dados do trabalho de campo.

Ainda com a finalidade de se obter informações sobre a situação familiar, no que tange a sua composição, perguntou-se aos alunos com quantas e quem eram as pessoas que residiam em suas casas. A tabela 07 agrupa essas informações:

Tabela 07 – Quantidade de pessoas que residem em sua casa

<i>Quantidade de moradores</i>	<i>Número de respostas</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>
2	3	10
3	8	26.6
4	10	33.3
5	8	26.6
6	1	3.3

FONTE: Dados do trabalho de campo.

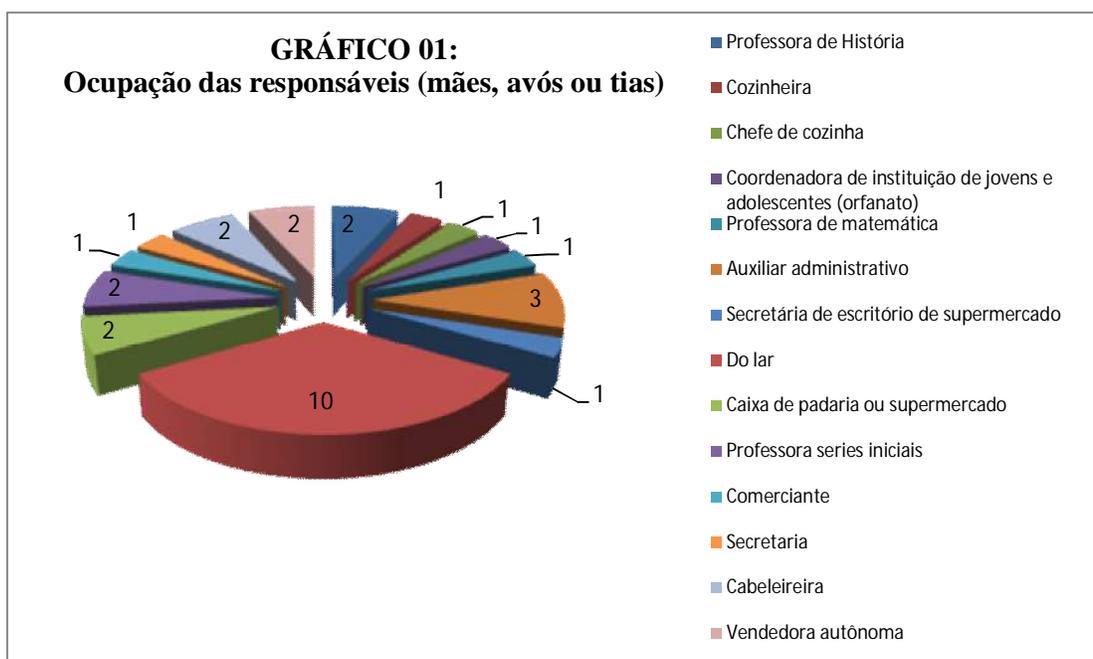
Foram encontradas variadas combinações entre os componentes das famílias: mãe e filho(a); mãe, pai e filhos(as)/irmãos dos/as participantes; padrastos ou madrastas, irmãos e avós ou tios(as). Verifica-se assim, uma diversidade na composição familiar dos/as participantes. Se juntarmos os valores das 3 últimas linhas da tabela 07, percebe-se que tem-se 19 (63.3%) participantes com uma composição familiar com 4 pessoas ou mais.

Vale lembrar, conforme pode ser verificado no apêndice 01 (roteiro de entrevista) que se tratava de uma pergunta aberta, sendo as respostas acima tabuladas oriundas das opções fornecidas pelos/as próprios/as participantes.

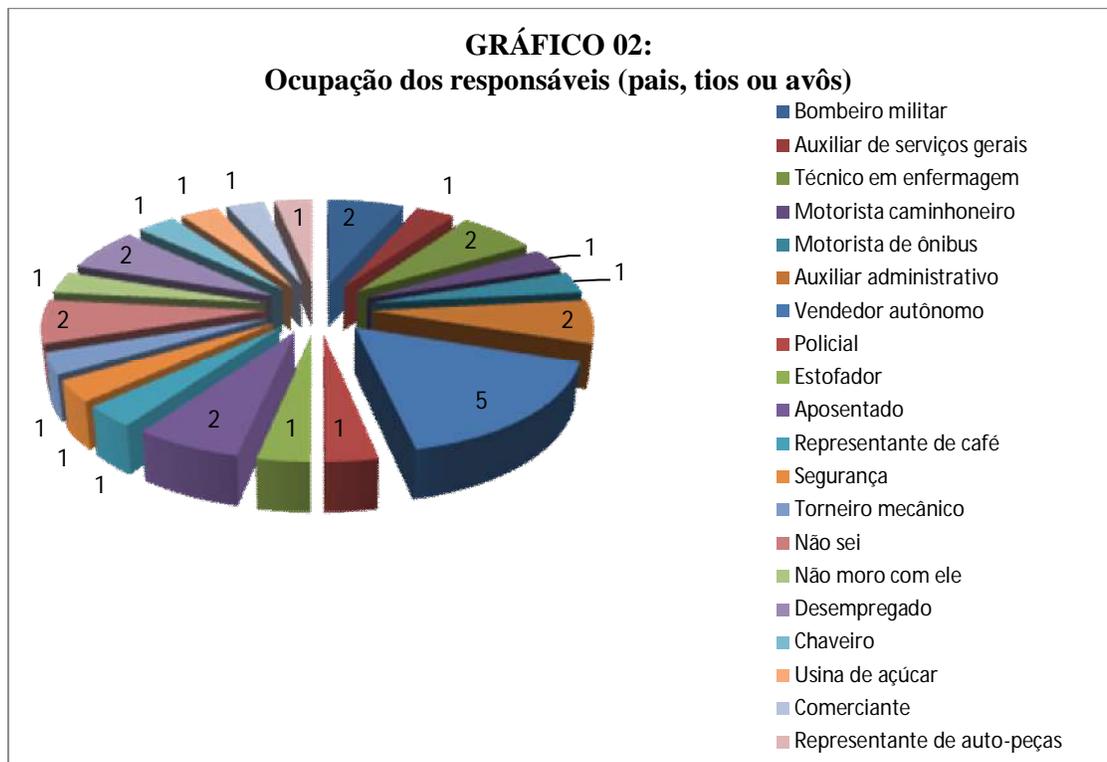
Sobre a ocupação exercida pelos responsáveis dos/as jovens alunos/as, encontrei um amplo leque de opções respondidas que puderam ser organizadas de acordo com o sexo (responsáveis do sexo feminino ou masculino).

Por conta da grande quantidade de opções, optou-se pela tabulação dos dados em gráficos (GRÁFICO 01 e 02) para melhor visualização do leitor.

O gráfico 01 mostra a ocupação das responsáveis (mães, avós ou tias):



Observa-se a presença maior de 10 referências de ocupação com o lar; seguida de 3 auxiliares administrativas; duas professoras de História, vendedoras autônomas, cabeleireiras, professoras das séries iniciais e caixas; uma cozinheira; uma chefe de cozinha; uma coordenadora; uma professora de Matemática; uma secretária de escritório; uma secretaria e uma comerciante.



Quanto aos responsáveis, verifica-se 5 vendedores autônomos; 2 bombeiros militares, técnicos em enfermagem; auxiliares administrativos; aposentados; 1 auxiliar de serviços gerais; motorista de caminhão; motorista de ônibus; policial; estofador; representante de café; segurança; torneiro mecânico; chaveiro; usineiro; comerciante e representante de auto-peças. Três jovens não souberam informar as ocupações e 2 encontram-se desempregados.

Pela variedade de ocupações (profissões) exercidas pelos/as responsáveis dos/as participantes, pode-se ratificar a diversidade dos/nos contextos familiares.

A próxima tabela (TABELA 08) contém dados com informações sobre o nível de escolaridade dos/as responsáveis pelos sujeitos pesquisados, subdivididos por sexo.

TABELA 08 – Nível de escolaridade dos responsáveis por sexo

<i>Nível de escolaridade</i>	<i>Quantidade de respostas</i> <i>Mãe ou tia</i>	<i>Quantidade de respostas</i> <i>Pai, tio ou avô</i>
Ensino Fundamental	5	10
Ensino Médio	18	16
Ensino Superior	5	2
Especialização	1	
Mestrado	1	0
Não sei	0	2

FONTE: Dados do trabalho de campo.

Das 5 responsáveis (mulheres) com formação de nível superior, duas são formadas em História; 2 em administração e 1 a jovem não soube informar qual curso de formação. Já para os responsáveis (homens) com escolaridade superior, encontrou-se 1 formado em Arquitetura e 1 o jovem não soube informar qual curso. As únicas responsáveis com pós-graduação (mulheres) são especialistas em Educação (1) e mestre em História (1). Observa-se que a maior parte dos/as responsáveis pelos/as alunos concluiu o Ensino Médio.

Apesar de hoje o Liceu de Humanidades de Campos não ter o status que ocupou até os anos 70 do século XX, de ser um colégio ilustre na cidade, ainda é destaque entre os colégios da rede estadual no município. Será que há em outras escolas estaduais pais/mães, com ensino superior, pós-graduação, ou é um diferencial do Liceu?

Quando questionados sobre qual etnia, raça o/a participante sentia-se pertencer, foram encontradas as seguintes auto-declarações: 9 jovens negros(as); 7 brancos(as); 6 mestiços(as); 4 “brasileiro é uma mistura”; 4 pardos(as); 1 não sei. É importante

esclarecer que foram mantidas as nomenclaturas sobre etnia/ raça citadas pelos/as próprios/as participantes (TABELA 09).

TABELA 09 – Etnias/ raças auto-declaradas dos participantes

<i>Etnias/raças*</i>	<i>Quantidade de respostas</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>
Negra	9	30
Branca	7	23.3
Parda	4	13.3
Brasileiro é uma Mistura	4	13.3
Mestiça	6	20
Não sei	1	3.3

*Foram mantidas as nomenclaturas de pertencimento étnico-racial expressas pelos participantes

FONTE: Dados do trabalho de campo.

A verificação entre os/as 30 participantes de 5 possibilidades auto-declaradas sobre seus pertencimentos étnico-raciais demonstra, também, mais uma dimensão da diversidade presente na escola.

Ao analisarmos os dados obtidos, realizando cruzamentos dos mesmos a partir da variável étnica, racial, encontrei duas falas que articulavam a questão étnica com respostas a outras perguntas. Trata-se de falas de duas moças, trazendo também o aspecto de gênero. Exemplifica-se com uma delas:

Tipo assim, eu acho que hoje se você não estudar, você não tem quase nenhuma chance de, tipo assim, de ter uma vida melhor. Pra ter uma profissão mesmo você precisa estudar. Eu acho que estudo hoje é a base de tudo. Você não pode simplesmente terminar o Ensino Médio e achar que terminou os estudos. Eu sempre tive isso na minha cabeça, meus pais também querem que eu faça faculdade, ainda mais por eu ser negra. Eu sempre pensei que eu quero estudar pra dar uma vida digna melhor pros meus filhos. Eu tenho uma vida ótima, mas eu quero dar uma vida muito melhor pros meus filhos, mostrar que eu posso, sabe, mostrar que a minha cor (aponta o antebraço) tem valor. (jovem aluna)

Cury (2008) nos lembra que:

(...) o conceito de educação básica também incorporou a si, na legislação, a diferença como direito (...). A educação básica, por ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade, tomou a si a formalização legal de atendimentos a determinados grupos sociais, como as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, como os afrodescendentes (...), os jovens e adultos (...) as comunidades indígenas (...). O reconhecimento das diferenças nesse momento da escolaridade é factível com o reconhecimento da igualdade (p. 301).

O preconceito docente quanto à etnia negra foi apontado por 2 jovens ao longo de suas trajetórias escolares ou de seus colegas:

Desrespeito de professor é foda, uma palavra do cara já era. Teve um caso uma vez de uma prima minha que estudava aqui que o professor era preconceituoso. Professor virou, chegou “prum” menino, que era negro, e chamou ele de neguinho. Ah, então provoca revolta da turma, porque tem professores que se sentem no direito de ser superior, acha que é o dono da sala. Professor tem que chegar com o aluno e não falar essas merdas. Mó vacilão, idiotão na verdade! Depois a culpa é do aluno. Porque uma aula é, como eu vou dizer, é meio que um debate. É um debate pra quê? Pra você compartilhar as ideias, entendeu, sem ter um que é superior ao outro. (jovem aluno)

A ideia da sala de aula como um espaço/ tempo de debate conforme defende o aluno, é encontrada nos estudos Dayrell (2001):

(...) o cotidiano na sala de aula reflete uma vivência de convivência com a diferença. Independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço potencial de debate de idéias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos. Ao mesmo tempo, é (mas poderia ser muito mais) um momento de aprendizagem de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão (p. 149).

Vale lembrar aqui a Lei nº 11.645, de 10/03/08 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, mostrando a relevância de que a temática étnica esteja presente não só no currículo oficial das escolas, mas, sobretudo na formação dos/as professores/as com base em uma reflexão crítica sobre a questão multicultural na tentativa de que casos, inadmissíveis, como os citados pelo jovem acima não continuem a se repetir nos cotidianos escolares.

Dos/as 30 alunos entrevistados/as, 28 informaram que não trabalham e 2 responderam que sim, sendo que 1 rapaz atua como auxiliar na área de telecomunicações e 1 moça informou que trabalha como animadora de festas infantis e vende artesanatos fabricados por ela própria (TABELA 10).

TABELA 10 – Ocupação/ emprego dos/as participantes

<i>Opções</i>	<i>Quantidade de respostas</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>
Sim	2	6.6
Não	28	93.3

FONTE: Dados do trabalho de campo.

Vale ressaltar que ambos anunciaram em suas entrevistas individuais que pretendiam ir para o turno noturno no segundo semestre de forma a atuarem melhor em seus trabalhos. Essa situação se concretizou, uma vez que, quando de nosso retorno à escola para a realização dos grupos focais, 9 dos/as 30 alunos/as entrevistados/as haviam pedido transferência para o turno noturno, entre eles os dois que já trabalhavam. A possibilidade de ingresso no mercado de trabalho foi apontada como a principal razão para a transferência para o turno noturno, trazendo um claro indício neste estudo, já comprovado em estudos realizados na área da Educação de Jovens e Adultos sobre a presença do/a jovem aluno do turno noturno que trabalha ou do/a jovem trabalhador que estuda à noite. A escola oferece, no turno da noite, o ensino regular noturno e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conforme apontado, observou-se um significativo número de respostas negativas à pergunta se o/a jovem trabalhava. E essas respostas, em geral, vinham acompanhadas de expressões faciais e verbais de descontentamento. As falas abaixo demonstram a vontade de ingressar no mercado de trabalho pelos/as jovens:

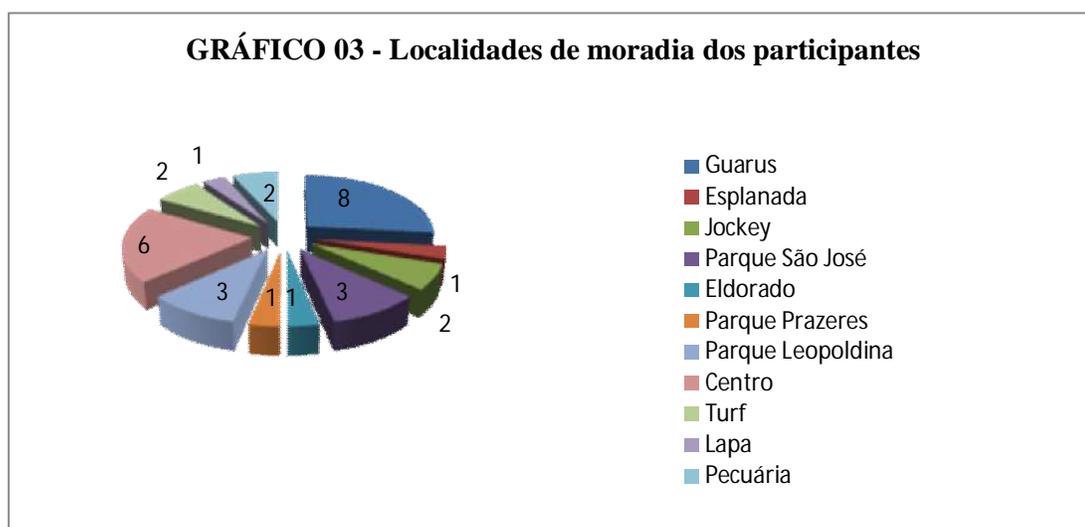
Infelizmente ainda não trabalho (balançando a cabeça negativamente e insatisfeita). (jovem aluno)

Adoraria (sorriso), pra ter meu dinheirinho, minha independência! (jovem aluna)

A gente (referindo a ele e aos irmãos) não tem necessidade de trabalhar, a nossa família nos dá de tudo, só que a gente quer por questão de ter nosso próprio dinheiro, a nossa responsabilidade, porque aí muda tudo né, o rumo da nossa vida! (jovem aluno)

A partir dos dados o que se observou foi uma paradoxal situação que envolve trabalho e jovens. Se por um lado (em 18 das 30 entrevistas) o trabalho é apresentado como forma de se ter o próprio dinheiro para usufruir de lazeres relacionados aos grupos juvenis, por outro lado (em 12 entrevistas) o fato de se ingressar no mercado de trabalho os aproximaria mais do mundo adulto e os distanciaria do mundo juvenil. Os aportes teóricos da moratória social articulada ao trabalho se faz necessário neste momento. O que se verifica é que trabalho para estes jovens, se por um lado os distanciariam do mundo juvenil e os aproximariam do mundo adulto, por outro lado lhes possibilitaria a moratória social, porque com o dinheiro ganho poderiam usufruir de lazeres relacionados aos grupos juvenis.

O próximo gráfico (03) apresenta as localidades de moradia informadas pelos sujeitos investigados.



FONTE: Dados obtidos no trabalho de campo.

Pode-se verificar, pela grande quantidade de bairros citados, que a instituição foco desse estudo abarca uma demanda de jovens alunos oriundos de diversas áreas da

cidade de Campos dos Goytacazes. Por estar localizada no Centro de Campos e ser uma escola tradicional (conforme exposto no histórico da escola), o Liceu atrai alunos/as de variadas localidades o que proporciona um aumento na diversidade em relação ao lugar/comunidade onde moram. Na visão do/as próprios/as alunos/as:

Porque aqui tá no centro de Campos, e também é tradição, gente de todo canto de Campos, aluno de tudo quanto é lugar, uma mistura e cada lugar tem um jeito de ser. Isso é bom, eu gosto de conhecer pessoas diferentes. (jovem aluno)

Quanto ao perfil dos/as 30 jovens alunos/as pesquisados (15 moças e 15 rapazes), pôde-se apurar, em linhas gerais, que se encontram entre 16 e 18 anos; de classes sociais média e média-baixa, a maior parte não trabalha, são moradores de variados bairros da cidade e pertencentes a 5 raças/etnias diferentes conforme suas auto-declarações. Suas composições familiares também são diversas, seja nos múltiplos arranjos familiares, seja na quantidade. Os níveis de escolaridade e a ocupação dos responsáveis também apresentaram grande variedade.

5.2) As trajetórias escolares dos/as jovens alunos/as participantes:

O segundo eixo de perguntas se referia a informações relativas às trajetórias escolares dos/as entrevistados/as. Inicialmente, procurou-se saber com que idade os/as participantes começaram a frequentar a escola. Dos/as 30 entrevistados/as, 17 ingressaram na escola aos 3 anos; 7 aos 2 anos; 5 aos 4 anos e 1 não soube informar (TABELA 11).

TABELA 11 – Idade de ingresso dos participantes na escola

<i>Idades</i>	<i>Quantidade de respostas</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>
2	7	23.3
3	17	56.6

4	5	6.6
Não sei	1	3.3

FONTE: Dados do trabalho de campo.

Importante observar que se trata de uma geração que iniciou sua trajetória escolar nos primeiros anos de suas infâncias e que tem uma longa trajetória na escola, situação essa não experimentada por gerações anteriores.

Resgato aqui os aportes da história da educação no Brasil no que se remete a ampliação do acesso à escolarização que se reflete nos dados encontrados no campo, isto é, o ingresso cada vez mais cedo de crianças na escola está permeado de um lento percurso de acesso gradativo ao longo, sobretudo, do século XX. Ainda hoje, *o Brasil sequer chegou a universalizar a escola elementar, e a extrema desigualdade é a triste marca de nossa tradição histórica* (SAVIANI, 2004, p. 53).

Cury (2002) ao analisar a educação infantil como a base da educação básica, numa clara proposta de recusa à condição anterior da creche como área assistencial, afirma que ainda se está longe de um acerto de contas com a democratização dessa forma de educação.

Interessante, também, explicitar as reações de surpresa expressas pelos/as participantes ao se depararem com a constatação de que estar na escola foi o que preencheu significativa parte de suas vidas até o momento atual. As falas abaixo, com enunciações das reações dos/as entrevistados/as, demonstram essa situação:

Entre com 3, nossa! (arregala os olhos) *Não fala isso não, é uma carreira!* (jovem aluna)

15 anos na escola (muitos risos). (jovem aluno)

Pois é, quase 15 anos (visivelmente desanimada). (jovem aluna)

Estou há mais de 12 anos na escola, é mesmo, caramba, (risos). *Todo dia, 12 anos, nunca reparei, nunca parei pra contar, pensar, 12 anos todo dia* (muitos risos). *E aí, cara, eu tô há 12 anos indo todo dia pra escola* (fala dirigida a um colega que estava próximo e assistia informalmente a entrevista). *Eu? Estudando?* (risos). (jovem aluno)

Sacristán (2005), ao nos trazer a ideia da invenção do aluno, desmistifica a naturalização do aluno:

A escolaridade é um fato tão natural na paisagem social de nossas formas de vida que é estranho imaginar um mundo que não seja dessa forma. Estar um tempo nas escolas é um rito de passagem naturalizado na vida dos indivíduos, cujos fins são aparentemente óbvios, ocupando um lugar central na vivência das pessoas, tendo se transformado em um marco de referência que introjetamos e que projetamos quando o percebemos e valorizamos (p. 101-102).

Sobre essa questão, 5 alunos/as questionaram-se o que fariam em seus dias se não fosse a atividade de ir à escola e duas jovens apontam a escola como uma boa *fuga* para as tarefas domésticas solicitadas por suas mães, conforme já explicitado e discutido.

A ideia de encarar os estudos como um trabalho, pelo qual deveriam ser recompensados também apareceu nas falas de 3 dos/as entrevistados/as:

Todo dia, esse tempo todo e a gente não ganha nada por isso! (jovem aluna)

Ao pedir que a aluno explicasse mais sua declaração, ela respondeu:

Acho que deveríamos ganhar porque é um trabalho, tipo trabalho. Então devia ter meio que um incentivo. Seria uma maravilha se a gente recebesse, ficaria mais motivada. Não precisa ser um salário, mas alguma coisa. (...) Tipo, eu e umas colegas tamo pensando em ir pra noite no segundo semestre pra poder trabalhar durante o dia, aí se tivesse um dinheiro, entende. (jovem aluna)

A perspectiva analítica do papel de aluno/a como um ofício e o sentido do trabalho escolar foi alvo dos estudos de Perrenoud (1994) que pontua:

Ser aluno, 'trabalhar em', é uma das ocupações permanentes mais universalmente reconhecidas. Haverá algum ofício mais reconhecido que aquele que é exercido, por obrigação, durante cerca de, pelo menos, dez anos de vida? (...) O estatuto da infância e o da adolescência não padecem de ambigüidade: os 'jovens' são sustentados durante todo o tempo que estudam. (...) Assim, as crianças e os adolescentes retiram, de uma forma muito clara, os seus meios de subsistência do trabalho escolar. (...) Exercer um ofício, ter um trabalho, é uma forma de ser reconhecido pela sociedade, uma forma de existir numa organização (...) (p. 14-15).

Sobre a quantidade de escolas que os/as participantes haviam frequentado em suas vidas escolares, observou-se que 3 alunos/as frequentaram mais de 4 escolas; 8 alunos/as passaram por 2 escolas; 9 alunos/as estudaram em 3 escolas e 10 alunos/as passaram por mais de 4 escolas (TABELA 12). Diagnosticou-se que as mudanças de escolas ocorreram, sobretudo, em dois momentos: do 5º para o 6º ano de escolaridade (antigamente da 4ª para a 5ª série) em maior quantidade, e do 9º ano (antiga 8ª série) para o 1º ano do Ensino Médio em menor quantidade. Outros momentos foram citados por um número bem menor de participantes.

TABELA 12 – Quantidade de escolas ao longo da trajetória escolar

<i>Quantidade de escolas</i>	<i>Quantidade de respostas</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>
4	3	10
2	8	26.6
3	9	30
4 ou mais	10	33.3

FONTE: Dados do trabalho de campo.

Os principais motivos para a troca de escolas foram, em ordem decrescente: declínio na situação financeira familiar com a troca para uma escola mais barata ou pública; não haver a próxima série na escola em que estudava (principalmente na transição da 4ª para a 5ª série); mudança de endereço e não adaptação à escola. Um número significativo experimentou de 3 a mais instituições escolares, tendo em suas trajetórias estudantis diferenciadas vivências no que tange ao número de escolas.

Os dados compilados na próxima tabela 13 se referem ao acesso dos alunos à escolas da rede privada ou pública ao longo de suas trajetórias escolares.

TABELA 13 – Acesso dos/as participantes à rede escolar privada e pública

<i>Opções citadas pelos/as alunos/as</i>	<i>Quantidade de respostas</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>
Estudei mais em escolas da rede pública do que privada	14	46.6
Estudei mais em escolas da rede privada do que pública	12	40
Sempre estudei na rede pública	4	13.3

FONTE: Dados do trabalho de campo.

Retoma-se aqui os estudos de Sacristán (2005) sobre a história e invenção do aluno, mostrando que há modos diferentes e desiguais de experimentar a escolaridade

Somos alunos em escolas privadas e públicas, em algumas que são mais liberais que outras, em escolas melhor ou pior relacionadas com a comunidade; existem ensinos profissionais, artísticos e de caráter mais acadêmico; existe ensino para aluno com necessidades especiais; existiu uma escola para meninos e outra para meninas, etc. Essa precaução diante da heterogeneidade da vivência escolar deve nos levar a um entendimento diversificado sobre o que significa ser aluno como indivíduo singular e como subconjunto (p. 126).

Verifica-se que 18 dos/as jovens entrevistados/as tiveram mais tempo de estudo em escolas da rede pública de ensino. Outro fato contundente de se observar é que a maior parte dos/as alunos/as entrevistados/as (26 de 30) experimentou escolas da rede pública e privada em suas trajetórias escolares e esses/as trouxeram, em vários momentos das entrevistas individuais e grupais, comparações que se remetiam a essa peculiaridade encontrada nesse grupo.

O trecho a seguir, de um dos grupos focais, remete-se às vivências diferenciadas vivenciadas por duas jovens alunos em suas vivências nas escolas pública e particular.

Jovem A - Eu quando estudei na escola particular tudo era pra gente, assim: toma! Você paga né. Mas depois que eu vim pro Liceu eu aprendi muita coisa, porque lá na escola particular era assim, se um batia no outro a diretora chamava dizia que não podia brigar e dava aquela

aliviada. Talvez se eu continuasse lá eu ia ser uma menina muito mole, muito de abaixar a cabeça pros outros, mesmo eu estando certa. Aqui na pública não, as ideias mudam porque é muita gente diferente, cada um de um jeito, cada um luta pela sua forma de pensar, por aquilo que quer, então, eu aprendi que quando você tá certa você tem que discutir, sim, e quando você tá errado você tem que saber ouvir as outras pessoas. (...) Eu vim pra cá com catorze anos, nunca tinha ficado em dependência na particular e aqui eu fiquei. (...) Aqui eu tive que aprender a correr mais atrás das coisas, porque dependência aqui eles não avisam não, você que tem que correr atrás pra saber, eu sempre achei tudo muito fácil lá, minhas notas eram oito, nove, já aqui eu sou a camisa (risos).

Jovem B - Eu discordo de tudinho que ela falou porque também depende da escola né. Eu estudei também em escola particular minha vida toda posso dizer, e não era assim tão fácil não. Tinha coisas que eu tinha que correr atrás, sem falar que fiquei em dependência e, apesar de ter algumas coisas na mão, eles cobram também muito da gente. Lá tudo é muito organizado, tipo: se você não vai pra escola eles ligam pros seus pais pra saber. Aqui não, é aquela coisa que você tem que buscar cada um por si. E lá na particular é aquela coisa que você tem que prestar mais atenção na aula, não pode ficar falando, tem menos aluno, os pais cobram dos professores.

O diálogo demonstra como a vivência escolar, apesar de possuir muitas similitudes, compartilhadas por todos/as que por ela passam/passaram, apresenta efeitos subjetivos, de uma vivência que é, ao mesmo tempo, coletiva/plural e individual/singular, em meio à configuração (familiar e outras) em que se encontra o sujeito.

Ainda sobre o acesso à rede escolar privada e pública, verificou-se que houve uma maior transição de escolas privadas para escolas da rede pública do 5º para o 6º ano de escolaridade (antigas 4ª e 5ª séries).

A fala abaixo ilustra essa afirmação:

Estudei em duas escolas que foram particular, do maternal até a quinta série. Depois aqui. Minha mãe conseguiu uma vaga, eu quis vir pra pública só se fosse aqui no Liceu né, porque o Liceu tem uma fama de ser uma escola pública boa, de tradição. (...) Então, quando eu ia pra quinta, minha mãe falou que ia me tirar da particular porque a renda tava bem imprensada, porque tinha meu irmão estudando na particular também e tinha muita coisa que minha mãe pagava. Então, a gente fez até a quarta na particular pelo menos e aí minha mãe veio pra cá 3 horas da manhã pra conseguir vaga. (jovem aluna)

Candau (2000), ao analisar a educação na América Latina no final do século XX, faz referência a uma diferenciação que se remete não só a disparidade da escola pública e escola privada, como também entre as escolas da rede pública, conforme apontado acima na fala da jovem aluna:

Em muitas sociedades é grave a crise da escola pública e a crescente fragmentação do sistema de ensino – grupos sociais, em geral os mais pobres, só têm acesso a determinadas escolas públicas, e outras faixas da população, de maior poder aquisitivo, frequentam as melhores escolas públicas e escolas particulares consideradas de excelência. Esta crescente diferenciação do sistema traduz também uma equação de menor a maior qualidade e visibiliza

a tendência à inserção da educação na lógica do mercado, como um produto de consumo que se compra, segundo as possibilidades econômicas de cada um (p. 11-12).

Alguns/algumas alunos/as declararam ter recebido a notícia de ir para a escola pública, sendo o Liceu, de forma satisfatória, como o verificado nas falas anterior e na próxima, na qual uma jovem relata ter sido ela mesma quem foi conseguir a vaga para estudar no Liceu.

Eu mesma invoquei de vir pro Liceu quando meus pais falaram que eu ia vir pra escola pública. Eu invoquei que tinha que ser aqui. Aí, eu mesma acordei cedo, 7 horas da manhã tava aqui no portão da escola. Fiquei ali naquela fila e só tinha 11 vagas. (...) Agarrei aquele papel que eles deram e consegui, eu era a terceira pessoa da fila. Eu fiquei muito feliz, chorei e tudo. (jovem aluna)

Em estudo acerca dos sujeitos alunos/as do Liceu de Humanidades de Campos, no período compreendido entre as origens e o ano de 1970, Martínez e Boynard (2010) refletem que *uma das características presentes nos documentos analisados é a da relação estreita que se estabelecia entre o aluno liceísta e a cidade, como uma identidade extensiva às ruas e a incorporação de habitus que imprimia certa "civildade" ao secundarista* (no prelo). As falas das jovens citadas, conforme já diagnosticado pelas autoras em estudos anteriores com alunos/as liceístas, parecem ecoar *um sentimento de pertencimento e orgulho* (no prelo) que distingue os/as alunos/as do Liceu dentre os/as alunos/as das outras escolas no passado e dentre os/as alunos/as da rede pública na cidade no presente.

Já outros/as jovens alunos/as (2 de 24) sentiram-se decepcionados/as com a notícia da mudança para a escola pública:

Eu fiquei decepcionada quando minha mãe levou pra mim a folhinha do Liceu, chorei muito. Minha mãe fez surpresa pra mim, veio pra cá cedo, porque ela foi na escola particular e viu minhas notas baixas e ficou indignada porque tava gastando dinheiro comigo. (jovem aluna)

As 3 últimas declarações também nos trazem mais alguns outros relevantes pontos de nota. Primeiro no que tange à dificuldade de se conseguir uma vaga na escola alvo desta pesquisa, por ser tratar de uma escola bem conceituada e de tradição dentre as escolas da rede pública do Estado no município de Campos dos Goytacazes. Isso nos

leva a refletir sobre a questão da universalização do ensino, a quantidade de alunos/as por turma, a questão do direito e da qualidade no ensino. De acordo com informações fornecidas pelos/as próprios/as alunos/as, via conversa informal com funcionários da secretaria escolar da Instituição e consulta a documentos que regem o ingresso nas Escolas Estaduais do Norte Fluminense, atualmente o processo de ingresso ao Liceu, assim como das outras escolas da rede estadual fluminense é, primeiramente, efetuado via um número de telefone gratuito no qual o candidato à vaga faz a indicação de 5 opções de escolas, sendo posteriormente enviada uma carta com a destinação da escola para a qual o responsável pelo/a candidato/a deverá ir pessoalmente realizar a matrícula. Como essa pré-matricula não é garantida, sobretudo para escolas muito procuradas como o Liceu, os/as candidatos/as à vaga e/ou seus responsáveis perfazem o percurso aqui relatado pelos/as jovens.

Percebe-se também, como segundo ponto de nota, uma valorização da escola particular em detrimento da escola da rede pública, cuja mudança somente ocorre por conta do declínio da situação financeira da família.

Um terceiro ponto, diz respeito às diferenças, mesmo dentro da rede pública, entre as escolas, gerando o prestígio de umas e desprestígio de outras, uma hierarquização das escolas públicas.

E, como quarto ponto digno de nota, a análise se volta para a fala da última jovem que, ao relatar os motivos pelos quais sua mãe pautou a decisão de transferi-la da escola particular para a escola pública, demonstra a visão pejorativa que a mesma possui sobre a escola pública, ao ponto de que essa funcione como um castigo, uma punição para as baixas notas obtidas pela filha.

Percebe-se a educação vista como investimento que tem que ter resultados imediatos, cujo produto são as notas, caso contrário, trata-se de um custo que não vale à “pena”, um dinheiro ‘jogado fora’, e, por fim, para aqueles que não fizeram jus a essa lógica, a escola pública se apresenta como punição. Diante dessa situação, fica difícil resistir aqui à seguinte provocação: estariam, então, todos/as aqueles/as que não podem *comprar* o ensino nas escolas particulares e que, portanto, resta-lhes a escola pública, sendo punidos de antemão?

Gentili (1998) ao analisar os efeitos do neoliberalismo e do neoconservadorismo para educação, discorre sobre o caráter mercantil que se impregnou à educação, desintegrando o caráter de direito que a educação possui (ao menos em teoria, conforme ressalta esse autor). A *qualidade* educacional é tida como propriedade e mercadoria e não como algo que deve qualificar o direito à educação. Esse caráter supõe a diferenciação dos consumidores da educação; legitima a exclusão de muitos e compromete a universalidade educacional.

Ao se buscar informações sobre a trajetória escolar dos/as entrevistados/as, no que se refere aos anos de permanência desses/as na escola, os dados demonstraram que nenhum dos 30 sujeitos participantes teve a necessidade de parar de estudar ou de abandonar a escola.

O resultado encontrado nesse grupo, no entanto, não pode deixar de se analisado à luz do contexto existente em nosso país, no qual se verifica uma diminuição quanto as taxas de matrículas, por ocasião das repetências, evasões e abandonos, ao longo dos 9 anos de escolaridade do ensino fundamental. Os dados para o número de matrículas para o Ensino Médio são ainda mais drásticos: de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007), dos, aproximadamente, 35 milhões de alunos/as que estão matriculados/as no ensino fundamental, só 9 milhões se encaminham para o Ensino Médio.

Os/as próprios/as entrevistados/as, apesar de não terem sofrido pessoalmente com o abandono escolar, em algumas falas trazem à tona essa situação ao citarem o conhecimento de colegas que pararam de estudar ou que abandonaram a escola.

Observaram-se 3 explicações sobre esse problema junto aos jovens participantes: 1^a: pararam de estudar por necessidade de trabalhar e ajudar a família; 2^a pararam de estudar porque *não queriam nada com a vida* sendo os/as próprios/as responsáveis/culpados/as e 3^a o fato de eles/elas não terem necessitado parar de estudar foi uma ‘sorte’, um privilégio.

Eu acho que a gente ainda tem sorte porque tem muitos adolescentes que com 13, 14 anos já são empurrados pro mercado de trabalho e a gente teve sorte de ter tempo de chegar aos 18 anos sem precisar disso. (trecho do grupo focal - jovem aluna)

Não se pode deixar de ratificar aqui o problema trazido pela jovem em sua declaração. Em nosso país o trabalho infantil ainda expulsa muitas crianças e adolescentes da escolarização. Outro fator, também a partir dos dados coletados no campo sobre essa questão, remete-se à culpabilização individual pelo abandono dos estudos e o término da Educação Básica como uma “sorte”, um privilégio e não um direito. Seja pelos dados, seja pelas falas, verifica-se que estamos longe, pois, da universalização da Educação Básica, o que é reconhecido em lei.

Sobre as possíveis retenções em algum ano de escolaridade, verificou-se que dos/as 30 jovens alunos, 11 (5 homens e 6 mulheres) nunca ficaram retidos/as em nenhum ano de escolaridade, *passaram direto* no dizer dos/as alunos/as; 12 não ficaram retidos/as, mas necessitaram de *dependência* em algum ou em vários momentos de suas trajetórias escolares no segundo segmento do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

TABELA 13 – Acesso dos/as participantes à rede escolar privada e pública

<i>Opções citadas pelos/as alunos/as</i>	<i>Quantidade de respostas</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>
Estudei mais em escolas da rede pública do que privada	14	46.6
Estudei mais em escolas da rede privada do que pública	12	40
Sempre estudei na rede pública	4	13.3

FONTE: Dados do trabalho de campo.

O que os/as alunos/as comumente chamam de *dependência* é a possibilidade, assegurada por lei, de o/a aluno/a ser promovido/a para a série (ou período) seguinte mesmo não tendo alcançado resultados satisfatórios em algumas disciplinas da série anterior. A progressão parcial consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que em seu capítulo sobre a Educação Básica orienta: *nos estabelecimentos que adotam a progressão parcial regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino* (LDB, art. 24,

parágrafo III). A progressão parcial está prevista no Regimento Interno da Instituição. Vários/as alunos/as afirmaram que se não fosse a possibilidade da *dependência em até duas matérias* teriam ficado reprovados em vários anos. A forma de cumprimento dessa *dependência* varia de acordo com o/a professor/a, conforme apontam os/as alunos/as.

As próximas falas ilustram as duas situações de não repetência e de *dependência* descritas acima:

Nunca repeti, passei sempre direto. Minha mãe não gostaria porque ela sempre investiu em mim e eu sempre estudei muito. Então se eu repetisse, nossa, acho que eu ia chorar muito, eu gosto de estudar! (jovem aluna)

Nunca reprovei, mas fiquei em dependência direto porque eu sou muito de brincar em sala de aula, conversar, aí chega na prova e nada. Desde a sétima que eu fico em dependência em umas duas matérias por ano. (jovem aluna)

Nunca repeti, mas dependência sim, em matemática, física, história, geografia. (...) Eu tenho muita dificuldade e deixo levar, não faço os exercícios, tenho preguiça mesmo de estudar pras provas, mas tô melhorando. (jovem aluno)

Os 7 restantes dos/as 30 entrevistados/as (5 rapazes e 2 moças) declararam ter ficado retidos/as uma ou mais vezes em algum ano de escolaridade. Ao se analisar as respostas dos/as jovens sobre quais foram as causas e motivos que ocasionaram as retenções, pôde-se diagnosticar como motivos alegados pelos/as alunos, novamente, uma culpabilização individual (todos/as os/as 7 alunos/as apontaram esse aspecto).

Apresenta-se a seguir exemplos de falas dos/as jovens que expressam os motivos alegados:

Repeti de ano duas vezes e fiquei de dependência uma vez. Foi na oitava série que fiquei em dependência em duas matérias e no primeiro ano reprovei. (...) Foi falta de interesse meu mesmo, vinha pra escola, mas não entrava na sala, uma fase de muita doideira, praticamente foi uma coisa minha mesmo. (jovem aluno)

Perdi porque jogava no Americano. Também saía e chegava tarde. Me dediquei mais ao futebol, viagens. Hoje parei de jogar. Não me dediquei à escola. Foi culpa minha mesmo, os professores e a escola tavam lá. (jovem aluno)

Repeti duas vezes, na sétima e na oitava, brincadeira mesmo, zoação mesmo, só queria aproveitar a vida, sei lá, eu chegava e ia pra aula e só, não prestava atenção, não estava preocupado com nada não (risos). Também eu não trabalhava, só casa, colégio, aí depois eu fui trabalhar e peguei um prumo maior, falta de interesse meu mesmo. Eu vinha todo dia pra escola, carteirinha assinada e tudo (risos). Não faltava (risos). Mas não fazia o que devia, não tava a fim, fiquei muito em dependência também. (jovem aluno)

Analisando-se o conteúdo presente nas falas dos jovens, percebe-se uma individualização da culpa, um dos nefastos efeitos do forte ideário neoliberal que os faz acreditar que sucesso ou fracasso só depende de cada um. Camufla-se com isso, de forma perversa, a complexidade que permeia as condições do processo ensino-aprendizagem.

A concessão de uma maior liberdade da/na escola atual ou falta de cobrança dos atores da escola foi apontada por 4 dos/as entrevistados/as como fator que os “levou” à reprovação.

Um ano perdido na sétima série por falta de interesse total meu mesmo. Aquela coisa, cheguei na escola, tudo novo, gente nova, foi quando eu vim pra cá, aí eu fiquei admirado com a liberdade, aí foi isso que aconteceu. (jovem aluno)

Repeti duas vezes de ano já. Ah não estudei nada mesmo, nem entrava na aula no primeiro ano pra falar a verdade, não assistia nada, não estudava, teve um tempo que eu deixei rolar e acabou que eu perdi de ano, foi questão minha mesmo porque eu passei pra tarde e quando dava o intervalo aqui fora eu acabava ficando aqui fora mesmo, não voltava pra aula porque não tinha muita responsabilidade. Porque, de manhã, na oitava série você não pode sair do portão. À tarde, não entrega carteirinha, entendeu, então é mais pra quem tá com responsabilidade. (jovem aluna)

Apenas 1 jovem, alega, além dos já citados fatores para a reprovação, a falta de professores, numa análise que não foca somente sua culpa, mas direcionando-se aos outros atores da escola.

Reprovei um ano, no segundo ano do médio, foi falta de vontade minha, mas também acho que foi falta de interesse da escola no aluno, em não deixar que os alunos matem aula. (...) Eu já não queria estudar e não teve ninguém ali firme mesmo ali me obrigando, professores faltando direto também, acho que foi os dois lados, eu e a escola. (jovem aluno)

A vergonha pela reprovação, justificada pela culpabilização própria apareceu em duas entrevistas (2 rapazes) como sendo o momento mais marcante em suas trajetórias escolares. Segue o momento de desabafo de um deles:

Se pudesse voltar atrás, (abaixa a cabeça), eu não perderia (rápido silencio com suspiro longo e profundo). Mas foi questão minha mesmo, matava aula, brincava dentro da sala, coisa de criança (...). Hoje em dia o pessoal, o professor fala, grita e ninguém dá bola, hoje em dia eu estudo, não mato aula. (...) O que fez eu mudar? (pausa) Foi a vergonha, senti muita vergonha, de tudo, de todo mundo. (pausa). Nunca mais. (jovem aluno)

Quanto às trajetórias escolares, todos/as os/as participantes ingressaram na escola antes dos 5 anos de idade; 22 alunos/as passaram por 3 ou mais escolas; e desses/as 18 tiveram mais tempo de estudo em escolas da rede pública; sendo importante lembrar que 28 dos/as 30 estudaram, em momentos variados de suas escolaridades, em escolas públicas e particulares. Sobre o fluxo escolar, 11 dos/as entrevistados/as nunca foram retidos/as; 12 não foram retidos/as mas estiveram em “dependência” e 7 ficaram retidos/as uma ou mais vezes. Observou-se, até aqui, uma forte valorização da escola particular em detrimento da escola pública, a impregnação de forte ideário de cunho neoliberal como meritocracia; o atrelamento da escolaridade ao mercado de trabalho e uma visão mercantil da educação em detrimento do direito.

5.3) Para quem serve a escola? A escola e suas funções na visão dos/as jovens alunos/as:

Ao se questionar os/as jovens sobre qual consideravam ser o papel e função/funções da escola, os participantes declararam e/ou demonstraram, em grande parte (26 dos 30), que ainda não haviam pensado sobre essa questão, diagnosticando, novamente, a naturalização da escola em suas trajetórias. As possibilidades de respostas encontradas nas entrevistas individuais dirigem-se, em ordem decrescente quanto a quantidade de enunciações e prioridade, para: serve para a formação para o mercado de trabalho; para a vida profissional; prosseguimento de estudos (vestibular e faculdade; curso técnico e profissionalizante); convívio e vida social com os outros; preparo para o futuro em geral; para dar cultura; para dar disciplina; para dar uma visão de mundo.

Seguem abaixo, exemplificações de falas de cada uma das opções citadas:

Papel da escola? (pensativo). Muito importante pela questão de emprego né, se você hoje não tem você não consegue nada né, pelo menos é isso porque até isso hoje em dia também já não tá tendo tanta importância. Mas você não pode brigar por nada, concorrer a nada, ter nada sem isso né. Tem que ter faculdade, curso técnico, curso de inglês e tudo mais. Hoje em dia tá assim, tudo que você puder fazer tem que fazer senão fica muito difícil. (jovem aluno)

É preparar pra ter uma educação de qualidade, preparar pra ter um ensino de boa qualidade. É a questão de ensino mesmo pra que a pessoa possa ter a capacidade de ter um trabalho. Quanto a isso uma boa educação em termos acadêmicos. (jovem aluno)

Eu acho que não é só educar porque eu acho que quem educa são os pais, educação tem que vir de casa. É preparar o aluno pra uma vida acadêmica, universitária, para o que ele vem a ser, no mundo profissional, pra uma profissão, pra um futuro melhor eu acho. (jovem aluno)

Preparar a gente pra uma universidade, mercado de trabalho dando matérias pra prestar vestibular e tal. Porque educação eu acho que isso vem de casa e a escola tem pra oferecer pra gente matérias mesmo como matemática, geografia. (jovem aluno)

Eu acho que é tipo assim, ensinar a gente muita coisa, aprender assim a conviver com as diferenças porque são várias pessoas, várias raças, vários pensamentos, então tipo assim, numa aula você consegue se adaptar, outra não. Aí tem que se ajudar quando alguém tem dificuldade ou você. Então, colégio é tipo cooperar pro seu crescimento na vida mesmo. (jovem aluna)

Função da escola... (pensativo) Ensinar, dar cultura, mais disciplina, melhorar socialmente a pessoa no convívio com os amigos. A função maior é essa mesmo, cultura e convívio. (jovem aluno).

Pra pessoa ver onde está, se localizar, não ficar assim sem noção, ver o mundo à sua volta, evoluir né. (jovem aluna)

Pra educar mesmo, pra compreender o mundo, uma base boa pro futuro. (jovem aluna)

Importante enfatizar que a maior parte das respostas denota a função da escola com um sentido de “vir a ser”, algo que ainda vai se cumprir em suas vidas. Essa visão não está distante da própria construção histórica da figura do aluno (capítulo 3), cuja produção remonta o ser menor (criança, jovem). Assim é que *ofício de aluno é (...) uma componente do ofício de criança ou de adolescente nas sociedades em que esta fase da existência é definida, antes de mais, como uma preparação* (PERRENOUD, 1995, p. 5).

Há um consenso, em geral, de que a preparação da Educação Básica esteja atrelada à formação para o trabalho, para o prosseguimento de estudos e para a vida social em geral, no dizer dos/as próprios/as jovens. A LDBEN (9394/96), em seu capítulo II que discorre sobre a Educação Básica afirma em seu artigo 22 que a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando; assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. No entanto, fica nítido, o atrelamento entre estudos escolares e o mercado de trabalho na visão dos/as participantes.

Vitor Paro (1999) ao analisar esse atrelamento, tão presente como observado nas falas dos jovens, explica que:

Quando se examina a prática e se analisa com frieza o que a escola procura fazer, na ação de seus professores e no atendimento às aspirações e expectativas de seus usuários, o que aparece sempre como perspectiva essencial é o mercado de trabalho (...) Mesmo na mais elementar tarefa de alfabetizar está presente a perspectiva do mercado de trabalho: aprende-se para escrever e falar corretamente (...), mas não deixa de estar presente, sempre, essa preocupação em como isso (no caso, a melhor comunicação) vai influir na busca de um emprego melhor (p. 126).

Contra-pondo-se veementemente à perspectiva de que a escola básica esteja diretamente atrelada à formação para o mercado de trabalho, Paro (1999) entende que:

Servir ao capital tem sido, (...) o grande erro da escola básica, cujas funções têm sido subsumidas pela preocupação de como levar os alunos a um trabalho futuro. A situação seria diversa, é lógico, se ela o fizesse de uma forma crítica, de tal sorte que os educandos fossem intrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado. Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele (p. 126).

Vale aqui, a fim de continuar a análise, resgatar as determinações do Decreto n. 5.154/2004, no qual, em seu artigo 4º, propõe o desenvolvimento articulado da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio. Segue o texto legal afirmando que:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno(a);

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Ao discutir a gênese do Decreto n. 5.154/2004, Frigoto, Ciavata e Ramos (2005) apontam para a relação entre o trabalho, a cultura e o conhecimento científico como

constituintes do eixo central do ensino médio integrado concebido como etapa final da educação básica. Afirmam que:

(...) o ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência (...) é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e em condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo. Sua relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado de trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Trata-se de uma relação mediata. (...) a formação profissional específica, para ser efetiva, tem que ter como condição prévia a educação básica (fundamental e média) (p. 76-77).

Os autores encaram de forma positiva a possibilidade dos/as jovens realizarem um ensino médio que preserve sua qualidade de educação básica como direito social e que possa, também, situá-lo em uma área técnica ou tecnológica, considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam de um emprego para sua subsistência. São categóricos ao defenderem que os direitos sociais básicos devem ser assegurados, entre eles *a educação básica, gratuita, laica, unitária, politécnica e universal* (FRIGOTO, CIAVATA E RAMOS, 2005, p.79). Os/as participantes cursam o Ensino Médio na modalidade de formação geral.

Oliveira (2001) afirma que a relação educação formal e mercado de trabalho ganhou destaque nos debates dos anos 90. Para a autora, trata-se de uma abordagem nova para uma antiga relação entre educação e economia: a preocupação com os mecanismos de distribuição de renda e equalização social. Recorre, assim, à história e distingue três períodos de movimentação no campo educativo na análise dessa questão: 1º: anos 50 até meados de 70 – Educação e desenvolvimento; 2º: meados de 70 até final dos anos 80 – Educação e democracia e 3º: anos 90 – Educação e equidade social.

Para a 1ª movimentação destaca a organização dos sistemas de ensino de acordo com as demandas do mercado de trabalho dentro do padrão de industrialização emergente o que exigiu da classe trabalhadora melhores e maiores quesitos educacionais. Atribuía-se à educação status de investimento seguro (teoria do capital humano), um elevador social. Para Oliveira (2001), na atualidade:

A responsabilização dos trabalhadores pela sua inserção no processo produtivo constitui-se característica notável do atual debate sobre educação e empregabilidade. Constatar que isso não é novidade somente confirma uma regra básica do capitalismo que é deixar a cargo dos próprios trabalhadores a luta pela reprodução da força de trabalho e, nesse sentido, a educação é condição indispensável (p. 71).

No 2º movimento: Educação e democracia, verifica-se um redimensionamento da rede física de ensino jamais visto; com a abertura política no país toma expressão a defesa da educação pública e gratuita, bem como a luta em defesa do acesso e permanência na escola. *A principal característica desse processo foi a discussão do direito à igualdade. Se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o país, do ponto de vista social era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares às melhores condições de vida e trabalho* (OLIVEIRA, 2001, p. 73).

E, no 3º movimento (anos 90 – educação e equidade), a preocupação econômica está resguardada, pois oferecer educação básica às populações implica em possibilitar a formação de força de trabalho, flexível e adaptável, apta ao mercado. Ao mesmo tempo, *a oferta de educação básica possibilita às populações terem acesso a rudimentos de instrução que favorecem a vida em sociedade* (p. 75). A educação básica, entendida como um mínimo de escolaridade a ser oferecido pelo poder público, pode estar a serviço de contribuir na gestão do trabalho (demandas do setor produtivo) e gestão da pobreza (demandas das maiorias).

Diante do atual cenário econômico, as relações entre trabalho e educação revestem-se de um desafio imposto pela necessidade de possibilitar a inclusão dos trabalhadores nos processos produtivos. Tal desafio tem encontrado difícil equação entre aumento da escolaridade e diminuição de empregos. (...) A educação vem sendo (...) evocada como saída para o desemprego, o que (...) tem provocado distorção no entendimento desta realidade (OLIVEIRA, 2001, p. 76).

A autora alerta para uma das distorções mais comuns que se remete ao princípio que está por trás da concepção acima descrita: se o desemprego tem como causa a baixa empregabilidade do trabalhador, e estando essa associada à sua escolaridade, é, portanto, ele mesmo o responsável por sua condição de desempregado, por sua inadequação às exigências do mercado. *Reside aí a importância de avaliar as políticas em torno da oferta de educação básica para todos, à luz das necessidades requeridas pela reestruturação do capital* (p. 77).

As discussões em torno da função social da escola sempre foram e continuam sendo fervorosas conforme foi demonstrado em capítulos anteriores nesta dissertação. Resgatarei aqui duas proposições que elencam as discussões contemporâneas e que se remetem à problematização do que vem sendo discutido.

Sander (2000), ao articular a educação, o trabalho e cidadania como eixos de uma política social relevante na América Latina, analisa que:

(...) os efeitos sociais da educação estão significativamente associados à geração de oportunidades de trabalho. Enquanto os efeitos da educação sobre a equidade e a cidadania se manifestam a longo prazo, a geração de oportunidades de trabalho tem efeitos mais imediatos, pois o trabalho gera as condições materiais necessárias para a sobrevivência do trabalhador e sua família aqui e agora (p. 149).

Vitor Paro (1996) aponta que:

É preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função *educativa* global da escola. (...) é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade (p.128)

A ligação educação e cidadania, eixo das discussões teóricas neste trabalho no capítulo 1 não apareceu como primeiro plano nas falas dos/as participantes.

As palavras, em literal cidadão e cidadania apareceram em apenas 5 das 30 respostas à pergunta sobre a função da escola. A maior parte associa, conforme apontado, a continuidade dos estudos para conseguir um emprego promissor. Os/as jovens alunos/as têm visão utilitarista da educação e da escolarização.

No entanto, em geral, as possibilidades apontadas pelos/as jovens e já explicitadas sobre as funções da escolarização vêm associadas e não de forma isolada. No grupo focal, esse fator se acentuou ainda mais. O trecho abaixo, oriundo de entrevista grupal demonstra a concordância dos/as presentes de que a escola exerce múltiplas funções:

Jovem aluna A - *Eu acho que é a base mesmo, você aprende aqui pra se preparar para ir para uma universidade, uma profissão.*

Jovem aluno B - *É mais em termos de trabalho e faculdade mesmo, porque acho que você tem que ter uma boa educação de casa e a escola vai aprimorando isso pra te colocar na sociedade como cidadão. A escola serve pra dar um apoio a mais na família.*

Jovem aluno C - *Pro ser humano quem ensina mais é a família mesmo.*

Jovem aluna D - *Mas eu acho que é na escola que a gente vai aprender também mais a respeitar as outras pessoas, saber lidar com o ser humano que é bem complicado. Porque na família é só a sua e tal e na escola tem outras pessoas de todos os tipos que é bem importante pra gente, lá na frente, saber lidar com todo tipo de gente.*

Jovem aluno B - *Isso é verdade. Até pro próprio trabalho né.*

Jovem aluno E - *Eu acho assim, que a escola é um preparatório da pessoa pra vida, vamos dizer assim. Estuda e vai pra faculdade, arruma um emprego. E ela assim também ajuda no contato com as pessoas porque se você ficar só em casa, você não vai ter contato com ninguém, fica recluso lá.*

Jovem aluno F - *Não se desenvolve, não evolui.*

Jovem aluna D - *É, então escola é tudo isso junto, contato social, base de preparação pra faculdade, pro emprego, tudo isso junto, porque não dá pra separar.*

Jovem aluno B - *Apoiado!* (em tom de voz enfático).

(Risos de alguns/algumas dos/as participantes)

Merecem destaque aqui as considerações do grupo quanto a relação família/escola no que tange ao papel de uma e outra, ou de ambas, relação essa que é alvo histórico de discussão. Disse uma das jovens: *Porque na família é só a sua e tal e na escola tem outras pessoas de todos os tipos que é bem importante pra gente, lá na frente, saber lidar com todo tipo de gente.* A ideia da jovem pode ser fundamentada com os estudos de Dayrell (2001):

Vista por esse ângulo, a escola se torna um espaço de encontro entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente, do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem ideias, sentimentos. Potencialmente, permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. De uma forma mais restrita ou mais ampla, permite o acesso aos códigos culturais dominantes, necessários para se disputar um espaço no mercado de trabalho (p. 151).

Outra menção importante deste autor se remete à vivência escolar e sua profícua possibilidade de aprendizado quanto às diferenças. Ressalta, ainda, o caráter socializador proporcionado pela escolarização.

Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no

seu interior. A questão que se coloca é que essa dimensão ocorre predominantemente pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa. Os tempos que a escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não reprimidos (Dayrell, 2001, p. 151).

A escola e a vivência estudantil são consideradas como espaço e tempo que, também, ou principalmente, forjam e produzem subjetividades, nelas os sujeitos se constroem dia-a-dia, num movimento fortemente impregnado e mediado pelos sentimentos, sonhos, sofrimentos, alegrias que vão e vêm, simultaneamente, permeadas pelas várias dimensões dos sujeitos que ali vivem e revivem, constroem-se e reconstróem-se, individual e coletivamente, num processo de busca por sentidos.

É no entrelaçamento das múltiplas e complexas tramas interativas das subjetividades dos sujeitos e entre os sujeitos que se constrói o cotidiano escolar como uma verdadeira teia de relações, na qual cada movimentação afeta e é afetada, produzindo novas configurações, uma rede de significados/representações e sentimentos grupais/coletivos.

Diante dessa diversidade, a escola se configura como tempo e espaço para reflexões e vivências acerca de questões como classe, gênero, etnia, sexualidade, religião, dentre outros aspetos que configuram a pluralidade da/na escola. Para Penin & Vieira (2002):

Com efeito, pelas características que lhe são próprias, a escola constitui-se em espaço por excelência do exercício da democracia como valor e processo. A escola é a instituição na qual se inicia e se promove a socialização das pessoas desde a mais tenra idade até a vida adulta. As regras de convivência social, o respeito ao outro e às normas de convivência são exercitadas cotidianamente na escola, por meio de um trabalho em que se afirma a relação entre os sujeitos individuais e coletivos (p. 32).

Quanto à relação do cumprimento do que se considera ser o papel da escola na visão dos/as participantes e sobre como se sentem quanto à preparação da escola para os aspectos apontados por eles/as como sendo função/funções da escola, obtiveram-se respostas que puderam ser agrupadas da seguinte forma: 15 jovens consideram que a escola cumpriu seu papel pela metade e se sentem preparados em termos; 13 consideram que a escola cumpriu seu papel e sentem-se preparados/as e 2 avaliaram que

o cumprimento do que seria o papel da escola em suas visões não foi efetivado e não se sentem preparados/as.

Observou-se na fala dos/as alunos/as uma crença na escola, como sendo um lugar de promoção social a partir da *conquista de um bom emprego*. Cabe aqui, retomarmos outro aspecto apontado por Gentili (1998) ao tratar da modernização conservadora na esfera educacional a partir da década de 90: *o exacerbado discurso dominante de articulação do universo educacional e do universo do trabalho (...) defendido (...) pelos que postulam uma neo-teoria do capital humano* (p. 245). Segundo a análise desse autor, *na moderna sociedade de mercado, o emprego (como a educação de qualidade) não é um direito*.

(...) os proprietários de educação de qualidade terão maiores opções de emprego no mercado de trabalho para ter acesso à propriedade de um salário; os não-proprietários, menos. (...) A educação para o emprego pregada pelos profetas neoliberais, quando aplicada ao conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade. Reduzir e confinar cinicamente a educação a uma propriedade que só potencializa o acesso ao trabalho é nos resignarmos a sofrer uma nova forma de violência em nossas sociedades não-democráticas (GENTILI, 1998, p. 249).

Cury (2008) aponta que a *chamada à modernização conservadora permite o avanço econômico pela manutenção de formas arcaicas de poder e cuja reiteração e repetição torna uma tragédia essa invasão do passado nas realidades presentes* (p. 297).

Uma observação importante é que dentre os/as 13 jovens que se consideravam preparados/as, volta-se para algumas incertezas quanto às concretas possibilidades de sua inserção no mundo do trabalho, conforme apareceu em suas considerações.

Oliveira (2001) ao discutir as *promessas* da escola que não podem se cumprir nos dias atuais, remetendo-se à empregabilidade e equidade social, explica que:

O discurso sobre a educação para a empregabilidade está intimamente relacionado com a necessidade de se justificarem a exclusão social e a segmentação do mercado de trabalho. Fica difícil saber se a maior exigência de escolaridade foi imposta pela alteração do padrão tecnológico de produção ou se resulta justamente da ampliação da oferta de força de trabalho mais escolarizada num mercado cada vez mais restrito, ou se são as duas coisas ao mesmo tempo. Estaríamos, assim, diante de duas possibilidades colocadas

pela e para a educação básica: de elevador social, como preconizada por Mills (1987) na década de 50, ou como passaporte para a vida, como foi chamada por Carnoy (1992) em recente estudo para a UNESCO (p. 94).

Ainda nessa questão que se remete ao cumprimento do que seria a função da escola na visão dos/as participantes, novamente, os efeitos da meritocracia apareceram nas falas juvenis que admitem que a escola cumpre seu papel, só dependendo do/a aluno/a o *sucesso ou o fracasso*.

Me sinto muito preparada, eu sou uma boa aluna. (jovem aluna)

A escola, como minha mãe fala direto, não faz o aluno é o aluno que faz a escola. (jovem aluna)

Eu acho que ela cumpre sim, mas depende do aluno né, porque os professores estão aí né. Um exemplo sou eu mesmo, eu não queria assistir aula, mato aula, aí perco de ano, mas se eu me esforçar, eu passo de ano. É muito difícil ter uma escola ruim, é sempre a pessoa mesmo, sempre o aluno a maior parte das vezes é o aluno que faz a escola. (jovem aluno)

Preparada? Mais ou menos, aí, o mundo lá fora é muito competitivo né, primeiro tem que se esforçar muito pra se dar bem, mas se a gente quiser estudar, pegar firme mesmo no estudo a gente consegue né, depende mais do aluno que da escola. O professor tem um papel: ensinar e a gente aprender levar a sério depende mais da gente mesmo, de cada um. (jovem aluna)

Sim cumpriu, eu que sou meio relaxada, mas eles cumpriram sim. (jovem aluna)

Sobre a meritocracia na escola, segundo Gouvêa (2003), já no século XIX, o individualismo traz em seu bojo a valorização do destaque e diferenciação em relação ao coletivo, o mérito da produção individual.

Assim é que na escola o aluno exerceria a aprendizagem da valorização do esforço na realização de uma tarefa, aprendizado necessário ao espaço produtivo. A eficiência e a produtividade, de acordo com critérios técnico-científicos, expressões do individualismo oitocentista informavam o termo mérito escolar. Mérito que deveria ser avaliado com base na análise das diferenças individuais no desempenho do ofício de aluno, sendo esse registrado, qualificado, comparado no interior de um quadro homogêneo. O ideal meritocrático ganhou cientificidade e força maior na primeira metade do século XX, baseando-se na centralidade do conceito de diferenças individuais. Esse é gestado, porém, ainda no século XIX, mediante o uso de recompensas aos alunos que demonstravam tal mérito e castigos aos que não o conseguiram. A díade prêmio/punição constituiu o móvel da aprendizagem ao longo do século XIX. A utilização da punição e prêmio tendo em vista produzir uma auto-regulação, estabelecendo um vínculo com a aprendizagem escolar. Auto-regulação calcada na vergonha pelo fracasso e emulação entre os alunos na busca do sucesso (p. 215-216).

Ao se analisar as respostas dos/as jovens que consideram que a escola cumpriu seu papel pela metade (15 dos/as 30), verificou-se, novamente, a comparação entre a

escola da rede privada e a escola da rede pública, acompanhada de mostras da desigualdade entre as mesmas em prol da rede privada. Vale ressaltar que o roteiro de entrevistas não abarcava perguntas sobre questões comparativas entre a escola pública e particular, sendo essas manifestações oriundas dos sujeitos pesquisados.

Eu me sinto pela metade porque em comparação da escola pública com a particular essa está bem a frente do que a pública. O ensino que oferece não é o mesmo porque vai comparar um aluno da escola particular com a pública pode até ter alguma diferença porque depende do aluno também, mas há uma diferença, entendeu? De ensino. (jovem aluna)

Acho que tanto na parte social como em matérias assim ela tem uma defasagem, porque na social a gente vê que falta muitos professores e isso acaba deixando a gente despreparado pro mercado. Então a gente se sente inferior, assim socialmente também, em relação a escola privada. (jovem aluno)

Acho que preparada em partes pela falta dos professores, de conteúdo. Eu estudei em escola particular até a sétima série, depois que eu vim pra escola pública, aí eu caí na real porque eu percebi que a média da minha escola que era sete, eu estudava, estudava e ficava com oito, nove e depois que eu vim pra cá, que eu percebi que não tinha professor pra ficar no meu pé me perseguindo falando: olha, vou falar com sua mãe, você tem que estudar. Eu vi que quando eu vim pra escola pública, eu mesmo é que tinha que ter responsabilidade. Eu tive que me virar porque não tinha esse negócio de mãe, pai vindo na escola, nada disso de reunião de pais e a média aqui é cinco, muito fácil. Eu quero fazer medicina veterinária na UENF, só que a escola não tem um nível educacional de escolaridade bom pra você fazer um vestibular. Eu tô pegando aula de redação por fora, paga, senão, na escola pública o professor pega licença, então não tem um nível bom que dê pra pegar a vaga. Então aí prejudica o aluno. Aí vai lá outras pessoas de escola particular, vão se destacar, eu me preocupo com isso. Eu aqui já me vejo querendo ir além da média, aluno na média pra mim é medíocre. Não tenho vergonha de estudar e tirar boas notas não. (jovem aluna)

Como aluna foi um sobe e desce nas notas (risos) mas não reprovei não, na escola particular que você tem um nível maior as notas eram bem mais altas, porque escola pequena todo mundo te conhece cobra de você e fala com sua mãe, sabe quem você é, agora quando cheguei aqui, aquela escola enorme, um monte de aluno tipo assim aprende quem quer, o professor tá ali pra ensinar, se você não quer aprender não aprende. (jovem aluna)

Gentili (1998) aponta que quando um 'direito' é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal qual é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida, etc.), a palavra mais correta para designá-lo é 'privilégio.' (...) A educação de qualidade como propriedade de (alguns) consumidores remete ao exercício de um direito específico (o direito de propriedade) (p. 248).

Dessa forma, numa perspectiva conservadora, é bom que assim seja, já que critérios diferenciais de concessão (e forma também diferenciais de aproveitamento do bem educação) estimulam a competição, princípio fundamental na regulação de qualquer mercado (GENTILI, 1998, p. 246).

Observou-se que os/as jovens, em geral, colocam a culpa do não cumprimento do que eles/elas consideram ser a função da escola ou da não preparação neles/as mesmos/as por não terem sido bons alunos/as em termos de notas. Também atribuem culpa aos professores que faltam muito ou que não ensinam “direito” na concepção dos/as alunos e ainda na desigualdade entre escola pública e privada. Em boa parte, a culpabilização recai sobre o indivíduo, seja ele o/a aluno/a ou o/a professor/a.

Eu acho que eu tô mais ou menos preparada, depende, porque muita coisa você vai esquecendo mesmo né, quando eu fui bem ou mal na série, eu acho que foi por causa dos professores daquele momento, tipo cada um tem seu método de explicar e tem uns professores que não conseguem explicar pra pessoa conseguir entender. Porque eu tinha interesse, mas não conseguia compreender. (jovem aluna)

Eu acho que a escola não tá cumprindo não, tem professores que você vê que eles não tão levando muito a sério, por exemplo, quando o professor pega licença, entendeu? Não tem como ficar igual a escola particular, lá se cobra mais. Aqui sempre sai mais cedo, a média deveria ser 6 no mínimo. Então, deveria ser mais rigoroso! (jovem aluna)

Sobre as possíveis mudanças e sugestões para a(s) escola(s) que frequentaram, encontraram-se as seguintes possibilidades: ser um espaço mais agradável; professores não faltarem; ensino mais dinâmico; conteúdos com a nossa realidade; uso de tecnologias; informática na escola; maior rigidez e cobrança; não cobrança quanto ao uniforme e horário; provas; maior diálogo e mais voz aos alunos/as e aulas de reforço. Os trechos abaixo exemplificam cada uma das sugestões apontadas.

Quanto à escola deve ser um espaço mais agradável com um ensino mais dinâmico e melhor, os apontamentos foram:

Mais dinamismo por parte dos professores porque sei lá, o professor chega na sala passa aquele monte de coisas no quadro, livro, caderno e tipo assim, não tem aula mais dinâmica, lúdica, é sempre aquela mesma coisa e é muito cansativo. Tinha que ter tipo filmes, projeções, é porque na escola pública falta muito disso né, essa história de tipo assim a escola informatizada a gente não tem dinamismo na aula, o professor abre o caderno, explica a matéria e aí o professor fala: ah, eu queria passar um filme, eu queria isso, mas não pode porque a escola não tem recurso pra oferecer pra gente. Fazer com que o aluno se interesse mais pela escola, que ache a escola um lugar mais agradável pra estar o tempo todo porque a metade do nosso dia a gente passa aqui, então se for um negócio muito chato não dá né, porque muitas vezes a vida escolar é muito chata. (jovem aluno)

Sacristán (2005) aponta que nem tudo na escola deve ser renúncia e coerção, mas é preciso mesclar a realização de algumas coisas por prazer e com outras por dever (...) hoje, nas salas de aula, esse equilíbrio entre o exercício do prazer e a renúncia ao mesmo ainda não está presente. O dever impera sobre o prazer (p. 94).

Melhorar o ensino porque a gente tem uma frequente falta de professores, e na escola particular o professor não pode faltar. Já ficamos durante 2 anos sem aula de química, 2 bimestres sem matemática, tinha que ter substituto. Quando a gente entrou no pré vestibular foi aquele choque né, porque não entendia nada e foi muito diferente, aí que a gente viu a dificuldade da escola pública, todo mundo respondia da escola particular e a gente quietinho com vergonha, o ensino da pública eu acho fraco. (jovem aluno)

Acho que o colégio tinha que fazer mais projetos sociais, tipo mutirão, projetos com esportes, alguma coisa assim, porque tá muito ao relento. Você estuda e pra conseguir alguma coisa é mó dificuldade, a escola então, fica um pouco separada da sociedade. (jovem aluno)

Falta um pouco de uma preparação maior como palestras, a gente precisa de assuntos como drogas, gravidez, coisas que a gente não tem na escola e várias informações também da nossa vida e tal, palestras sobre cursos, universidades, sobre profissao que a gente tem muita dúvida ainda. (jovem aluna)

Nóvoa (2006) considera que atualmente há um *transbordamento* nas funções que vêm sendo destinadas à escola, questionando-as, e afirmando a complexidade em se atingir a totalidade do que a ela vem sendo demandado caso não se efetivem modificações em inúmeros aspectos dentro e fora do contexto escolar.

Quanto a haver um maior diálogo, mais voz aos alunos/as, segue um trecho do grupo foco:

Jovem aluno - A direção deveria ser mais ligada ao aluno porque ela tá ali pra representar o aluno e deveria ter uma ligação maior, saber as nossas necessidades, não só em matérias porque a gente não tem várias aulas, como também na parte de conhecer mais os alunos, vê as necessidades deles.

Jovem aluno - Acho que isso seria legal e importante. Acho que a direção, às vezes, ela fica fechada e acaba esquecendo das necessidades dos alunos.

Jovem aluna - Na escola particular é diferente porque eles têm que escutar a gente porque nossos pais pagam, aqui a gente fala e acabou, ninguém faz nada, não acontece nada.

Jovem aluna - Para ter mais voz o que eles proporam pra gente foi o grêmio, só que o grêmio não faz nada, o grêmio é uma panelinha, eles só escolhem os amigos deles, aí se juntam, sentam lá, ouvem música e ficam conversando. Não fazem nada pela gente, tinham que representar de fato a gente. Tipo, falaram que a gente ia ter água gelada, vamos supor, mas ainda tem muito bebedouro com água quente. Então, muitas coisas que eles prometeram, eles não cumpriram. Então, tipo assim, é uma baguncinha, porque eles só ouvem música, organizam festas que eles entram de graça e acabou, morreu o assunto, é só isso. Acho que acaba sendo uma fachada.

No que se refere a uma maior rigidez e cobrança, disseram:

Eu botaria mais rigor na escola pública, não pode deixar a galera matar aula, mesmo que faça bagunça na sala, hoje eu sei que matar aula foi meu pior castigo porque eu reprovei. Não tem que gostar de regras não, tem que aturar mesmo, ninguém gosta de estudar, então tem que ter alguém pra cobrar, senão o desinteresse bate e aí já viu né. (jovem aluno)

A média deveria ser 6, no mínimo. Deveria ser mais rigoroso. (jovem aluna)

Mais rigidez é minha sugestão, porque tem muito aluno que banaliza a aula, falta com o respeito, então tinha que ser mais rígido mesmo. (jovem aluno)

Horário do intervalo fora da escola é complicado porque o aluno sai e fica solto, o portão fica aberto, aí o aluno que não tá acostumado com isso ele sai e não volta, fica na pracinha, conversa, namora, eles matam aula, se sentem livres, soltos. O aluno acaba não tendo maturidade ainda e faz coisa errada, acho que tem que ser tradicional mesmo, cobrar, mas meus colegas que não querem nada, tão pouco se lixando, querem só fazer paredão. (jovem aluno)

As condições de trabalho docente, como os baixos salários levando o/a profissional a ter várias matrículas; e uma *fragilidade* do/a professor/a quanto ao ensino do conteúdo foram argumentos utilizados na defesa de sugestões para a escola:

Professor tinha que ganhar bem pra não ter muitas matrículas, muitos trabalhos, porque senão você vê que eles jogam a matéria porque dá aula em tudo quanto é lugar e você vê que o cara tá cansado. (jovem aluna)

Os alunos percebem como o professor fraco prejudica a qualidade. (jovem aluno)

E aí, às vezes, falam até que a gente não quer nada, mas eles é que tão cansados, sem paciência pra ensinar, eles ficam falando que dão aula aqui e ali e lá. (jovem aluno)

As faltas dos/as professores/as foram alvo de inúmeras críticas, como pode ser retratado nas falas abaixo que, em seu bojo, também apontam a comparação entre o ensino da escola pública e privada e certa naturalização das mazelas vivenciadas na escola pública.

Professores não faltarem tanto porque isso prejudica o aluno da escola pública que fica defasado, mas acho que isso já faz parte da escola pública. (jovem aluna)

Eu queria que melhorasse mais o estudo porque a gente sabe que é mais fraco na pública, totalmente diferente. Na particular é bem mais forçado e tem mais aulas, o professor não falta, isso é um problema, eu fiquei sem professor de física e química no primeiro e no segundo ano e agora eu tô toda confundida. (jovem aluna)

Professor que falta tem que ter o substituto pra ficar beleza. Tem muito horário vago por causa disso. (jovem aluno)

Na análise de Sacristán (2005) sempre que a negociação não é possível, aparecem as condutas de rebelião:

O desafio essencial da escola foi, e continuará sendo, o de saber como tornar possível que os menores aceitem o regime de comportamento imposto pela abstração do simbólico, que prestem atenção nela, que obtenham algum significado (aprendizagem), que os motive e que até consigam fazer dessa maneira de penetrar no mundo e na cultura um estilo de vida (p. 173).

A possibilidade de um *reforço* escolar para aqueles alunos com *dificuldades nas matérias* foi uma das sugestões, em associação ao aspecto sócio-econômico dos/as alunos/as que, pela sua baixa renda familiar, não podem ter uma orientação fora da escola.

Acho que pra melhorar devia colocar umas aulas de reforço fora do horário da aula porque tem muita gente que tem dificuldade em muitas matérias e não tem a quem recorrer, não tem como pagar. Porque aqui você percebe que tem gente que tem uma renda familiar elevada e outros que são pobres mesmo, então devia ter isso, entendeu? (jovem aluna)

As *muitas matérias/conteúdos* a que são submetidos em seu ofício como aluno/a foram condenadas por 3 dos/as entrevistados/as:

São muitas matérias e no vestibular não cai toda matéria. Eu acho que quando a gente sabe o que a gente quer pro futuro, nossa profissão, só precisa saber aquelas matérias ligadas à faculdade. A gente leva um tempão, estudando tudo e tem coisa que é desnecessária. (jovem aluna)

No entanto, no grupo foco, essa questão foi relativizada, uma vez que vários alunos/as questionaram que nem todos/as sabem sobre suas profissões futuras.

É importante retomar aqui, a partir dos resultados referentes ao eixo de questões que se voltou para alguns aspectos das trajetórias escolares dos sujeitos, o contexto social no qual os mesmos vivenciaram seus percursos na educação básica. Em linhas gerais, dois aspectos são, particularmente, relevantes a este estudo. Por um lado seus ingressos na escola, a partir da segunda metade da década de 90, isto é, já emergem num cenário em que a educação é tida como direito social e em nosso país está amparada, ao menos legalmente. Por outro lado, as mudanças no mundo do trabalho, afetado fortemente pelos efeitos da globalização, que refletem, sobretudo nos/as jovens, quanto à exigência de um maior nível de escolaridade, ainda que esse não seja uma garantia de um *bom emprego*.

Outro ponto digno de nota, trata-se da constante comparação, levada a cabo pelos sujeitos, entre a escola pública e a escola privada. Primeiro é importante ressaltar, conforme já apontado neste trabalho, que há uma grande diversidade e desigualdade no seio das escolas públicas e entre as escolas particulares. Há escolas públicas mais

privilegiadas em detrimento de outras, muitas vezes em uma mesma rede de ensino. Dentre as escolas particulares a gama de diversidade também é imensa, há escolas com números reduzidos de alunos/as, escolas com milhares de alunos/as, escolas situadas em bairros de porte pequeno e médio, escolas tidas na cidade como bem conceituadas, escolas de excelência, escolas confessionais, escolas que preparam para o vestibular. Todo esse leque de abrangência não pode ser desconsiderado, sendo ainda necessários estudos mais aprofundados, sobretudo sobre a diversidade presente entre as escolas particulares.

Sem querer limitar aqui a discussão público/privado, tão complexa em nossa história educacional brasileira, aponta-se que a dicotomização entre o público versus o privado, tão presente nas representações dos/as jovens é uma denúncia (também apontada historicamente por diversos autores) quanto a ainda ruim qualidade dos sistemas públicos de ensino, com demonstrações por meio dos relatos de suas vivências. Mas também, reitero, ainda esconde a complexidade presente entre a diversidade e desigualdade dentre as escolas de uma mesma rede, seja ela pública ou privada.

No entanto, em âmbito geral, não se pode aqui, deixar de enxergar uma declarada hegemonia da ideia do privado em nossa sociedade, na educação não foi diferente. Ao nos atermos aos anos 90, período de escolarização fundamental dos nossos sujeitos, verificamos os reflexos das propostas do Banco Mundial, por exemplo, para os diversos níveis de ensino; a assunção do Estado em um papel de instância coordenadora e controladora (Estado Mínimo); a afirmação do discurso neoliberal no interior dos grupos privatistas da educação; a correlação produtividade/modernidade/qualidade que direcionava os olhares para a escola particular como um investimento em qualidade; e a visão mercadológica que atacou o ensino (com princípios de competição, consumo e individualismo). Enfim, o que se pretendia era mostrar que o ensino privado, com bons resultados e moderno, devia ser o modelo para o ensino público, com péssimos resultados e atrasado.

De acordo com os dados do Censo Escolar 2005, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), temos, em nível de Brasil, em todas as modalidades de educação básica, 87,41% de alunos/as na Rede Pública de Ensino. Vale destacar que só a rede municipal de ensino público concentra 45,30% das matrículas. A rede privada de

ensino, abarca 12,59% das matrículas. Como explicar, então, a supremacia da esfera privada? Dourado e Bueno (2001) nos oferecem uma lúcida explicação, para eles:

(...) a hegemonia não significa necessariamente maioria numérica. Ela é a capacidade tendencial de dirigir, de imprimir uma intencionalidade a um campo de interesse, traduzindo uma certa concepção de mundo. A defesa da escola capitalista típica vem se mostrando capaz de tornar-se hegemônica. (...) Tornam-se hegemônicos porque passam a ser "irradiadores de prestígio" simbólico e material (p. 6)

Vale lembrar que *sendo um serviço público (e não uma mercadoria) da cidadania, a nossa Constituição reconhece a educação como direito social e dever do Estado* (Cury, 2002).

Esboçou-se, no primeiro capítulo deste trabalho, uma discussão sobre a função social da escola na contemporaneidade e que vale à pena ser retomada aqui, em resumo, a fim de se comentar as inúmeras discussões sobre a função social da escola. Segundo Candau (2000), atualmente, muitas são as formas de acesso ao conhecimento (como os meios de comunicação de massa), mas ainda temos em mente e esperamos (educadores e sociedade), a ideia do aluno padrão, homogeneizado, num contexto de diferenças, diversidade e pluralidade. Barroso (2003) também acredita que quando a escola começa seu processo de massificação, inicia-se uma complexidade maior no que se refere à função (funções) da escola, uma vez que essa instituição começa a abarcar situações até então ainda não enfrentadas. Para Libâneo (2007), os objetivos da educação básica de qualidade, remetem-se à preparação para o mundo do trabalho; formação para a cidadania crítica; preparação para a participação social e formação ética.

Enfatiza-se, com vários autores (BRANDÃO, 1993; SACRISTÁN, 1996) o caráter socializador da escola. Salienta-se ainda, a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e o reforço à dupla dimensão da escola como ponto de partida para muitas outras reflexões: a de transmissora e mediadora da herança cultural, os saberes acumulados e a de local privilegiado para a crítica desse saber (ARANHA, 1996). Retomando as contribuições de Candau (2000), mais que apropriação do conhecimento, a escola é chamada a ser lugar do diálogo entre os diferentes saberes – científico, social, escolar, etc. – e linguagens, lugar de análise crítica e capacidade reflexiva e criativa, lugar de questionamento do caráter monocultural, refletindo a diversidade da própria sociedade: de saberes, de sentimentos,

de gênero, classes, etnias, entre tantas outras que se instalam na escola. Candau (2000), em sua proposta e convite de reinvenção da escola, remete-se, também, à questão da cidadania e afirma que esta é fundamental. Não de uma perspectiva puramente formal do tema, mas a partir de uma abordagem que concebe a cidadania como uma prática social cotidiana, que perpassa os diferentes âmbitos da vida, articulando o cotidiano.

Na síntese dos resultados deste eixo, observou-se certa naturalização quanto à escolarização e o ser aluno/a, na maior parte (26 de 30) dos/as participantes; assim como a ideia de escola e aluno/a como uma fase, eminentemente, preparatória, para um tempo futuro, um *vir a ser*. A formação para o mercado de trabalho, para a vida profissional, o prosseguimento de estudos (vestibular e faculdade; curso técnico e profissionalizante) e o aprendizado para o convívio e vida social com os outros foram apontadas, de forma associada, como funções da escola, sendo a primeira opção a mais citada e enfatizada (23).

A perspectiva da cidadania/cidadão e sua relação com a escola foi pouco debatida de forma explícita pelos/as participantes. Observou-se na fala dos/as alunos/as uma crença na escola como sendo um lugar de promoção social a partir da *conquista de um bom emprego*, no entanto mais de 18 jovens fizeram considerações sobre suas incertezas quanto às concretas possibilidades de sua inserção no mundo do trabalho.

Os efeitos da meritocracia novamente se fizeram presentes na culpabilização do sucesso ou do fracasso na escola recaindo sobre o/a próprio/a aluno/a, na maior parte das vezes, sendo a figura do professor também citada. A comparação entre a escola da rede privada e a escola da rede pública, acompanhada de mostras da desigualdade entre as mesmas em prol da rede privada, também se fez presente.

Ser um espaço mais agradável; professores/as não faltarem; ensino mais dinâmico; conteúdos relacionados com a nossa realidade; uso de tecnologias; informática na escola; maior rigidez e cobrança; não cobrança quanto ao uniforme e horário mais flexível; sistema de provas; maior diálogo e mais voz aos alunos/as; aulas de reforço configuraram-se como as possíveis mudanças e sugestões para a escola como um todo.

5.4) Vida de aluno/a e aluno/a da vida: considerações dos/as jovens sobre ser aluno/a

Quando os/as jovens foram indagados/as sobre o que é ser aluno/a, diagnosticou-se em suas respostas que, para os/as entrevistados/as, trata-se de uma fase preparatória. Ser aluno/a é sempre algo com a ideia de vir a ser, preparar-se para alguma coisa que ainda está por vir. Observaram-se, também, reações de surpresa, silêncio, demonstrando que ficaram pensativos no que tange a este questionamento, como se ser aluno/a fosse algo natural e não construído socialmente e que pudesse ser questionado.

Os trechos abaixo são elucidativos.

Aluno? Eu sei que a gente tá aprendendo para um dia lá na frente né. (jovem aluna)

Ah, eu acho que... (risos) nunca pensei nisso (risos). Ser aluna é estudar, se matar pra tentar aprender tudo né! Você tem que dar conta de tudo mesmo. A pessoa tem que dar conta de um jeito ou de outro, tem que passar de ano, tem que tirar notas boas, então se a pessoa não for esforçada não consegue nada. Então é uma pressão muito grande tanto dos nossos pais quanto dos nossos professores. (jovem aluna)

Ai, ser aluno eu acho que é aprender né, sempre estar aprendendo. Tem que lembrar muito também que aluno é, tipo assim, retribuir aos pais né, você se sente obrigado a fazer aquilo pelos pais... Meu pai batalhou então... Tu tem que dar aquele retorno é uma obrigação em relação aos pais batalhar dar o melhor também pros nossos pais. (jovem aluna)

É uma cobrança de certa forma. É toda uma pressão, muita pressão (...) da família como eu tenho muita pressão da minha família, aquela coisa de: “você tem que lutar, você tem que estudar, você tem que fazer aquilo pra ser bem sucedido” e já eu não entendo assim, eu quero assim estudar, batalhar, pra construir minha vida, entendeu? Minha casa, comprar aquilo que eu quero e não aquela coisa de ter, vamos dizer o poderoso. (jovem aluno)

Aluno é se dedicar aos estudos porque aluno é uma coisa que ele só vive pra estudar, como uma pessoa que só estuda, como nós, que tem que se dedicar aquilo ao máximo e fazer o que a escola pede, os exercícios o que os professores mandam fazer e tal, não tem outras preocupações. (jovem aluno)

Eu nunca parei pra pensar isso não (risos) mas eu acho que é absorver as informações, mas acho que ser aluno é pra vida inteira. (jovem aluno)

As falas abaixo, aproximam-se em boa parte de uma imagem nada romântica de aluno apresentada por Perrenoud (1995).

Ser aluno é mais do que tudo você saber seu papel na escola porque o aluno não tá aqui só pra aprender a ler, escrever história, geografia. Ele também tá aqui pra se tornar um cidadão. Mas muita gente não tem essa noção de que pode ser alguém na vida, posso melhorar, não, eles vão a maioria das vezes, os alunos vão obrigados, matam aulas, estão aqui porque têm que tá, mas não exercem a função de aluno que é na minha opinião respeitar a professora, essas ideias básicas de fazer da sala de aula um lugar pacífico, eu sempre falo a nossa função é estudar e

ninguém estuda, a nossa única obrigação é estudar, a gente não faz nada da vida, é só isso mesmo, então tem que fazer isso bem feito. (jovem aluno)

Ser aluno é... (pensativo) aprender a estudar, se dedicar pra ter um bom futuro, ser uma pessoa de caráter na vida, um grande homem. (jovem aluno)

Ser aluno é, nossa, ser aluno? (risos) Aprender? Me pegou (risos) acho que vou procurar no dicionário. (...) Eu o que mais eu fiz? Foi prestar atenção e colaborar nas aulas no possível (risos) Já tá de bom tamanho né. Não atrapalhar já é bom senão fica aquela bagunça, você não aprende nada e se ferra na prova, atrapalha quem quer aprender também. (jovem aluno)

Eu acho que é tipo ter responsabilidade (pensativo) fazer alguma coisa direito pra você ter uma faculdade, tem que ter confiança em si mesmo, interesse, esforço, tem que saber cada hora, tipo assim, de brincar, estudar. (jovem aluno)

Ser aluna é uma coisa muito complicada porque lá tem muitas regras na escola, tudo é motivo de sei lá, não sei, é uma coisa muito complicada, aluno sofre pra caramba, também só tem que estudar, estudar, vida de aluno não é fácil (risos) só estudando, estudando pra tirar boas notas, mas é aquele negócio, o estudo você sempre vai precisar de qualquer jeito estudo em algum lugar, entendeu, se você não fizer agora você vai ter que fazer depois, então melhor fazer agora. (risos) (jovem aluna)

Ser aluno é tá disposto a estudar mesmo, a pagar o preço porque aí, lá na frente você vai ver o resultado porque é um preço que se paga né, porque, às vezes, você não tá a fim de estudar mas você sabe que tem que estudar, saber que aquilo vai ser bom pro seu futuro, porque ficar na escola pra matar aula essas coisas não adiantam você reprova e perde mais tempo. (jovem aluna)

Para Perrenoud (1995):

Os alunos partilham – com os prisioneiros, os militares, alguns indivíduos internados ou os trabalhadores mais desqualificados – a condição daqueles que não têm, para se defenderem contra o poder da instituição e dos seus chefes diretos, mais nenhuns outros meios que não seja a astúcia, a subserviência, o fingimento. Pensar, antes de mais nada, em ultrapassar a situação, em adaptar as estratégias que garantam a sobrevivência e uma certa tranquilidade, é humano. Mas o exercício intensivo do ofício de aluno pode também produzir *efeitos perversos*: trabalhar só por uma nota, construir uma relação também utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro (p.17).

Camacho (2004) complementa as indicações de Perrenoud (1995), apontando outros *efeitos perversos* como a baixa auto-estima, a rejeição à escola, a construção de movimentos contrários a essa situação de controle e opressão, como por exemplo, a resistência, o baixo rendimento e até a exclusão.

Sobre as considerações dos/as participantes sobre os seus papéis como discentes, novamente se observa a comparação entre a escola pública e privada e seus reflexos no desempenho dos alunos:

No meu caso eu posso dizer que eu era mais esforçada em escolas particulares. Porque era... lá os professores pegavam no pé... cobravam. É chato, mas é preciso né. Eu achava chato, mas por um lado. Se bem que aqui no Liceu tem professores que realmente pegam no nosso pé, e tem professores que ah, não quer, hum, deixa pra lá. (jovem aluna)

Eu cumpria mais na particular, agora na pública o negócio é mais solto, então já viu né. Na particular é aquela coisa mais fechada todo mundo te conhece, escola pequena né, é uma diferença, escola pequena né, pouquíssima gente, então se faltou a escola inteira sabe que faltou. Era assim o negocio né, é uma diferença grande, acho que quando você está lá, você não gosta, mas quando você não tem (risos) você sente falta. (jovem aluno)

Mas também aqui não dá pra ficar com 17 anos alguém tomando conta de você, vai ficar chato né, então acho que é isso. Essa visão que vai mudando, você vai vendo que tá crescendo, que tem que ser alguém no mundo lá na frente, tipo não dá pra esperar. (jovem aluna)

A relação de cumprir o papel como aluno/a e sua associação a conseguir boas notas na escola também foi enfatizada:

Como aluna mais ou menos porque minhas notas não são tão altas e eu converso em sala (jovem aluna)

Cumpri até demais, isso se vê nas minhas notas que são muito boas e quando eu tiro nota não tão boa eu luto e recupero, além do que precisava. (jovem aluno)

Olha, eu não me considero boa aluna não, eu me considero uma aluna de notas médias porque eu sou muito brincalhona, atrapalho um pouco as aulas, mas quando é pra estudar, eu estudo. Eu acho que eu poderia ser melhor, também eu falo muito nas aulas. Acho que eu poderia me dar mais, entendeu? (jovem aluna)

As principais preocupações apontadas pelos/as jovens ao longo de suas trajetórias escolares remetem-se ao aprendizado dos conteúdos; alcance de boas notas e aprovação em cada ano, além de um bom relacionamento com os diversos atores da escola, principalmente os pares. O trecho da fala da jovem aluna exemplifica essa situação:

Estudar muito, aprender, tirar notas boas (risos). Todo mundo fica preocupado com isso. Em querer se dá bem com o pessoal também, é isso mesmo. (jovem aluna)

Quanto aos aprendizados obtidos ao longo da vivência escolar, novamente os/as jovens ressaltam o aprendizado para o futuro, sobretudo relacionado ao mercado de trabalho no âmbito do relacionamento interpessoal:

O maior aprendizado é que na escola você aprende a lidar com as pessoas de outros lugares, outros jeitos de lidar com as outras pessoas, porque no seu serviço você também vai ter que lidar com várias pessoas, então aqui é um início, uma preparação né. (jovem aluna)

Aprendi a lidar com as pessoas diferentes, até pra no futuro eu saber respeitar o chefe no trabalho né, você aprende a lidar com seu líder ou ser o líder (risos). Saber lidar com seu professor, com seus colegas, isso te prepara pro trabalho né, viver com as pessoas, saber quando falar ou não (risos). Essas coisas fui aprendendo aos poucos né. E vai aumentando o nível de responsabilidade a cada série e isso vai formando a pessoa. (jovem aluno)

Quanto às considerações relacionadas ao aprendizado dos conteúdos, a fala abaixo é contundente:

Certas coisas devem ter sido bem inúteis porque eu não gravei, eu nem me lembro (risos). Mas acho que as importantes eu gravei, eu absorvi o importante. (risos) (jovem aluna)

Para Perrenoud (1995), o fato de que se vai à escola para aprender e que o sentido do trabalho escolar é indissociável do sentido dos saberes escolares é algo bastante inteligível do ponto de vista do adulto. Entretanto, para o aluno, é importante compreender o sentido dos conteúdos escolares no momento em que eles são apresentados como algo a ser aprendido e assimilado em um determinado espaço de tempo.

Observou-se também, uma visão utilitarista do saber atrelado ao mercado de trabalho:

Eu acho que tem muita coisa que você aprende que é bom, mas tem muitas coisas que eu aprendo aqui que eu nunca vou utilizar na minha vida pra nada, mas têm outras que eu aprendo que eu vou levar pra minha vida inteira, tanto na área pessoal, como profissional. Eu achava que o ensino devia ser diferenciado, por exemplo: quando a gente tá na oitava série, muita gente não tá com a cabeça formada ainda, não sabe o que quer da vida, mas eu acho que quando chegasse na oitava série a pessoa tinha que escolher uma área que ela pudesse investir naquelas matérias que se relacionem com aquilo que ela vai trabalhar porque aí ela fica muito mais preparada e é um negocio que ela gosta, entendeu? Não passaria tanto aperto como passa hoje em dia. (jovem aluna)

Sobre a opinião dos/as participantes quanto às regras escolares relativas aos discentes e seu cumprimento, o que se observou em 15 das 30 respostas a essa questão, foi uma espécie de processo de acomodação às mesmas ao longo da trajetória escolar.

As duas falas abaixo, obtidas em entrevistas individuais, ilustram o exposto:

Regras não têm muito o quê mudar não, tem que ter um padrão mesmo, cumprir, senão é fogo. Agora eu tenho cumprido mais, depois que eu perdi de ano. (...) Não vou nem culpar, dizer que foram as más companhias porque eu podia ter me distanciado, mas é porque eu estudava numa escola que não tinha tanta liberdade como eu tive quando eu entrei aqui. Aí tive isso aqui e comecei a procurar o lado errado, mas não que a escola fez isso, eu que escolhi o caminho errado, porque a escola não me obrigou. (jovem aluno)

Regras têm que aturar mesmo, ninguém gosta de estudar, então tem que ter alguém, senão o desinteresse bate e aí já viu né. (jovem aluno)

Jovens alunos(as) que se expressaram como os dois jovens acima, exemplificam o terceiro modo de subjetivacao exposto por Dubet (1998), ou seja, aquele aluno(a) que

vai contra a escola. Não se integra, não usa de estratégias, apresenta uma relação utilitarista com a instituição.

Houve 2 alunos que ressaltaram certa importância quanto ao cumprimento das regras escolares, associando-o ao fato de esse já ser uma preparação para o comportamento exigido no futuro mercado de trabalho.

Regras é bom cumprir né, porque aí eu vou aprendendo tipo quando for arrumar um trabalho, sempre vai ter regras né, então, eu já vou aprendendo já da escola pra poder ir indo. (jovem aluno)

Regras disciplinares em geral eu acho justas, às vezes injustas. Por exemplo: eles proíbem o uso de boné, aí não pode entrar na escola de boné, aí tem a parte que é justa e não, porque eu uso um boné caro pra caramba porque eu gosto, mas prejudica porque é difícil a identificação do aluno, dificulta, mas eu não faço isso, mas tem gente que faz, então eu cumpro mais ou menos (risos), não é a toa que pegaram dois bonés meus lá dentro (risos). Quebrei essa regra, mas eu acho que não deve mudar mesmo não, porque isso já vai acostumando o aluno pra uma entrevista de trabalho, ele não pode usar boné. Então, o aluno aqui ele já vai sendo preparado num todo, tanto fisicamente, quanto moralmente. A pessoa tem que cumprir as regras, mesmo que não concorde (risos). Então, brinco, piercing, apesar de eu não concordar, eu tento ter consciência disso. (jovem aluno)

Já os dois relatos acima, remetem-se ao segundo modo de subjetivação exposto por Dubet (1998), isto é, aqueles(as) alunos(as) do Ensino Médio que vivem uma forte dissociação de seus gostos e de seus interesses. Nestes casos, os indivíduos se formam paralelamente à escola e se adaptam à vida escolar não se integrando.

Regras como a obrigatoriedade quanto ao uso do uniforme escolar, o cumprimento do horário de entrada e a proibição do uso de bonés e adereços femininos (brincos) grandes foram alvo de diversidade de opiniões nas entrevistas individuais.

Eles tiraram nossa oportunidade de chegar no segundo horário. O portão já tá fechado, tem gente que vem no segundo horário porque quer, mas tem gente que trabalha ou faz curso e não consegue chegar, então, eu achei isso um absurdo. (jovem aluna)

Horário de chegada tem que ser cumprido e horário de intervalo fora da escola é complicado. O portão fica aberto e o aluno que chega não tá acostumado com isso. Eles chegam e ficam ali fora e saem e não voltam. Eles se sentem livres e se acham soltos, matam aula. Então, isso não é bom porque o aluno acaba não tendo maturidade e faz coisa errada. Acho que tem que ser tradicional mesmo, tem que abrir e trancar o portão na hora certa, eu gosto de professor mesmo que cobra o que ela (referindo-se a diretora) pede. (jovem aluno)

O uniforme eu acho ruim, mas as regras têm que ser cumpridas e mantidas sem reclamar. (jovem aluna)

Eu não concordo muito com uniforme. É muito feio, tudo tem que ser certinho, cordão não pode mais, brinco grande também não, tem que ser meia preta, tênis preto. Aí já é demais, não é colocar shortinho, essas coisas não, mas pelo menos colocar uma calça jeans, um bermudão,

entendeu? (...) Pelo amor de Deus, a gente gosta de usar brinco, mulher é vaidosa. (jovem aluna)

Regras são muito importantes porque as pessoas precisam. Eu, às vezes, não consigo cumprir muito bem não, porque algumas eu não aceito, tipo assim, brinco grande, mas a gente não aceitou e a gente continuou entrando e hoje em dia, às vezes, eles nem falam mais nada. Falam que não faz parte do uniforme, mas aí uma aluna falou uma coisa certa, os professores vêem tudo emperequetado pra escola, bota brinco grande, anel, só falta colocar um cocar na cabeça... Mas tem meninas que a gente pode dizer que a gente pode ver que é demais, bota maquiagem, aquela coisa toda. Tipo, eu não gosto de brinco pequeno, gosto de argolas grandes. (jovem aluna)

Eu acho chato esse negócio de não poder usar boné, as meninas não podem usar brinco, mas acho que essas regras elas tornam as coisas não abusivas porque tem aluno que realmente, não vou dizer a maioria, mas tem uns que abusam. Em geral, as regras são boas e importantes. (jovem aluno)

Nos dois grupos focais realizados, a discordância quanto às regras do uso do uniforme e quanto à proibição do uso de bonés e adereços grandes continuou sendo alvo de debate entre os/as participantes que se manifestaram defendendo seus posicionamentos em conformidade com a entrevista individual. Nenhuma outra regra foi questionada.

Jovem aluna A - Eu acho que tem regras que são muito bobas, como usar uniforme. Tem que ter um padrão de roupa decente é claro, porque se liberar vai vir umas meninas com short muito curto, mas sei lá, acho que não havia necessidade de colocar uniforme, tênis preto, meia preta, essa coisa assim muito certinha não.

Jovem aluna B - Eu acho que deveria ter que ter sim porque o papel do uniforme é deixar todo mundo igual, porque senão alguém que tem menos dinheiro assim vai vim com uma roupa mais simples e uma pessoa que tem uma condição melhor vai vim com uma super roupa e pode gerar discriminação por parte de algumas pessoas.

Quanto às situações mais marcantes e mais importantes vividas na escola, os/as jovens se remeteram às amizades, à reprovação, às brigas; situações de preconceito e de discriminação, muitas das vezes uma mesma situação foi citada por vários/as jovens.

Ao citarem as amizades, veio à tona o aspecto da união entre os pares de uma mesma turma, seja para realizar uma festividade seja para matar uma aula.

Mais marcante, a união da turma em três anos, as amizades. Tipo, vamos assistir a aula, todo mundo assiste, vamos matar, todo mundo mata. Vamos fazer festa, todo mundo participa. Agora todo mundo vai se afastar, mas acho que não vai acabar, porque a gente se fala pelo Orkut, MSN. Tipo, a gente mora eu numa rua e ela na outra, super perto, a gente não se conhecia e foi se conhecer na escola e sempre morou perto. (jovem aluna)

Situações mais marcantes. Ah, os amigos (risos), as amizades. Na escola você faz muita amizade, tanto boas como ruins, mas as boas são fenomenais. (jovem aluno)

A reprovação foi apontada por 6 dos 7 alunos que haviam respondido que já ficaram reprovados como um dos momentos mais marcantes em suas trajetórias escolares:

Mais importante pra mim, que foi a pior também, foi quando eu perdi de ano, o resto tudo foi bom, as amizades na quinta, sexta, sétima, todas séries, antes disso era muito criança ainda. (jovem aluno)

As situações limite, como *passar de raspão* também foram colocadas:

Mais marcante foi passar de raspão. Sabe aquela coisa de faltar um ponto, aquela coisa limite (risos). (jovem aluna)

As transições de um nível de ensino para o outro (do 1º para o 2º segmento; do fundamental para o médio) também foram lembradas:

Me lembro muito dessas coisas de passar da quarta pra quinta, da oitava pro primeiro ano. (jovem aluna)

As brigas e discussões nos tempos e espaços da escola foram citadas como marcantes, seus motivos foram diversos: desentendimentos do dia-a-dia; implicâncias entre os/as alunos/as e entre esses/as e os/as professores/as, entre outras.

Situações mais marcantes (risos), *as brigas* (risos). *Já vi várias brigas feias, muita coisa. Eu também brigo, assim de discuti, não chego a bater não, a única vez foi quando o cara roubou meu estojo com meu celular e eu resolvi porque os professores não fazem nada. Mas já voltei a falar com o menino e tudo.* (jovem aluno)

Quanto aos principais problemas e dificuldades enfrentados na vida escolar, os/as participantes apontaram questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, relacionamento com colegas e professores/as, provas, transporte, e preconceito e discriminação.

Eu acho que existem algumas dificuldades, mas acho que dá pra superar. Por exemplo, a gente não teve matemática ano passado, aí a gente pegou esse ano um professor que tem doutorado, então, ele o ensino dele é muito mais elaborado, é complexo. Então, a gente fica, tipo, chocado com o jeito dele, tanto que só uma pessoa da sala não ficou de recuperação. Todos ficamos, mas aí conseguimos recuperar. Mas também tipo, numa sala que tem vinte e nove só uma pessoa conseguiu passar na primeira prova por conta dessa dificuldade que a gente tem. (jovem aluna)

Dificuldades só nas matérias mesmo, mas a gente se ajudava. No relacionamento não, também a gente era mais tímida, fechada, ninguém implicava. (jovem aluna)

Problemas na escola não tive muito não, sempre foi normal o meu relacionamento com os colegas, professores. Tento me dá bem com todo mundo. (jovem aluno)

Eu era mais tímido, mas depois fui me soltando e quando tinha dificuldades nas matérias minha mãe e minha irmã me ensinavam em casa. (jovem aluno)

Meus pais sempre me incentivaram e me ajudaram em qualquer coisa na escola, então não tive problemas. Nunca tive esse negócio de chamar minha mãe na escola, nada disso. Tento me dar bem com a galera e quem me ajuda e minha família. (jovem aluno)

Interessante observar que os/as jovens-alunos/as mesmo com a apresentação dos aspectos e situações problemáticas que vivenciaram em suas trajetórias escolares, acabam por apontar como algo que já faz parte do contexto escolar, algo naturalizado, cabendo a eles/as a adaptação ou superação.

As situações de preconceito e de discriminação vieram à tona tanto na entrevista individual, quanto no grupo foco. O momento de provas foi opção de resposta pra duas jovens, e o problema de transporte até a escola, opção, também, duas jovens:

Transporte pra vir pra escola porque eu moro longe. (jovem aluna)

A figura da mãe foi a mais citada na obtenção de ajuda para a resolução dos problemas ao longo da vivência escolar, seguida de amigos/as, outros familiares (pai e avós), e alguns/algumas professores/as.

Mãe, orientadora e depois uma colega vai ajudando a outra aqui na escola. (jovem aluna)

Quem ajuda mais é minha mãe. Abre o caderno, pergunta, cobra, pergunta se tenho que entrar na orientadora, com foi aula, sempre foi assim, desde novinha. Minha mãe me cobra e me ajuda. (jovem aluna)

Quem me ajudou foi minha família, minha mãe foi a que mais me ajudou. Falou, conversou, abriu muito meus olhos, meu pai também. (jovem aluno)

Os amigos mesmo da escola é que vão te ajudando com o tempo, porque não dá mais pra ficar com papai e mamãe na escola. (jovem aluna)

Dificuldades só nas matérias mesmo, mas a gente se ajudava. (jovem aluna)

Quanto à participação dos/as responsáveis na vida escolar dos/as participantes ao longo de suas trajetórias escolares, observou-se que esta vai diminuindo ou modificando-se, seja pela ação dos/as responsáveis que vão *se ausentando* mais da vida escolar dos/as alunos/as, dando-lhes mais responsabilidades, seja pela ação dos próprios sujeitos jovens que vão ampliando mais sua autonomia em relação aos pais:

Família ajudava, mas não contava muito tudo pra não passar vergonha, não preocupar. (jovem aluno)

Com o passar do tempo a família vai te jogando mais responsabilidade de quando você é criança e vai te cobrando mais, mas também vai te deixando mais solto em termos de vir pra escola. Mas minha mãe fuça meu fichário que eu já vi. (risos) (jovem aluna)

Nunca tive tanta cobrança como agora, mas meus pais me apóiam sim. (jovem aluno)

Minha mãe gosta de ver minhas notas, mas não cobra de exercícios não. Ela diz: faz o que quiser, mas eu quero ver o resultado, as notas, então eu vou aprendendo com a vida. (jovem aluna)

Na análise de Perrenoud (1995):

A vida do menor em família permite a ele se esconder dos professores, a vida na escola sob o olhar destes o esconde dos pais. (...) Entre os ambientes familiares e escolares, em que pode se esconder, nasce um terceiro que pode se tornar independente de ambos: o grupo de iguais. Este começa a funcionar no trajeto de ida à escola, no pátio de recreio, nas relações sigilosas mantidas nas salas de aula e no tempo livre. A escolaridade (nesses momentos) dá lugar a um meio de socialização em que não cabem os adultos e que os menores preservam muito bem como um espaço público, mas somente para eles. Pode-se dizer que por essa via se gerou um espaço de liberdade e de autonomia não pretendidas (...) (p. 58)

No que tange as vivências escolares relatadas pelos/as jovens alunos/as, retomo aqui as três dimensões da vida estudantil apresentada por Dubet (1998). Conforme já apontado o autor relata três modos de subjetivação em relação à escola: certos alunos, se socializam e se subjetivam na escola. Eles se percebem como os autores de seus estudos, suas paixões e seus interesses convergem, têm o sentimento de se construir e de se realizar nos estudos. Outros alunos de Ensino Médio, ao contrário, vivem uma forte dissociação de seus gostos e de seus interesses. Nestes casos, os indivíduos se formam paralelamente à escola e se adaptam à vida escolar não se integrando. Mas existem também aqueles que não podem jamais construir sua vivência escolar; que aderem com frequência aos julgamentos escolares que os invalidam e os conduzem a perceber, a si mesmos, como incapazes. Neste caso, a escola não forma indivíduos, ela os destrói. Nos relatos aqui descritos de nossos/as participantes, pôde-se perceber essas três dimensões apontadas pelos estudos de Dubet.

Observou-se ainda uma naturalização quanto ao papel de aluno/a, assumindo este um papel preparatório que se estende para além do período escolar, para a própria vida após a educação básica. As amizades, brigas, reprovação, preconceitos e discriminações foram marcas importantes de lembrança para os/as jovens em suas trajetórias escolares. Suas maiores preocupações se voltaram para ter um bom

relacionamento com os/as docentes e os pares; foi uma presente preocupação para os/as participantes o aprendizado que se remete a “tirar boas notas” e, por consequência, a aprovação. Verificou-se uma visão utilitarista com os saber. As regras escolares foram alvo de opiniões diversas.

5.5) Histórias e vivências dos/as jovens alunos/as nos tempos e espaços da escola:

Dentre os variados aspectos a serem estudados para a apreensão da cultura escolar de uma dada instituição escolar, um dos mais importantes está representado pelos sujeitos. Para além dos objetos, ou seja, da materialidade e dos saberes, são as pessoas que constroem o dia-a-dia escolar e constituem o entramado de relações interpessoais. Professores, profissionais de apoio, secretários, diretores, vice-diretores, coordenadores, alunos, pais dos alunos (...) Homens e mulheres, meninos e meninas, jovens (...) (MARTÍNEZ & BOYNARD, ainda no prelo).

O relacionamento interpessoal, principalmente entre docentes e discentes e entre os/as jovens alunos/as entre si, foi alvo de muitas reflexões entre os/as participantes da pesquisa, merecendo destaque neste tópico.

5.5.1) Relações entre professores/as e alunos/as:

As falas e reflexões dos/as jovens alunos/as no que se refere à sua relação com seus/suas professores/as e vice-versa apresentaram grande diversidade, sendo observados alguns pontos de convergências e outros de tensões quando das análises das entrevistas, sejam as individuais, sejam as dos grupos focos. Para este momento, relativo à relação professor/a aluno/a, traz-se as contribuições de Paulo Freire (2007).

Dos/as 30 participantes, 5 explicaram que seu relacionamento com o/a professor/a depende do *estilo* do/a docente. Apontaram, esses/as alunos/as, certa adaptação do/a aluno/a ao professor/a.

Relação com os professores? Depende do professor, tem professor que é mais aberto, gosta de fazer amizade, já tem aquele que mais reservado e não gosta de ficar conversando e tem aquele que chega fala, a gente fala coisa de casa mesmo, brinca bem à vontade, a gente vai notando o tipo de professor. (jovem aluna)

Meu relacionamento com professores depende do professor, porque assim, tem aqueles mais fechados, outros que conversam, esses são melhores. Mas a gente tem que se adaptar, mas nem sempre né? (risos) confuso né? (jovem aluno)

Interessante notar a dúvida colocada pelo aluno nessa última fala. Ao que parece o jovem procura se adaptar à abertura ou não proporcionada pelo/a professor/a em sua relação com os/as alunos/as, no entanto, não deixa de pontuar que essa adaptação possa ser passível de questionamento. Ainda nessa perspectiva, verificaram-se outros/as participantes (8) que afirmaram que, mesmo não *concordando* com algumas posturas dos/as docentes, preferem a via da não contestação, por medo da represália de algunsalgumas docentes.

Uma vez uma professora de História me perseguiu o ano inteiro porque eu fiz uma pergunta pra ela e ela se enrolou. (...) Quando eu vejo que o professor é fechado eu faço o que tem que fazer e pronto, procuro não bater de frente não. (jovem aluno)

Não sou muito de me relacionar com professor não, porque eu sou meio cabeça dura e se ele ficar debatendo comigo, eu vou lá e debato com ele, aí vai ser de um lado e do outro. Então, eu fico na minha, é muito raro eu ficar amigo de professor. (jovem aluno)

Sempre me dei bem, assim, com professor. Eu nunca tive problema, não era de responder, eu nunca respondia. Eu nunca respondi não, porque tem professor também que dá motivo pra gente, mas prefiro ficar quieta porque senão ele explode na gente. (jovem aluna)

Condutas dos/as docentes consideradas como sendo de desrespeito, falta de educação, discriminação (sobretudo quanto à questão étnica que foi a mais citada) e admiração de alguns alunos/as em detrimento de outros/as por causa das boas notas foram condenadas pelos/as jovens alunos.

Eu já vi professor xingando aluno quando o aluno vira as costas e sai. Fala mal de aluno, fala palavrão na sala de aula e fala que vai ferrar a turma toda ou o aluno porque não gosta dele. Tem professor que faz isso. (jovem aluno)

Em geral a relação é boa, menos com esses professores que adoram ficar escullhachando os alunos. A humilhação, o desrespeito é o pior, sabia? O aluno sai da sala e o professor fala que o aluno é burro, neguinho e tal e xinga o aluno. (jovem aluno)

Muitos foram os/as jovens que narraram situações de problemas com seus professores em suas trajetórias escolares (10 em média). As duas falas abaixo demonstram posturas diferenciadas de reação dos/as professores/as e dos/as alunos/as quanto aos conflitos em sala de aula. Não se trata aqui de julgar qual postura está correta ou errada, mas sim, dar visibilidade ao que foi apontado pelos/as alunos/as como problemas com seus/suas docentes.

Tive vários problemas com professores. Tipo, um dia eu esqueci meu livro e copiei do meu colega e a professora viu, como ela ainda não me conhecia, ela me achou malandro e gritou isso na sala, aí eu mandei ela pra merda, levantei e gritei também. Ela me botou pra fora e me deu zero e disse que eu não ia passar na matéria dela. Aí eu estudei muito e gabaritei a prova dela e depois ela nunca me desafiou mais, porque eu mostrei pra ela que não sou qualquer um não, minha filha! Hoje ela até gosta de mim. (jovem aluno)

Esse ano que eu tive um problema com o professor de matemática porque eu sou uma pessoa que o meu timbre de voz é muito alto. Eu tava sentado assim e eu fui falar com o cara que tava perto pra pegar um material, aí quando eu fui pegar assim, ele parou a aula no meio e começou a falar alto que eu era um sem educação, que eu falava alto, que eu tinha que prestar mais atenção nas coisas. Foi aquele choque mesmo. Só que eu não respondi ele, mas ficou aquele clima chato. Depois eu pedi desculpas a ele, disse que eu estava errado, que não era ele quem estava errado. Mas também, eu acho que o professor tem que ser, tipo assim, eu acho que ele tem que falar assim, com educação. Peraí né, tem que saber medir as palavras porque ele foi um tanto mal educado quando me chamou atenção, falou com um timbre de voz muito alto e reclamou isso de mim. Ele foi grosso, muito ignorante. Depois aconteceu um outro problema com um outro aluno e ele lembrou e citou meu nome de novo, mesmo eu tendo conversado com ele. Então, tipo assim, ele ficou com ressentimento. Ele disse que não guardava ressentimento, mas ele guardou e ficou aquela situação chata. (jovem aluno)

Em média 8 entrevistados/as consideraram o relacionamento docente/discente sem problemas, favorável, apontando a possibilidade de *gostarem da matéria* por causa da forma como o/a docente se relaciona com o/a aluno/a.

Minha relação com os professores é sem problemas. (jovem aluno)

Os professores foram muito amorosos com a gente. Eu acho, eu acho isso muito importante, e a gente acaba até gostando mais da aula da matéria, por causa do professor. (jovem aluna)

Professora excelente então é aquela que se preocupa com a turma, ele quer ver todo mundo ali se esforçando, ele torna a aula interessante. Agora o professor chato é aquele que fala, fala, fala e nada. Porque eu acho que o professor é que tem que fazer o aluno gostar da matéria. Já aconteceu de eu gostar da matéria por causa do professor, porque isso influencia muito, porque é o jeito do professor lidar com você. Eu tive uma professora de Química que eu não gosto de Química, mas ela brinca, se preocupa e ao mesmo tempo ensina, o povo presta atenção, ela brinca com a própria matéria sabe, o próprio conteúdo. (jovem aluno)

Duas jovens alunas relacionaram fatores relativos às condições de trabalho docente como tendo influência na relação professor(a)/aluno(a):

Tem professores que são bem legais, mas alguns recebem mal e ficam frustrados, não sabem separar um pouco e acabam descontando na gente, mas eles estão sofrendo e não sabem separar e descontam dando uma aula que não é tão boa. Aí a gente vai falar e o professor até fala: ah, a gente ganha mal, não recebe pra isso. (jovem aluna)

Um ponto de aproximação nas falas se remeteu para a necessidade em tonar a aula mais prazerosa, agradável e a habilidade do/a professor/a em explicar de formas diferenciadas como situações que demonstram aos alunos o gostar e sua competência em seu ofício.

Tentar tornar a aula mais agradável, tentar explicar de uma maneira diferente, se você não entendeu, ele dá um jeito, ele tenta explicar de um outro jeito, ele explica mil vezes se você tiver dúvida ainda. Mas aquele que não gosta, ele explica de um jeito só, se você não entendeu fica sem entender e o problema é seu. (jovem aluna)

Alguns sentiam prazer em dar aula, outros tavam ali simplesmente por estar, falavam assim: ah, hoje tem prova, explicavam a matéria assim, chegava na hora da prova se você não buscou

procurar informação sobre o assunto que ele não explicou muito bem, você continuava sem saber, ele não ligava mesmo. (jovem aluna)

Tem professor que você fala que não entendeu, pedindo pra ele explicar de um outro jeito e ele não sabe, aí fica naquela coisa e fala daquele mesmo jeito, aí não adianta porque você nunca entende. (jovem aluno)

O professor bom é aquele que vê a sua falta e, assim, ele consegue ver o que você não entendeu e ir ali onde você não entendeu, bem no ponto. Ele dá uma aula mais explicada, conversando, trocando ideias. (risos) (jovem aluna)

Outra aproximação verificada nas falas diz respeito à paciência no ensinar e lidar com os/as discentes que, em algumas falas, foi relacionada à observância, por parte do/a docente em saber que os/as jovens alunos/as ainda não apresentam o mesmo nível de aprofundamento que o/a professor/a sobre aquele assunto:

Tem professor que não tem paciência. Tipo ele tem que entender que ele tá ensinando pra quem ainda não sabe, então ele tem que buscar os pontos de dificuldades do aluno. Ele tem que ter paciência. (jovem aluno)

Eu acho que pra ser bom professor, ele tem que saber aceitar aprender também do aluno. Tem muito que eles sabem, falam e pronto, acabou. Não aceitam que o aluno não aprendeu ainda como ele ali falou, porque eles esquecem que muitas coisas a gente ainda não sabe, caramba. Cada um tá numa época da vida! (jovem aluna)

A partir das falas acima, encontra-se em Freire (2003) o seguinte ensinamento à prática docente:

Ensinar exige criticidade, e não há distância entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura vivência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. O educador deve procurar refletir sempre a sua prática pedagógica, esta deve ser uma reflexão crítica, pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Sem essa reflexão, a teoria pode ir virando apenas discurso; e a prática, ativismo e reprodução alienada. Existem diferentes tipos de educadores: críticos, progressistas e conservadores. Apesar destas diferenças, todos necessitam de saberes comuns tais como: saber dosar a relação teoria e prática; criar possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimentos; reconhecer que ao ensinar, se está aprendendo, sendo este posicionamento de grande importância. (p. 25)

Consideração importante trazida pelos/as jovens alunos também voltou-se para a percepção dos/as alunos/as à não habilidade e competência do/a professor/a em se fazer entender no que diz respeito ao conteúdo que está sendo ensinado.

Tem professor que não consegue passar o ensinamento pra gente, ele aprendeu só pra ele e não sabe passar, o aluno percebe isso. (jovem aluno)

A gente até vê que ele gosta da matéria que ele ensina, mas ele não sabe explicar. (jovem aluna)

Os próximos trechos são oriundos de uma das entrevistas coletivas, nas quais a relação professor(a)/aluno(a) também foi destaque dentre as discussões travadas e tiveram como um dos pontos de convergência a importância do interesse do/a docente pelos/as alunos/as:

Jovem aluno - *Bom, a gente já se deparou com professores de todos os tipos. Professores amigos, professores que tão ali só pra dar a matéria mesmo e depois vai embora. Eu acho que pra um professor ser bom ele precisa, principalmente, passar a matéria dele, claro, mas ter uma confiança assim com a gente, uma cumplicidade, ser amigo, acreditar na gente, conversar. Não uma coisa de superior pra inferior, porque têm muitos professores que prezam essa hierarquia né, tipo o aluno é um subalterno, nem falo direito com você, nem guarda o nome de ninguém, eu acho isso um desrespeito. Eu guardo o nome do professor, claro que um professor não consegue gravar o nome de todo mundo, mas pelo menos tratar a pessoa bem e não desprezar porque, várias vezes, eu já fui e vi colegas sendo destratados. Tudo bem até o primeiro bimestre não saber o nome de ninguém, mas tem gente que fica um ano com a gente ou mais e não consegue gravar o nome de ninguém, isso eu acho fazer pouco caso. Tem professor que com 10 turmas consegue gravar, falta um pouco de interesse, porque quando o professor gosta do que faz, se preocupa com o aluno, a gente percebe quando é que o cara se interessa.*

Jovem aluna - *Com certeza, saber que ele realmente se importa realmente com você, de certa forma, porque, às vezes, a pessoa tá meio desligada, tá meio viajante, e ele falar: “O que houve?” Entende? Eu acho que seria uma, um pouquinho da diferença.*

Na citação abaixo, Freire (2007), oferece uma reflexão que vai ao encontro de muitos dos aspectos aqui apresentados pelos/as jovens alunos/as.

O rosto e a fala do professor podem confirmar a dominação, ou refletir a possibilidade de realização. Se os alunos vêem e ouvem o desespero, o tédio, a impaciência do professor, aprendem, uma vez mais, que são pessoas que inspiram desgosto e enfado. Se percebem o entusiasmo do professor, quando este lida com seus próprios momentos de vida, podem descobrir um interesse subjetivo na aprendizagem crítica. (p. 22)

Em outro momento de discussão, os/as integrantes dos grupos focos voltaram a debater sobre a relação professor/a-aluno/a no que tange a autoridade docente.

Jovem aluna - *O professor bom é aquele que se dedica pra dar aula, você percebe isso, ele repete, fala com educação.*

Jovem aluna - *O professor pergunta ao aluno se entendeu, tira-dúvidas, conversa com os alunos. A aula não fica chata, só dando esporro. Professor ruim é aquele que só dá a matéria, não repete, não explica, não tem tolerância, acha que a gente só tá brincando sempre.*

Jovem aluno - *Mas não pode ser muito bonzinho também, tem que ter limite porque tem muito aluno abusado.*

Jovem aluno - *E tem professor que também é.*

Jovem aluna - *Por isso que eu acho que o professor tem que ser educado, pra ter moral.*

Jovem aluno - *O professor tem que ser rígido de tal maneira que ele não vai ser mal, mas aquele que impõe respeito, o limite na aula, ele consegue interagir com a turma, porque a gente fica ali prestando atenção na aula, se ele não consegue isso ele nem consegue dar aula, ele tem uma rigidez e nessa rigidez ele consegue dar sua aula com liberdade, lidando melhor com a turma.*

Jovem aluno - *A culpa é dos alunos também por isso, às vezes o aluno tá de deboche.*

Jovem aluna - *Mas às vezes não tem alunos que tão com dificuldade mesmo.*

Jovem aluna - *Gente, o professor também percebe quando é brincadeira e quando é sério. A gente não percebe isso no professor? Eles também na gente. Por exemplo, tem uma professora que explica de verdade, ela não se contenta enquanto ela não vê que tu aprendeu. Ela volta 10 vezes se for preciso porque ela não se conforma de aquele aluno não ter entendido. É uma coisa de honra dela. E a qualquer hora ela tá ali pra te explicar, pra questionar. Aí, tem hora que até aqueles alunos que não tão querendo muito nada com nada, eles ficam sem jeito porque a professora chega junto deles, pergunta, enche o saco deles dizendo o que eles não entenderam, ela fala que não vai sair da sala enquanto alguém tiver dúvida (risos). Na hora do recreio, da entrada, ela vai lá no grupinho, conversa, aí pergunta se a gente estudou, se a gente tem dúvida. Cara, como eu disse, até quem não quer nada, acaba querendo, e depois ela cobra.*

Jovem aluna - *Professor bom se dedica ao aluno, sempre atende na hora que a gente precisa, mesmo fora do horário da aula dele. Quando a gente tem uma dúvida ele explica, respeita o aluno, nossas atitudes e sabe impor respeito na sala de aula.*

Freire (2007) aponta que a docência envolve a competência profissional e generosidade pessoal, sem autoritarismos e arrogância. Só assim, ensina este autor, nascerá um clima de respeito mútuo e disciplina saudável entre a autoridade docente e as liberdades dos alunos, (...) reinventando o ser humano na aprendizagem de sua autonomia (p.105).

Discussão bem interessante surgiu em um dos grupos focais, no qual os/as participantes iniciaram uma comparação entre o que, para eles/as, seria considerado uma aula boa e uma aula ruim. Segue um dos trechos:

Jovem aluno - *Boa aula é aquela que a gente sente que aprende, não é só decoreba. A aula produz quando se discute as ideias, o professor até brinca pra gente aprender, a gente conversa entre a gente, se ajudando e o professor também. Não é aquela coisa chata que o professor bota as coisas no quadro e senta lá cheio de mau humor e passa isso pra gente. E a gente também fica sem vontade de aprender, a gente percebe isso no cara.*

Jovem aluna - *É mesmo, ele joga a matéria pra decorar, aí fica aquele clima na aula, o povo quase dormindo, aquela coisa chata, sem demonstrar nenhum interesse por nós.*

Jovem aluno - *Tipo, o professor chega, senta na cadeira, dá a aula dele, não faz, como eu posso dizer, não faz uma brincadeira pra pessoa entender a matéria, fica sério o tempo todo. (o aluno encena o que narrou, numa espécie de imitação de algum professor)*

(risos gerais)

Jovem aluna - A gente tá rindo, mas é a mais pura verdade, não dá uma risada, um exemplo interessante.

Jovem aluna - E tem alguns que ainda são mal educados, entram e saem sem nem dar um bom dia.

Jovem aluno - Às vezes a gente tem até medo de perguntar, porque a gente fala que não entendeu e ele dá aquela respirada funda (o jovem levanta e imita o professor nesse momento).

(risos gerais)

Jovem aluna - Não é nem uma respirada, é uma bufada!

(risos gerais)

Jovem aluna - A gente, como aluno, sente isso, essa mal vontade, e pensa: nem vou perguntar de novo senão vai ele vai se irritar.

Jovem aluna - Vai se estressar! (fala expressada com tom de ironia e imitação de algum professor possivelmente)

(Mais risos)

Para Freire (2007) *o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem (...) tanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno (...) transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (p.60).*

O uso de uma linguagem que articule o que será ensinado com o mundo dos/as jovens alunos/as, uma dinâmica de envolvimento do/a aluno/a no que está sendo estudado e o saber ensinar também foram apontados como sendo importantes para uma boa aula:

Jovem aluno - Aula boa é aquela super elaborada, a professora brincando, dando exemplos legais, aí todo mundo entende e é só notão. Nós temos professores assim.

Jovem aluno - E também quando o professor busca usar a nossa linguagem, isso é bom. Aí a gente aprende mais com os professores ensinando desse jeito.

Jovem aluno - Tem que explicar direito, de um jeito engraçado, senão a aula fica chata e enjoa a gente.

Jovem aluna - No geral, acho que uma boa aula tem uma dinâmica que o professor vai envolver o aluno, porque o professor bom ele consegue influenciar né, nem que seja um pouquinho, ele não precisa ficar só passando a matéria, ele pode influenciar nas ideias do aluno. É, então o professor ele vai, aos poucos, inserindo o aluno no assunto, ele consegue trazer o aluno pra ele.

Jovem aluno - Ele tem o aluno e tem o conhecimento. A faca e o queijo.

Jovem aluna - Mas tem uns que são legais e não sabem ensinar e tem uns que não são legais e sabem ensinar. Tem uns que são ruins e não sabem ensinar. Podem sair fora!

(risos de alguns participantes do grupo focal).

Jovens - Ih, fora, ih fora! (frase proclamada em tom de voz alto por alguns jovens, acompanhada de um gesto que indicava a rua)

Jovem aluna - O bom mesmo, então, é aquele que é legal, que se interessa pela gente, se dedica e que sabe ensinar!

Ao que se pode perceber o fato dos/as alunos/as estabelecerem comparações entre o que seria uma boa aula e professor/a e uma ruim aula e professor/a nos aponta para o fato de que, em suas trajetórias escolares, foram vivenciando variadas vivências nesse sentido, podendo agora, estabelecerem alguns apontamentos de distinção e mesmo de comparação.

A articulação de temáticas similares como juventude e escolarização, possibilitou um diálogo e discussão que, dentre seus desdobramentos, voltam-se para as práticas educativas e a formação e o trabalho do/a professor/a com jovens. Considerações importantes trazidas pelos/as jovens alunos precisam ser melhor observadas no campo da formação de professores/as, seja em seu período inicial, seja em sua continuidade.

Conforme explicitou uma jovem aluna:

A gente fica ali todo dia, sentado, durante um tempão da nossa vida, e a gente acaba percebendo que tem uns professores que ajudam com prazer e outros que fazem o mínimo e falam pro aluno se virar. A gente percebe porque ninguém é idiota que fica ali todo dia sentado sem ver essas coisas. (jovem aluna)

Os apontamentos que se podem apreender aos professores/as a partir da observação desse grupo de alunos/as, remetem-se a saber a matéria, saber fazer/ensinar, cumplicidade, amizade, preocupação e interesse pelos/as alunos/as, saber se impor com respeito e educação e acreditar no/a aluno/a.

Outro apontamento interessante que se pode abstrair da próxima fala, diz respeito à diversidade existente no ambiente escolar, sobretudo com o processo de massificação da escolaridade obrigatória.

Eu acho que a partir do momento que você começa dar aula você tem que saber que cada um tem uma maneira de ser levado, tem que ter paciência. É gente de vários lugares, de todo tipo diferente, gente com todo tipo de educação, o cara tem que ser eclético né. (jovem aluno)

Os/as jovens não deixaram de pontuar, também, suas participações no exercício de seus ofícios como aluno/a.

O aluno tem que fazer a parte dele, porque tem aluno que não quer nada, não quer aprender mesmo. (jovem aluno)

Destacam-se ainda outros princípios freireanos como a rigorosidade metódica, a pesquisa, a ética e estética, o respeito pelos saberes do educando, a rejeição de toda e qualquer forma de discriminação, a reflexão crítica da prática pedagógica, a corporeificação da palavra pelo exemplo, o saber dialogar e escutar, o querer bem aos educandos, o ter alegria e esperança, o ter liberdade e autoridade, o ter curiosidade, o ter a consciência do inacabado como orientadores a uma prática educativa autônoma e emancipatória e que deve ser a base de uma sólida formação docente.

É preciso registrar aqui, que ao se trazer a versão dos/as jovens alunos/as sobre os/as professores/as, não está se desconsiderando a necessidade e relevância da escuta desses últimos sujeitos escolares, o que poderia ser foco de outras pesquisa que se voltasse para a percepção dos/as docentes sobre os/as jovens alunos. Reitera-se que, para as finalidades deste estudo, elegeu-se a escuta do/a jovem aluno/a, sabendo-se que qualquer sujeito do ambiente escolar ouvido de forma isolada traz sempre uma das múltiplas possibilidades de visões no caleidoscópio que é a escola, sendo necessária a interlocução de diferentes estudos, com focos diferenciados para que se tenha uma visão mais ampla do contexto escolar.

Registre-se ainda que muitos dos aspectos aqui trazidos pelos/as jovens alunos/as remetem-se às condições de trabalho dos/as docentes e sua formação, seja inicial ou continuada, sendo, de extrema relevância, proporcionar aos docentes melhores condições de trabalho e salários, assim como formações melhor consolidadas numa perspectiva crítica da educação.

5.5.2) Relações entre os/as alunos/as:

Outra dimensão do relacionamento interpessoal no ambiente escolar sobre o qual os/as participantes foram levados a pensar se voltou para a relação entre si mesmos/as.

Apesar de terem citado problemas na trajetória escolar que envolvem os/as próprios/as alunos/as como situações de discriminação e brigas quando questionados/as diretamente sobre o que achavam de seu relacionamento com os/as outros/as alunos/as, os/as jovens, em geral, apontaram uma relação considerada por eles/as como positiva,

na qual a *política da boa convivência* parece ser uma busca de todos/as. Ao que parece, em termos gerais, ao se *naturalizar* a escolarização, as situações vivenciadas no cotidiano escolar, dentre elas as dos conflitos e problemas, também são assim encaradas. As falas sobre esta questão tiveram uma maior preponderância nas entrevistas individuais, sendo pouco comentada nos grupos focos.

No entanto, não se pode dizer que, ao longo de toda discussão não se estava presente as situações relativas ao relacionamento entre os/as alunos/as, mas ao serem perguntados diretamente sobre isso, as respostas foram sempre no intuito de demonstrar, mesmo quando houve alguns problemas/brigas, que *no final dá tudo certo*.

Nenhum problema com colegas. Até pelo meu jeito, sou muito pacífico, não sou aquele aluno que explode não, nem com os colegas nem com professor. (jovem aluno)

Nunca briguei com ninguém, eu sou muito tímido, então não faço amizade com todo mundo da sala porque são pessoas muito diferentes e sempre tem aquelas panelinhas, aqueles rivalzinhos, aqueles grupinhos fechados. Mas no meio de amizade eu sou um bom amigo. Mesmo com esses grupinhos, eu sou amigo de todo mundo, nunca desrespeitei ninguém, tento ser civilizado. Eu falo com todo mundo, mas amizade mesmo é com umas cinco pessoas assim, mas converso com todo mundo. (jovem aluno)

Sou mais fechada, não tenho muitos amigos não, eu deixo quieto, se quiser conversar comigo eu falo, mas de procurar assim eu não. (jovem aluna)

Meu relacionamento com os colegas é muito bom, faço amizades fácil, tem uns parceirões meus aqui. (jovem aluno)

Sou bem sociável, se falar comigo eu falo, se não falar tudo bem, não dou ideia. Não gosto de me envolver em confusão, tem hora que é melhor fingir que não tá ouvindo, esse negócio de discutir eu acho muito feio. (jovem aluna)

Situação constrangedora entre os/as alunos/as ocorreu quando da realização dos grupos focos. A divisão dos/as participantes para esta técnica seguiu a proposta de agrupar no primeiro dia alunos das turmas pares e no segundo dia alunos/as das turmas ímpares. No dia em que ocorreu o primeiro grupo foco, os/as jovens foram chegando aleatoriamente, de acordo com a liberação de seus/suas professores/as para esta atividade. Ficamos aguardando até que todos/as chegassem, conversando e lanchando com os/as participantes. Houve um momento em que 2 alunos me chamaram e disseram que gostariam de participar do grupo foco que se realizaria no dia seguinte, com alunos/as das outras turmas. Expliquei sobre a pesquisa e pedi que ficassem, mas os mesmos disseram que viriam no dia seguinte. Sem alternativas, tive que concordar. Os 2 jovens se retiraram da sala, sendo suas saídas acompanhadas de olhares e cochichos de outros/as alunos/as.

Ao que pudemos observar no contexto geral da pesquisa, há uma espécie de disputa/competição entre as turmas. Em dois momentos, essa situação foi explicitada nas falas.

Nossa turma é bem elogiada, ela é a melhor turma do 3º ano. Acho que os professores percebem que a nossa turma é a mais centrada, não mata aula, o pessoal sabe o que quer da vida. (jovem aluno)

Quando me trocaram de turma eu fiquei muito mal, porque eu já tava acostumada com o povo da outra turma desde a 6ª série. Nos primeiros dias, foi ano passado, cheguei lá na outra, todo mundo quietinho, ninguém falava com ninguém. Aí eu não aguentei, fui lá na coordenação e falei que queria voltar pra minha turma, e olha que a turma que eu tava é a que eles falam que era a boa, mas não deu em nada. Aí o tempo foi passando, aquela coisa chata, eu com saudade da galera agitada da outra turma. Aí um dia chegou uma garota nova na sala e eu falei pra um pessoalzinho assim: Ô gente, essa turma tá muito parada, vamo fazer alguma coisa! A garota chega e ninguém fala com ela, tipo como aconteceu comigo. Aí pronto, fui puxando conversa com um, com outro, colocando uns apelidos legais e depois deu tudo certo! (jovem aluna)

Perguntada sobre como era feito o agrupamento dos/as alunos/as nas turmas, a coordenadora me informou que não se tinha critério como agrupar alunos/as com melhor rendimento ou comportamento. Geralmente se mantinham os/as mesmos/as alunos/as nas turmas ao longo dos anos, e os/as novos/as são alocados nas turmas que apresentarem menor quantidade, sendo realizada uma ou outra mudança de aluno/a por decisão do Conselho de Classe, sempre se considerando o que será melhor para o/a aluno/a.

5.5.3) Aconteceu comigo!

Conforme o/a leitor/a vem percebendo, decidiu-se nesse trabalho por identificar os/as participantes como jovem aluno/jovem aluna pois, para efeito deste estudo, o que mais foi se revelando importante foram as reflexões gerais dos/as jovens alunos, não sendo pertinente a identificação linear de um(a) mesmo(a) sujeito. Por vezes, tentei realizar uma narrativa cronológica junto aos jovens sobre suas vivências escolares, no entanto, talvez pelo espaço físico em que se estava coletando os dados, o que se configurou foram relatos e narrativas sobre variados tempos, espaços e vivências, prevalecendo uma temporalidade mais recente.

Ainda assim, tentei traçar alguns cruzamentos com a intenção de relacionar as informações obtidas na perspectiva linear da entrevista de cada sujeito.

Para essa possibilidade, houve a necessidade de uma apresentação específica dos/as jovens aqui identificados/as por nomes fictícios e articulados às histórias relatadas à pesquisadora.

Xande/Xandeco, o que se auto-intitulou o *bagunceiro do Liceu*

Xande/Xandeco era um dos jovens alunos que, junto a outros, costumava ficar próximo às barraquinhas em frente ao colégio tocando ou ouvindo os colegas tocarem violão, cavaquinho ou pandeiro.

Foto 14: Foco nas barraquinhas em frente à escola



Por vezes, fiquei ou sentei-me por perto para observar esse grupo. Ouvia as músicas que tocavam e cantavam que eram acompanhadas pelos que assistiam. Era comum alunos e alunas desse grupo (do turno da tarde) ficarem por ali até a chegada mais cedo de alguns alunos/as do turno noturno, que participavam também desses momentos. Como vários/as outros/as alunos/as estavam sempre por perto, no início não questionaram minha presença, apesar de já terem me notado por ali. Alguns apenas sorriam. No período de observação desse grupo, identifiquei mais músicas no estilo de pagode e samba entoadas por eles/as, mas ao conversar com alguns que estavam por ali, soube que o repertório variava, sendo predominante o estilo samba e pagode. Com o passar de alguns dias, um dos jovens “puxou” conversa comigo, perguntando se era professora nova da escola. Apresentei-me e ele foi o meu primeiro entrevistado desse grupo. Sentamo-nos em um dos degraus de um monumento ao lado das barracas (vide foto 14), ele se ofereceu para segurar o aparelho de MP3 dizendo que assim gravaria melhor.

Ao início da entrevista disse seu nome: Alexandre, mas logo salientou que era mais conhecido na escola por seu apelido Xande/Xandeco.

(...) pode perguntar aqui na escola quem é Xandeco que todo mundo conhece! Estudo aqui faz tempo, vou chamar depois um pessoal aí pro seu trabalho. Ei, Rodrigo, não vaza pra casa ainda não, depois de mim aqui tu chega mais, pra fazer o trabalho da entrevista dela aqui.

Valeu, Xande, tô na área aê!

Dos/as 30 jovens alunos/as entrevistados/as, Xandeco foi um dos 5 que me relatou questões relativas ao seu *mau comportamento* (palavras do jovem) no ambiente escolar de forma mais detalhada, auto-intitulando-se *o bagunceiro do Liceu*:

Meus maiores problemas foi com os professores. Brigava com uns caras aí, mas logo me entendia, mas tem professor que é muito folgado (risos) (...) Eu, na verdade, fiquei mais conhecido quando eu comecei a fazer essas coisas, de bagunça, fiquei conhecido como (cita seu apelido na escola). Todo mundo aqui me conhece! Porque eu sempre discuti, qualquer coisa ia pra direção, aí através disso é que eu fiquei mais conhecido, porque toda hora eu ia pra direção e todo mundo ficava sabendo.

Em sua argumentação, explicou como suas travessuras e falas grosseiras/preconceituosas configuraram-se como uma reação de revolta contra as atitudes docentes de abuso com os/as alunos/as e como, essas atitudes, na visão do aluno/a faziam com que o mesmo se impusesse diante dos/as profesoeres/as:

(...) já coloquei muita bomba no banheiro (risos). Já faz mó tempão já, comecei lá pela 6ª, 7ª série, última vez que fiz isso foi só até o ano passado. Mas até hoje quando eu entro no banheiro o pessoal fica me perguntando se eu coloquei bomba (risos). Eu sempre fui muito doido, a gente comprava ali no mercado, fazia bomba com cigarro, botava na pontinha assim (demonstra pegando um dos seus cigarros) e deixava lá, levava uns minutos e explodia.(...)

Eu geralmente fazia isso quando eu tava com raiva de algum professor que era abusado, (...) aí pô, quando eu via ele esculhachando alguma pessoa, um professor mandar calar a boca, nossa se falar assim comigo toma uma cadeirada, tá ficando doido! Aí eu fazia isso e, sei lá, acho que ficavam com medo, mas o professor parava. Eu não saio perdendo não, eu aprendi isso se você ficar quieto é pior, aí que eles te ferram.

Outra situação contada por esse aluno, traz mais subsídios pra se pensar as relações entre professor(a)/ aluno(a) e outros sujeitos da escola: Conta ele que:

Teve uma vez, (...) Eu já tava pra ser expulso porque um dia eu ia fazer um teste na sala, aí eu tava conversando e um professor falou assim: você não vai fazer não porque já tá com zero. Aí eu falei: rapaz, como é que tu fala isso, só pra implicar comigo, tem amor a vida não! Aí ele era maior viadão, aí eu falei isso pra ele e ele me mandou pra direção. Aí, quando eu ia sair da sala eu abaixei as calças, isso foi no primeiro ano. Aí eu fui suspenso e quando eu voltei pra escola, porque a câmara pegou, aí no dia lá que eu ia já ser expulso, eu fiquei insistindo que aquele não era eu, até falei pra diretora que mostrava minha bunda pra ela ver que não era minha. Aí acho que ele ficou com medo começou a dizer que não sabia se era eu mesmo quando ela perguntou, eu não entendi nada, porque a bunda, pô desculpa a palavra aê, mas era minha mesmo sabe, mas aí morreu, depois ficou tudo na boa. Eu só fiz grosseria com ele pra mostrar que ele não era o mandão na sala. (risos)

Sobre a situação relatada por Xandeco, retoma-se aqui a referência à câmera do colégio. O LHC apresenta inúmeras câmeras na área interna e de entrada externa à escola. Essas câmeras emitem, em tempo real, imagens à sala da direção, conforme pôde ser verificado quando de uma de nossas visitas para pedir autorização para realização do grupo focal. Observando-se essa situação e, a partir do relato acima, encontram-se em Sacristán e Bauman alguns apontamentos.

Para o primeiro autor, *a escolaridade moderna perdeu as arestas de um panóptico hostil e, despojada de seu rosto repressivo, regula a vida dos alunos com recursos mais invisíveis e suaves do que os da ordem disciplinar daqueles internatos* (SACRISTÁN, 2005, p. 143).

Para Bauman (1999), hoje a vigilância está mais suavizada, com novos sistemas de controle. *Hoje é preciso renovar a ideia de panóptico com sua vigilância direta, panópticos invisíveis e mais potentes nas sociedades atuais, sentidos sedutores, bons e necessários, até agradáveis, nos quais os vigiados se mostram complacentes com os novos vigilantes* (p. 136).

Xandeco também lembra que seus atos não tiveram punições mais fortes frente às suas condutas e que a estratégia de se utilizar a prova como instrumento de castigo com ele não exercia temor:

Eu fazia isso e nunca aconteceu nada comigo. Eu sempre fui pra direção e dizia: oh, ele xingou o cara. Aí me diziam: mas ele é o professor. Eu nem ligava, ficava só ameaçando que ia fazer alguma coisa. Professor acha que pode mandar né. Às vezes, eu rasgava a prova assim, depois eu ia lá na direção e eles acabavam me dando outra prova. Porque eles adoram pegar gente fraca e pegar e fazer isso, ferra na prova né. Normalmente o aluno sempre tá errado, mas eu não deixava barato não.

Quando questionado mais sobre sua trajetória escolar, nos seus 16 anos de escolarização, Xandeco considera que, em relação ao seu comportamento:

(...) depois que eu pensei bastante sobre minha vida na escola né, como você tá aí me perguntando, que eu venho pensando desde o ano retrasado, quando tava terminando o primeiro ano, aí eu pensei que tenho que parar com isso. Tanto que esse ano eu vi um professor discutindo com uma menina na sala, ele falou, discutiu, xingou, eu quase levantei pra falar alguma coisa, aí eu pensei, vou ficar quieto porque se eu começar eu não vou parar, aí começo a colocar bomba de novo e tudo mais e vou perder de ano de novo, é melhor eu terminar agora que eu tô tranquilo, venho pra escola, nem saio da sala direito. Antes eu ficava só lá na quadra, o tempo todo jogando bola. Aí agora não, eu venho pra escola, tô estudando direito, ficando tranquilo. Se o professor fala alguma merda comigo eu fico quieto, finjo que nem ouvi, porque se eu for falar eu vou discutir com todo mundo, igual antes.

Xande analisa que, apesar de ter havido uma mudança em seu comportamento, seus atos não estavam infundados, uma vez que, segundo o jovem, teria respeito pelo professor se esse o respeitasse:

O pessoal falava: esse moleque é doido, é um bicho doido, vive discutindo com professor, mas pra mim isso é normal, se eu acho que tá errado eu falo mesmo. Mas o pessoal acha isso uma coisa absurda, acha que eu sou maluco, se ele respeita eu vou respeitar ele, se ele desrespeita eu também vou desrespeitar ele, porque eu tenho muita raiva de uns professores, professor mandão não gosto, acho que eles têm que respeitar a gente igual a gente respeita eles.

A partir da análise linear da entrevista de Xande, obtemos as seguintes verificações: jovem de 18 anos, classe média baixa, branco, mora com a mãe, irmão e avô. Sua mãe possui escolaridade até o Ensino Médio, ingressou na escola aos 4 anos, frequentou 3 escolas em sua trajetória escolar, ficou retido por duas vezes e em situação de progressão parcial por 5 vezes. Foi um dos entrevistados que expressou aspectos de culpabilização individual quanto ao seu baixo desempenho no rendimento escolar, defendeu que a escola deve ser mais rígida e cobrar mais do aluno que, segundo ele, por imaturidade, acaba tendo um comportamento que prejudica o rendimento escolar. Considera que sua relação com a escola foi mudando ao longo do tempo na medida em que ele foi se tornando mais maduro e aprendendo a lidar melhor com as situações problemáticas nas quais estava constantemente envolvido. Exerce um trabalho (auxiliar de telecomunicações), almeja fazer um curso técnico na área que atua após o ensino médio e ter o seu próprio negócio. Transferiu-se para o turno noturno, no segundo semestre, para se dedicar mais ao trabalho. Disse que se considerava adolescente quando era bagunceiro e não trabalhava, mas que agora é um jovem responsável.

Percebe-se que Xande é um típico aluno/a finalista de um ciclo, apresentando um início de preocupação com o futuro. Como aluno, pode ser identificado, na sua fase de rebeldia, com o aluno não integrado na concepção de Dubet, isto é, não subjetivando-se na escola. No que tange ao ser jovem, Xande nos remete a uma das características da moratória vital juvenil, gostava de se arriscar. Fora da escola, na praça, Xande, como os outros/as alunos/as expressam e vivenciam as culturas juvenis com os grupos de amigos, com a música por exemplo.

Angélica e Jac e a tensão das provas!

Angélica foi uma das minhas primeiras participantes, sua entrevista ocorreu em um dos pátios da escola.

Foto 15: Pátio interno da escola, mesinhas de cimento ao fundo



Angélica relatou, como situações mais marcantes em sua trajetória escolar, os momentos de provas. A tensão quanto aos momentos das provas também foi apontado por mais uma aluna, Jac. Ao narrarem essas situações em suas entrevistas individuais e proporem sugestões e mudanças para essas questões, voltaram, assim, o foco para o tema da avaliação escolar.

Mudaria as provas (risos) Porque quando tem uma prova que eu acho que é muito difícil, eu quase não como, sonho com a prova. A gente estuda muito e aí chega na hora dá aquele famoso branco. Eu tenho que comer chocolate pra me acalmar na hora da prova. Eu acharia que devia ter só trabalho, avaliar por meio de trabalho a cada dia, cada coisa. Prova todo bimestre não, só uma vez por ano com a matéria que é mais importante porque aí eu ficaria tensa só uma vez. (Angélica)

Eu acho ridículo esse negócio de na hora da prova o professor dizer que não sabe nada. Porque eu estudo pra prova, mas na hora eles colocam uma coisa diferente, uma palavra diferente, que eles não deram nos exercícios. Então, acho que eles poderiam ajudar, porque quem estudou vai sacar a dica, quem não estudou, problema. (Jac)

As jovens também se posicionaram nas entrevistas coletivas, ainda reclamando, com a concordância de outros colegas, do uso da prova como instrumento de controle ou sob o comportamento dos/as alunos/as, bem como a admiração de certos professores em relação a alguns alunos/as por conta de suas boas notas.

Tem professor que desconta tudo na prova, nossas brincadeiras, faz essa zoação pra se aparecer, só porque eles que fazem você passar ou não abusam disso. (Jac)

Tem professores que ficam de puxa saquismo com quem tira nota boa e alunos que também puxam o saco dos professores pra se dar bem. (Angélica)

Angélica, 16 anos se auto declarou branca, classe média, mora com os pais e o irmão, sua mãe possui escolaridade de nível superior e é do lar, seu pai de nível médio e

é representante de auto-peças, ingressou na escola aos 4 anos, informou nunca ter ficado retida e ter um bom relacionamento com os colegas e professores.

Jac, 17 anos, já necessitou da progressão parcial, considera-se como *brasileiro é uma mistura*, classe média, mora com os pais e irmãos, seus pais possuem escolaridade até o Ensino Médio e trabalham como comerciantes. Ingressou na escola também aos 4 anos e pretende trabalhar e estudar após a Educação Básica.

Duas jovens que trouxeram à tona um dos temas mais discutidos e polêmicos na área educacional: a avaliação da aprendizagem na escola. Com certeza, não cabe nos limites deste trabalho uma discussão sobre o assunto. No entanto, não poder-se-ia omitir a situação trazida, com reflexos, inclusive no âmbito psicológico das alunas. Nesse sentido, apenas pontuamos aqui os estudos Lukesi (1998) como sendo um dos autores que, dentre muitos, estudam e analisam o tema numa perspectiva crítica e defendem uma avaliação pautada no princípio da tomada de decisão do que fazer com o aluno; baseada em contextos avaliativos diversificados, processuais, diagnósticos e dialógicos.

Rafael, Ana Laura e Francisco: o preconceito contra ser gordo!

O trecho abaixo, extraído de um dos grupos focais, retrata a situação de preconceito e de discriminação vivida na escola em função de suas aparências físicas. As falas foram identificadas nos grupos focos pois são muito parecidas com as que os/as alunos/as já haviam relatado em suas entrevistas individuais:

Como te disse, sofri preconceito quando eu era gordo (risos). (Rafael)

Com certeza! Eu era gorda também, ainda sou um pouco (risos), *quando eu era mais gordinha que hoje.* (risos). (Ana Laura)

Eu acho que todo mundo sofre algum tipo de preconceito na escola porque sempre tem aquele colega que aponta um defeito seu, porque todo mundo praticamente tem algum defeito que uns põem apelido, uns mexem, mas passa. (outro jovem aluno que se posicionou sobre a questão)

Mas o meu só passou quando eu emagreci! (Rafael)

(risos geral)

Eu também, nossa, passei fome! (Ana Laura)

(Mais risos)

Agora falando sério, aqui tem várias pessoas, com vários tipos de caráter, então, às vezes, pela pessoa ser diferente, tipo EMO, ser gordo, magro, baixo ou alto sei lá, ser igual ou ser diferente de todo mundo, isso causa uma implicância dos outros alunos. Como se chama? Bulling né. (fala de Carol, jovem que se auto-intitulou EMO)

Francisco trouxe a mesma situação à tona, porém no outro grupo focal, disse ele:

Eu era gordo, aí todo mundo falava, aí eu fui parando de comer mesmo, fiquei uns dias sem comer nada, só bebendo água e minha mãe até teve que me colocar no hospital e não falei nada com ninguém em casa. Mas aí ela soube e me colocou na natação e foi melhor. (Francisco)

(Percebe-se que alguns participantes expressam ar de surpresa, talvez por ainda não saberem dessa situação com o colega)

É porque é como se fala, o preconceito só quem sente é que sabe. (comentário de uma aluna que participava do grupo).

Por exemplo, minha irmã também fica só querendo ser magra, aí quando vai começar a aula ela fica sem comer uns dias, tipo assim, entendeu? Mas eu já disse pra ela tentar não cair na pilha não. (Francisco)

A influência e os apelos midiáticos impondo um corpo magro geram, inclusive, mudanças no comportamento do/a jovem que afetam sua saúde como foi verificado acima. A fim de se obter uma imagem aprovada pela mídia e ser aceito em determinado grupo o/a jovem aluno/a se dispõe a se submeter a sacrifícios físico-emocionais.

Inúmeros são os estudos e em variadas áreas (educação, medicina, sociologia, psicologia) que vêm focando as questões relativas e associadas entre adolescentes e jovens e anorexia. Apenas como exemplo, ao se consultar alguns desses estudos, observou-se que: Huse & Lucas (1984), em seu estudo com 96 jovens anoréxicas verificaram que 37% tinham o hábito de jejuar. A literatura situa o início da doença geralmente na adolescência (FLEITLICH *et al.*, 2000), mais especificamente entre 15 e 18 anos, uma vez que nesta fase ocorrem mudanças marcantes na fisiologia e bioquímica, com um acúmulo pronunciado de gordura, especialmente nas mulheres (CASTRO & GOLDENSTEIN, 1995).

Alertam todos os autores consultados e citados acima que o ato de restringir os alimentos tem início geralmente na adolescência, em resposta a uma má aceitação das mudanças corporais, principalmente do peso, e, associado a fatores psicológicos individuais e familiares e ao forte apelo sociocultural do culto à magreza, pode predispor a um transtorno alimentar.

Esta especificidade não pode ser desconsiderada pela escola, uma vez que vem atingindo, cada vez mais jovens alunos/as.

Oliveira (2004), em estudo sobre o preconceito e autoconceito e a identidade e interação na sala de aula chama a atenção para *a necessidade de como profissionais da Educação, estarmos alertas aos jogos de poder que envolvem as diferentes interações na escola (...) nem sempre condizentes com o perfil de cidadão que (...) se preocupa formar.* (p. 111)

Cidinha, Manu e Rodrigo: o dia da manifestação do uniforme

Dos/as 30 entrevistados/as, 10 pontuaram, de formas diferenciadas, o dia da *manifestação do uniforme* ao tratarem do uso do uniforme como regra. Cidinha, Manu e Rodrigo são alguns/algumas desses/as representantes que participaram desse dia.

No dia 20 de março de 2009, os/as alunos/as do LICEU protestaram contra a mudança no tradicional uniforme da escola da cor cinza. Os alunos estenderam "varais" com os novos uniformes determinados pelo governo do Estado, e aclamaram gritos como: *Liceu é tradição, não é humilhação! e ão ão ão LICEU É TRADIÇÃO...ãO ãO ãO UNIFORME NOVO É NO CHÃO!*

Após a manifestação em frente a escola, os/as alunos/as foram caminhando e protestando até a coordenadoria regional de educação, prosseguiram até a Praça São Salvador, no centro da cidade e retornaram para escola. Nesse dia, ainda não havia iniciado meu trabalho de campo, mas já sabia que esta seria a escola alvo de minha pesquisa. Sobre esse fato a aluno que participou declara:

O uniforme, gente, eu fiquei revoltada. Eu disse: eu não acredito, eu disse vou ter que usar o uniforme de todo mundo do Estado. (...) O povo juntou tudo aqui na frente, jogando as camisas fora, porque a gente queria o uniforme da escola, a gente não queria o uniforme do governo do Estado, porque a blusa era muito feia e a nossa escola é uma escola de tradição e a gente queria nosso uniforme de volta. Eles deram as camisas, a gente não pegou as camisas, elas ficaram jogadas aqui na frente, na rua. Aí as outras escolas começaram a criticar a gente falando que a gente quer ser melhor do que os outros, mas é como a gente fala: Liceu é Liceu. (...) Então, se a gente tá com esse uniforme hoje, foi uma conquista nossa. A gente foi à luta. (Cidinha)

Foto 16: Dia da Manifestação do uniforme



Fonte: Blog de Roberto Moraes

Manu, outra jovem relata a reação de sua mãe ao saber do acontecido com os/as alunos/as e ouve a seguinte argumentação da sua filha:

Aí quando eu cheguei em casa a minha mãe falou que estava no centro e viu aquele alvoroço e me perguntou: Você estava lá? Aí eu disse: É lógico que eu estava (risos). Minha mãe disse: Eu não acredito que você estava no meio daquela bagunça, aquela baderna. Eu disse: Oh, mãe, eu estava lá lutando pelos meus direitos, você acha que eu ia deixar de usar esse meu uniformezinho aqui que eu comprei, gastei meu dinheiro pra comprar essa camisa tão bonita pra usar aquele uniforme do governo do Estado, igual a todo mundo. Nada disso, só porque o governador quer padronizar as escolas do Estado. (...) (Manu)

Foto 17: Dia da manifestação do universo



Fonte: Blog Roberto Moraes

Rodrigo também considera a manifestação do uniforme como um dia de defesa dos direitos dos/as alunos/as, sobretudo os do terceiro ano.

Estava lá porque a causa era um direito nosso, o terceiro ano estava em peso, porque a nossa camisa é do Liceu e é diferente dos outros alunos, então, mais um motivo, porque a nossa camisa é a branca e não mais a cinza que a gente usou até agora. (Rodrigo)

Foto 18: Camisa fornecida pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro para as escolas estaduais



Fonte: Blog Roberto Moraes

Fato interessante a se observar é que o tradicional uniforme cinza do Liceu é diferente do uniforme dos outros colégios da rede estadual. Quanto ao uniforme utilizado pelos/as alunos/as do 3º ano, público alvo deste estudo, usam a camisa branca, o que também os diferencia não só dos outros colégios como também do restante dos/as outros/as alunos/as da mesma escola. Martínez e Boynard (2010) apontam como o uniforme do aluno do Liceu de Campos se configurou como uma vestimenta de distinção e admiração na cidade, quando se compunha de farda aqui. Observa-se que neste momento, apesar de se perceber que nem todos/as os/as alunos/as que hoje estudam no LHC tenham um forte espírito liceísta este foi um momento de resgate desse sentimento. Destaca-se ainda o forte engajamento dos discentes neste movimento.

Observa-se que a manifestação do uniforme é um comportamento/manifestação/participação juvenil, na qual os/as alunos/as expressaram-se como jovens. Eles se rebelam contra a nova ordem, porém é interessante que protestam contra o novo em favor do tradicional. Mas isso se explica, uma vez que queriam se destacar dos/as alunos/as das outras escolas estaduais. Buscaram a distinção.

O grupo da praça, seu estilo diferente e sua reivindicação por vez e voz:

Foto 19: Nos bancos da praça, embaixo das árvores



Fazia já alguns dias que observava a conduta de determinado grupo de alunos/as que, ao sair pelos portões da escola, reuniam-se na praça, próximo ao coreto, sentados nos bancos, embaixo das árvores do jardim do Liceu. Destinei uns dias de meu trabalho de campo a conhecer melhor esse grupo. No primeiro dia em que me dirigi à praça, aproximei-me e disse: Olá, boa tarde, sou da UENF, estou fazendo uma pesquisa sobre jovens e a escola, poderiam me conceder uma entrevista? Recordo-me que um dos jovens alertou-me: Mas nós somos EMOS! Respondi que se não houvesse problema pra eles pra mim não havia nenhum problema e acabei por entrevistar 4 jovens pertencentes a este grupo em dias diferentes. Os/as jovens também voltaram a se encontrar em um dos grupos foco.

Esse início de relação com esse grupo é interessante de ser observado, pois revela que o sentido da fala do jovem não está só em primeiro grau. O que estava em segundo plano quando o jovem me disse em tom de alerta: Mas nós somos EMOS! Penso em duas possibilidades, primeira: você é mais uma na sociedade que deve ter seus preconceitos contra nós, que optamos por ser diferente, portanto, se quer nos entrevistar terá que nos aceitar como somos e deste grupo. Segunda: somos EMOS, analise se isso não será um impedimento para o que você quer conosco. Enfim, aqui caberiam outras interpretações ainda, mas o que se salienta foi a necessidade daquele jovem em demonstrar quem eram enquanto grupo, seja por alerta, precaução ou medo da não aceitação. Não aceitação essa que poderia ser deles para com a pesquisadora,

pois percebi que, para eles/as, naquele momento inicial, eu representava as pessoas da própria sociedade.

E assim foi o início do processo de escuta entre a pesquisadora e os/as representantes dos EMOS Carol, Guto, Aline e Michel.

Nas entrevistas individuais, esses/as jovens destacaram a discriminação que sofrem na escola e na sociedade, sobretudo por serem do estilo auto-denominado EMO:

Quando eu era pequena me chamavam de freira, porque eu só andava de saia. Eu era muito nerd. Aí eu sofria bullying. Eu nem queria ir pra escola, aí agora esse ano, eu sofri de novo porque me achavam diferente pelo jeito que eu me vestia, toda de preto e tal. As pessoas se afastavam de mim, aí depois falavam e eu percebia as pessoas me olhando com medo, aí é incômodo. (Carol)

Por a gente não querer se igualar na sociedade, a gente ter nosso estilo próprio, tipo EMO, nossas roupas próprias e não querer ficar imitando as pessoas, aí a gente passa e as pessoas falam: olha que pessoa estranha, diferente, estranha, ainda mais em Campos, cidade que não é grande, piora né, julgam a gente pelo que vêem, não pelo que pensamos. EMO pra gente é um estilo de vida. (Michel)

Investigar a tribo urbana EMO, manifestação de um grupo juvenil, configuraria-se como outro interessante estudo, para este momento, apenas trazemos breves informações, expostas pelos próprios participantes sobre esse grupo.

As pessoas dizem que Emo é um gênero de música: o hardcore emocional, mas nós somos muito mais. Temos nossa forma de pensar também, não é só um estilo de música ou de se vestir, mas um estilo de vida diferente no pensar e no agir, diferente do restante, sabe? (Aline)

No Brasil, o gênero se estabeleceu sob forte influência norte-americana em meados de 2003, na cidade de São Paulo, espalhando-se para outras capitais do Sul e do Sudeste, e influenciou também uma moda de adolescentes caracterizada não somente pela música, mas também pelo comportamento geralmente emotivo, e também pelo visual, que consiste, em geral, em trajes pretos, trajes listrados, quadriculados, blusas com desenhos e animais, Mad Rats (sapatos parecidos com All-Stars), cabelos coloridos e franjas caídas sobre os olhos. No Brasil, essa tribo urbana teve seu destaque na mídia por volta do ano de 2003. Grupos de rock como Dance of Days, NX Zero, Fresno e Darwin e Gloria, foram despejadas de maneira massiva nos meios de comunicação, contribuindo para a divulgação da sonoridade e proliferação de grupos de jovens que se identificavam com as letras dessas bandas. Além do gênero musical, os fãs do estilo passaram a adotar o comportamento emo que costuma ser emotivo e tolerante. As

informações foram acessadas no Blog Emocore, acesso em 10/12/2009, site direcionado pelos/as próprios/as jovens.

A partir dos estudos de Pais (1993), pode-se destacar que os EMOS, enquanto uma tribo urbana, são representantes das culturas juvenis na atualidade, que são vivenciadas e construídas paralelamente e apesar da escola. Os componentes desse grupo buscam a distinção por meio da criação de um estilo juvenil. Não são, em parte, aceitos na escola, porque ali se colocam como os jovens pertencentes a um grupo juvenil que não é o de aluno/a.

Os/as jovens EMOS reclamaram por diversas vezes em suas entrevistas do olhar preconceituoso da sociedade sobre eles/as. Ao que pude verificar, o comportamento dos/as integrantes deste grupo está diretamente relacionado com os processos de expansão do mercado globalizado e das redes de comunicação, principalmente aquelas apoiadas pela informática/internet. A necessidade desses jovens significarem a si mesmos, seja em suas vestimentas, músicas, formas de ser e estar no mundo se constituem como elementos importantes a ser melhor pesquisado numa perspectiva do fenômeno sócio-cultural juvenil na sociedade globalizada, uma vez que, mesmo em uma cidade que não se encontra localizada nas grandes capitais brasileiras, observa-se a presença de manifestações juvenis oriundas dos grandes centros e que se voltam para a produção das imagens sobre e da juventude.

Durante os 4 dias de contato com o grupo da praça para a realização dos 3 momentos de entrevistas individuais, uma delas foi em dupla, pois Carol e Aline não quiseram me conceder suas entrevistas sozinhas, porém cada uma forneceu-me suas respostas estive presente em alguns de seus momentos na praça, uma vez que chegava e *puxava* conversa com participantes deste grupo. Utilizo a expressão grupo da praça para identificá-los pois nem todos/as que se agrupavam na praça se consideravam EMO, mas gostavam de estarem juntos desse grupo. Vale lembrar que no momento da coleta de dados, saída da escola, os/as jovens se encontravam vestidos com o uniforme escolar, não havendo distinção pela vestimenta. Apenas alguns utilizavam certos adereços de cores fortes ou escuras como pulseiras características. Assim, ao se diferenciarem dos outros e se aproximarem de seus pares forjam suas subjetividades, também sob forte influência de um contexto globalizador.

Em um dos dias que estive com este grupo, escutei as músicas que ouviam e cantavam e que fizeram questão de me demonstrar o que as letras diziam. Cederam-me o endereço de sites para que pudesse ouvir e baixar as músicas, seus endereços no ORKUT, MSN e vídeos que postam na rede da internet. Encontrei 2 deles num dia de domingo praticando parkour (modalidade esportiva que se utiliza dos obstáculos presentes no meio urbano para escalar e/ou pular) nas escadarias, monumentos e bancos em frente ao Colégio, pois as fotos que aqui aparecem foram tiradas em um dia da semana que não estava havendo aula.

Em um dos poucos momentos de convivência com este grupo, após a entrevista com um dos/as jovens, que foi concedida próxima ao próprio grupo, Michel chamou-me para me aproximar dos outros colegas (uns 6 com ele) e começou a conversar comigo e com os/as colegas sobre algumas questões da entrevista. A conversa entre os/as participantes deste grupo foi se apresentando muito interessante e espontânea e pedi permissão para gravá-la. Os/as jovens que mais expressaram-se neste grupo foram aqueles/as que já haviam me concedido suas entrevistas individuais Aline, Michel, Guto, Carol, tendo a contribuição de outros/as jovens presentes. O trecho abaixo se remete a uma discussão que trouxeram a partir da retomada da questão sobre a função da escola.

Quanto mais pessoas com um nível de escolaridade inferior, melhor pra eles (referindo-se aos políticos), porque aí eles dão cesta básica, coisas do tipo né, o povo fica satisfeito com as migalhas, mas a gente pode ter muito mais. Nossa cidade é um exemplo disso, aqui tem muito dinheiro por causa do petróleo, mas a gente vê, não faz nada, não luta, os poucos movimentos não dão certo e fica assim. (Michel)

Porque a população vê que a política é assim e pensa que não adianta fazer nada e deixa passar e fica imóvel. (participante do grupo da praça não identificado)

E isso já vem da escola porque se a gente não briga aqui, se fica calado aqui, com medo, como é que vai ser depois pra gente reclamar de alguma coisa na nossa cidade, alguma coisa maior. (Aline)

Tipo, a gente fica mais de quinze anos na escola e justamente o que a gente aprendeu sobre isso. Isso é um grande problema, porque, às vezes, aqui na escola a gente não aprende essas coisas. O governo só quer ver o número de escolaridade aumentando, mas muitas vezes o aluno chega numa série e não sabe ler, os números são falsos porque o ensino não tá bom. (Guto)

Pra você ver como que tá que os professores, os diretores, os políticos, eles nunca colocam os filhos deles pra estudarem numa escola pública. Agora quando é na faculdade, uma coisa que a gente que estudou na escola pública deveria ter mais direito, não é assim, acaba que as pessoas que precisam não conseguem passar no vestibular e as pessoas que tem mais dinheiro que vão, porque só com a escola pública, o ensino não dá pra competir, a maioria vai ter que fazer faculdade particular. A gente vai pra faculdade particular porque não tem base. Minha mãe é

professora e ela sempre discute essas coisas comigo e com meus irmãos. Alguns professores ajudam muito também, eles abrem nossos olhos, tua mente. (Aline)

É, te ajuda a enxergar coisas que você nunca viu, eles colocam uma pergunta na sua cabeça e você fica pensando, pensando, aí você vê que, caramba, é assim. (Carol)

O que tá faltando é as pessoas, os professores, os políticos, as pessoas todas da sociedade acreditarem no aluno da escola pública. Porque pensam assim: ah, aluno de escola pública não quer nada, deixa pra lá, não vai dar em nada mesmo. Falta crença neles. Não acreditam em nosso potencial. (Aline)

(Aprovação de todos(as) seja com falas seja com movimento indicador positivo da cabeça)

Alguns professores acreditam na gente. Alguns. Só que tem professor que esquece que ele não é professor sem aluno. (Guto)

(risos)

Acaba que tudo fica meio largado, aluno e professor ficam assim, sem amparo. (outro participante do grupo)

Aí isso acho que até influencia nessa falta de respeito que tem dentro da sala entre professor e aluno, um não acredita no outro, um não quer o bem do outro, sei lá. A escola tinha que querer saber mais do aluno, procurar se aproximar mais das necessidades, preencher nosso tempo. (Michel)

Os/as representantes da tribo dos EMOS também *marcaram presença* nas entrevistas coletivas, com posicionamentos bem marcantes e distintos dos demais participantes, porém semelhantes aos que haviam explicitado nas entrevistas individuais o que permitiu suas identificações.

Eu acho que a direção da escola é muito ligada a política e a gente deveria poder escolher nossos diretores porque eles estão representando a gente, então nós que deveríamos eleger. Porque, às vezes, eles não abrem espaço pra gente, tipo a gente fez um protesto aqui por causa de uma questão de horário, mas a gente vê que eles só querem calar a gente, não abrem espaço. (Aline)

A gente fez protesto pra eleger o diretor, por causa da falta de professores, e o pessoal da escola, a direção com medo de isso chegar na Secretaria de Educação, no governo do Estado e eles acabarem perdendo o cargo. A gente fez e espalhou alguns panfletos, foi há uns dois anos atrás, o nome do movimento era palhaços do Estado e acabou que tipo queriam calar a gente, ficaram falando que a gente ia ser apenas uma gota no oceano, mas uma gota já faz diferença né. (Michel)

Eu acho que o papel tá muito invertido, a gente tava conversando sobre isso outro dia lá na praça, a gente fica servindo pro Estado, quando deveria ser o contrário, o Estado que deveria fazer por nós, não está fazendo muito pela gente. E se a gente tá sem professor isso é bom pra eles porque eles não querem que a gente saiba muito, que a gente não tenha muito estudo. (Aline)

É pra ser eleitor de um real e ficar votando neles. (Michel)

Isso é verdade. (concordância de outra jovem que não se agrupava na praça)

A discussão dos/as jovens da praça, suscita a busca por elementos discutidos no primeiro capítulo deste trabalho: as políticas sociais. Percebe-se que seja teoricamente, seja na percepção daqueles jovens, verifica-se um contexto de políticas sociais no Brasil que se caracterizam por serem conservadoras, que por mais universais que se apresentem, são frágeis e muito dependentes do bem estar econômico.

Outro ponto central trazido diz respeito à valorização que buscam como alunos/as da rede pública de ensino, aceitação pelo que são individualmente e enquanto grupo, enfim gritos de vez e voz na escola e na sociedade.

Victor, confidências!

Quando abordei Victor para a entrevista, ele se encontrava sentado em um dos degraus da escadaria que se localiza em frente ao colégio. Estava conversando com três jovens alunas, riam bastante! Victor foi bem receptivo e logo se disponibilizou a me conceder a entrevista. Afastamo-nos um pouco das moças a fim de captar melhor o som de sua voz. Ao término das questões do roteiro de entrevista, abri espaço para que o jovem falasse sobre o que mais desejasse, pediu-me se poderíamos conversar mais no dia seguinte e marcou comigo horário e local.

No dia seguinte, no horário e local combinados com Victor eu estava presente. Passados 15 minutos avistei o rapaz saindo pelo portão da escola. Ficou uns minutos conversando com uma colega. Não fui ao seu encontro, optei por aguardar no local marcado. Victor me avistou, acenei pra ele, ele sorriu, mas ao invés de vir em minha direção, começou a caminhar em sentido oposto. Não fui atrás dele, pois pensei que havia desistido de continuar a entrevista. Após alguns passos, Victor parou, olhou para mim, mesmo a uma certa distância e fez sinal para que fosse até ele.

Fui em direção ao rapaz, ao me aproximar disse ele sorrindo: *Pensou que eu ia fugir né!* Respondi: *Pensou que eu não viria né!* Rimos os dois e ele me perguntou se poderíamos conversar um pouco mais afastados da escola. Disse que sim, caminhamos uns passos e ele, apontando para um “meio fio” da calçada, perguntou se podia ser ali. Respondi que sim. Victor jogou a mochila no chão e se agachou, sentando-se sobre a mesma. Quando ia me sentar, o jovem rapidamente abriu a mochila, pediu que

esperasse, pegou um caderno, arrancou uma das folhas em branco e colocou no chão da calçada com a intenção de que servisse como uma proteção para eu me sentar.

Até aquele momento não entendia o motivo que levou Victor a me pedir que continuássemos a entrevista, uma vez que as perguntas do roteiro já haviam se esgotado. Foi quando ele me disse: *Se alguém chegar, eu mudo de assunto, tá bom?* Respondi que estava combinado assim, mesmo sem saber ainda sobre o que ele queria falar. Perguntei se poderia gravar nossa conversa e ele me autorizou, mas pediu que permanecesse com o gravador apoiado no chão e não suspenso próximo à sua boca. Ratifiquei que todos os dados somente seriam utilizados para fins de estudos e ele concordou e autorizou. O áudio dessa conversa, devido à distância do gravador ficou bem prejudicado, sendo muitas das situações aqui relatadas oriundas de minhas anotações no diário de campo.

Sem que nada perguntasse, apenas ao dizer que estava disponível para ouvi-lo, Victor disse que queria me contar mais sobre *algumas coisas* vividas na escola. O jovem, então, começou a me relatar sobre situações relativas à sua homossexualidade e como havia sido difícil conviver com as chacotas, discriminações e preconceito no ambiente escolar desde a adolescência.

Ninguém da minha família e da escola sabe. Quer dizer, na minha família não, Deus me livre se eles souberem, porque também eu sou crente, evangélico. Aqui na escola, eu acho que as pessoas desconfiam, até sabem, mas não falo que sou não. (...) Eles já ficam me zoando o tempo todo, me chamam de boiola, viadão, me imitam o tempo todo! (...) Tem uns dois caras aqui que quando vou ao banheiro vão atrás e dizem: vai dar o cú hoje pra quem? Finjo que não ouço, aprendi que é melhor agir assim, pois não vai adiantar nada levar adiante!

Victor me explicou como foi observando que o fato de ser um aluno com boas notas, configurou-se como uma estratégia para tirar o foco das situações discriminatórias de que era alvo.

Aí eles (os colegas) quando tavam na merda, que já iam reprovar mesmo, que o professor dava um trabalho pra nota, vinham pedir minha ajuda, pra eu ajudar no trabalho, pra eu ser do grupo deles (risos). Tudo interesse (risos). Alguns eu ajudava, outros não. Passava até cola pros mais chegados (risos). Porque tem gente que é amigo de verdade.

Em outro momento declarou:

Adoro tirar nota boa. (risos). Porque aí todo mundo fica falando na sala, fico com fama na sala, adoro isso (risos). Tem professores que vão, assim, vai falando a nota em voz alta e entregando a prova. Ai, eu adoro ouvir a nota (risos). Aí que eu quero mais tirar nota boa, porque pra mim é um prazer ser bom aluno e ainda dá um certo respeito na sala, dá moral, não com todo mundo, mas tem gente que sim. E no final das contas é preciso pro futuro também, ser um bom aluno.

Após uns 20 minutos de conversa, Victor se levantou, desejou-me boa sorte no trabalho. Agradei. Pela mesma calçada em que estávamos sentados, vi o jovem aluno se distanciando até virar em uma das ruas e perdê-lo de vista. Por esta mesma calçada, fui eu caminhando lentamente em direção ao portão do colégio, neste dia singular de trabalho de campo.

A situação trazida por Victor traz inúmeras possibilidades de estudos que fogem aos limites destinados à este trabalho, mas apontam para a necessidade de que, efetivamente, para uma educação plena e emancipatória, temáticas, ainda que sejam tabus em nossa sociedade devem vir à tona na escola não só no registro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não só nas manifestações do currículo oculto, mas do currículo real/vivido. O clima de fuga, de distanciamento em que o jovem concedeu-me suas falas demonstra como a situação não é aceita na escola e sim alvo de discriminações. A estratégia das boas notas que Victor aprendeu a utilizar como aluno para *se fazer valer* no ambiente escolar, a relação com a família, todas essas questões anunciam a relevância e necessidade de ainda mais estudos e efetivas formas em nossa sociedade de se abarcar a diversidade sexual também como um direito.

É interessante observar que nem os componentes do grupo da praça que se auto-denominaram EMOS e nem Vitor podem ser “eles/as próprios/as” na escola. Utilizam-se, em muitas das vezes, o fato de serem “bons/boas alunos/as” como uma compensação, sobretudo Vitor, para ser aceito, valorizado, enfim, uma verdadeira estratégia de sobrevivência.

Escola de igualdade, diversidade e equidade: escola de direitos!

Xande, Aline, Michel, Guto, Carol, Victor, Cidinha, Manu, Rafael, Ana Laura, Francisco, Angélica e Jac, nomes fictícios que carregam histórias verdadeiras. E quantas ainda poderiam ser contadas pelas Joanas, Marias, Pedros, Antônio, Maurícios e tantos outros que diariamente, durante anos frequentam as, também diversas e desiguais, escolas brasileiras. Histórias e vivências singulares, mas que retratam situações experimentadas na trajetória escolar por tantos e tantas outros/as jovens alunos/as em tantas outras escolas que se aproximam e se distanciam em tantos aspectos. A vida cotidiana é a vida do indivíduo. Como afirma Heller (1989) o indivíduo é sempre *simultaneamente, ser particular e ser genérico (...) um ser singular que se encontra em*

relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana (p.20 e 22).

Os relatos dos(as) jovens trouxe elementos interessantíssimos que nos mostram como a vivência escolar participa de diversos aspectos constituintes de suas subjetividades num contexto histórico marcado por muitas contradições. Evidenciaram diversos dramas que permeiam a vida dos(as) jovens na atualidade e que interferem em sua constituição como alunos, seja no sentido de se rebelar contra o lugar de aluno ou de se conformar ou aderir a ele, conforme elucidada Dubet (1998) ao explicar os três modos de subjetivação já utilizados neste trabalho. Cada relato evidencia um drama.

A intenção aqui, ao trazer algumas das inúmeras histórias relatadas pelos sujeitos participantes, não é a de aprofundar cada uma das temáticas que, por si só, já se constituem em novas investigações, mas sim demonstrar as diversas e, por vezes, desiguais questões que permeiam o cotidiano escolar e constituem os sujeitos.

Com a expansão da escolaridade, nossos/as jovens alunos/as, e aqui vale lembrar que a categoria juventude(s) abarca também essa diversidade, nossos/as jovens alunos/as são muito mais que antigamente e muito mais diversos/as. São homens e mulheres, pertencentes a diferentes etnias, classes sociais, religiões, sexualidades, manifestando diferentes comportamentos numa instituição em que a homogeneidade, ainda, parece ocupar mais espaço que a heterogeneidade.

Os sujeitos socioculturais, pressuposto para se entender o/a jovem aluno/a neste trabalho, são, conforme Teixeira (1996):

Seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos. Pertencem a diferentes raças e etnias. São crianças, jovens ou de mais idade; adeptos de variadas crenças e costumes. Têm desejos, projetos e atribuem variadas significações às suas experiências e ao mundo (p. 185)

Assim, a instituição escolar tem um caráter complexo, contemplando a diversidade e a heterogeneidade. Assim também é complexa a construção da categoria aluno/a e sua socialização, sobretudo porque nem todos tiveram as mesmas oportunidades, segundo qual fosse a sua origem familiar, social, econômica e cultural, suas identidades étnicas e de gênero, entre outras, nem todos foram educados,

historicamente, pelos mesmos motivos (SACRISTÀN, 2005). Todos esses fatores evidenciam a heterogeneidade da vivência escolar.

Abarcar a diversidade na unidade, os interesses dos/as jovens alunos/as e dos outros sujeitos da escola, articular a escola com tantas outras instituições presentes na sociedade atual, promover uma educação digna e emancipatória para todos/as em suas semelhanças e para cada ou para cada grupo em suas diferenças, enfim, de fato, são muitos os desafios para a educação brasileira, porque não para a sociedade brasileira.

E quantos outros desafios, não levantados por este trabalho se fazem presentes como, por exemplo, apenas a título de mais uma inquietação que ecoa no dia-a-dia das escolas, a inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais. Vale lembrar aqui que não se observou nos momentos de coleta de dados nenhum aluno/as que apresentasse alguma necessidade educativa especial dentre os/as alunos/as do colégio. Nenhum dos/as 30 jovens entrevistados/as citou alguma situação nesse sentido. Onde estão esses sujeitos? Como têm experimentado seus papéis como alunos/as? Em se tratando dos estudos relativos à juventude, de acordo com o levantamento do Estado da Arte sobre os estudos sobre os jovens, publicado no ano de 2009, em relação jovens com necessidades especiais ainda há uma grande lacuna. Como vivenciam sua condição e situação juvenil?

Voltando-se para os sujeitos participantes deste trabalho, pode-se caminhar para nosso último eixo temático de análise com a seguinte proposição: foram crianças e são jovens que, ao se escolarizarem, exercem seu papel de alunos/as. O que levam da vivência escolar que ocupou tantos anos em suas vidas? Quais são seus projetos? Como estão encarando esse momento final da educação básica?

5.6) Jovem-aluno/a e os tempos passado, presente e futuro permeados pela vivência estudantil

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo...

(Caetano Veloso)

Quando levados a pensar e falar sobre seus sentimentos em relação à escola e sua avaliação quanto à vivência escolar, as respostas puderam ser agrupadas em seis classificações: escola foi necessidade; foi prazer; foi obrigação; foi necessidade e obrigação; foram as três coisas (necessidade, prazer e obrigação) e houve aqueles que disseram que se trata de uma situação normal da vida, que é natural como comer por exemplo, “faz parte da vida”. É importante ressaltar que em variadas respostas as opções apresentadas acima aparecem juntas/associadas nas falas dos jovens, demonstrando que ao longo da trajetória escolar todas essas possibilidades (necessidade, prazer e obrigação) permeiam essa vivência. No entanto, a opção mais apresentada foi quanto a obrigação, seguida da necessidade. O prazer em estar na escola esteve, em geral, associado às amizades.

As duas próximas falas exemplificam o sentimento de obrigação em relação à escola:

Mesmo que a gente vá pra escola e diz que não gosta da escola, mas é preciso né, é um mal necessário. E eu acho que a escola ajudou a gente sim de alguma forma. Tem quem goste de estudar e tudo. (...) É o jeito, quando não vai é pior né, então é uma coisa assim, já que não tem opção a gente vai. (jovem aluno)

Tinha vezes que eu gostava né, mas tinha outras vezes que não... era obrigação mais. E também tem aquela coisa que todo mundo vive falando com você (anuncia de forma chateada) que o estudo é preciso porque se a pessoa se ela não tiver estudo ela não é nada na vida. (jovem aluna)

A mudança na visão da escola é modificada pelos pares, pelas amizades, tanto, que ficam na escola quando as aulas acabam.

Eu adoro estudar, na verdade eu gosto de vir pro colégio, na verdade eu acho que a gente gosta de encontrar com o pessoal da sala sabe (risos) (jovem aluna)

Olha, quando eu era menor, eu acho que era por obrigação, mas agora até que eu gosto, eu não sei porque mudou, mas acho que é porque quando você é pequeno, você quer brincar, ficar na rua, você não quer vir pra escola, porque é muito chato ficar lá sentado, ouvindo o professor falando, falando. Agora não, você tem o convívio com as pessoas, você quer conversar, entende? (jovem aluna)

A obrigação junto à necessidade foram enfatizadas da seguinte forma:

Nesses 15 anos foi mesmo por obrigação e necessidade, porque senão não dá pra ser nada mesmo na vida. Mesmo assim, eu não gosto de estudar, pô só fica naquilo ali, todo dia a mesma coisa, aí vira uma rotina, entende? Aí vai enjoando a cada passagem de tempo você vai enjoando mais e mais, porque não muda, só vai ficando sempre aquela mesma coisa. (jovem aluna)

Se não estudar não consegue nada, então é por obrigação mesmo (risos). Porque a sociedade obriga. Motivação pra estudar é só pensando no futuro mesmo. Eu pensava na minha mãe também, pra tentar dar alguma coisa melhor pra ela, ela apostando em mim, porque hoje em dia tá tudo tão difícil, entendeu? Quero uma casa melhor, então, se não estudar, não tem futuro pra mim, nem ninguém. Então, os pais falam que tem que estudar porque não tá fácil. (jovem aluna)

Também em um dos grupos focos os/as participantes enfatizaram a questão da obrigatoriedade.

Jovem aluno - No meu caso eu gosto, mas na verdade, acho que a gente se adapta.

Jovem aluno - Lei da adaptação.

(risos gerais)

Jovem aluna - Sobrevivência! (fala anunciada em tom voz alto)

(mais risos de todos)

Jovem aluno - Também ficar em casa é meio chato, não tem muito o quê fazer.

Jovem aluno - Pra mim é mais uma obrigação mesmo, pra falar a verdade, eu não gosto de estudar.

Jovem aluna - Eu também não.

Jovem aluna - Mas tem que vim né, uma obrigação mesmo, se pudesse escolher eu não queria acho que porque é muito tempo estudando, vai desgastando, o sujeito vai enjoando.

Jovem aluna - Mas sem estudo a gente não consegue nada.

Jovem aluno - Então é por obrigação mesmo! (risos de grande parte dos participantes). Porque a sociedade obriga.

Dentre os/as 30 entrevistados/as, 3 ressaltaram que seu gosto ou não na vida escolar depende da disciplina (área de conhecimento). Exemplifica-se com a fala de um dos participantes:

Depende da matéria, quando eu não gosto é obrigação, agora quando eu gosto da matéria é até por prazer (jovem aluno)

Quanto a considerarem a escola/vivência estudantil uma *coisa natural da vida*, 4 declarações foram encontradas nas entrevistas individuais e houve concordância entre 3 desses participantes no grupo focal. Segue o trecho do grupo focal.

Jovem aluno - Eu não penso: ai meu Deus, que tortura, eu tenho que ir pra escola. Não penso assim, eu venho! Tá certo que eu não venho sorrindo, mas também não venho chorando. (risos de todos do grupo foco)(...) No geral gosto, porque eu acho que é até uma forma de me relacionar mais porque eu moro só eu e minha mãe, então eu venho pra escola e tenho muitos relacionamentos, amigos, então eu prefiro estar na escola do que em casa na televisão, no computador, outras coisas.

Jovem aluno - Eu entre estar na escola e ficar em casa, eu prefiro estar em casa, porque em casa, eu sou caseiro, quase nunca saio, prefiro ficar na internet, televisão. Eu gosto de casa, mas eu acho que é falta de oportunidade mesmo, porque se alguém falar vamos no cinema? Vamos no boliche? Vamos andar no shopping, eu vou, tem que insistir muito, mas eu vou (risos)

Jovem aluno - Escola é isso, tem que fazer, mas não é que é uma obrigação, não, é uma atividade normal mesmo que tinha que ser feita, com qualquer outra da vida.

Jovem aluno - É, tipo comer, ir ao banheiro. Todo dia a gente não faz?

A resposta de que a escola foi e é uma necessidade foi apontada por 5 dos/as jovens.

Olha prazer é meio difícil, é necessidade mesmo pro futuro, não é nem obrigação porque se o cara não quiser, ele não faz né. Mas você vai vendo que é pro futuro, pra você mesmo. Tem que estudar, não dá pra ficar dependendo a vida inteira. (jovem aluno)

E somente 1 aluno, o Victor, apresentado anteriormente, apontou as três possibilidades (prazer, necessidade e obrigação) em sua trajetória como aluno(a). Vale a pena repetir sua fala:

Eu acho que é um pouquinho de cada coisa, prazer e obrigação e necessidade. Você faz por obrigação e vê o resultado, que é a nota boa. Ai eu adoro (risos). Porque aí eu fico falando na sala, fico com fama na sala, adoro isso (risos). A professora vai falando a nota e eu adoro ver a nota (risos). Aí que eu quero mais tirar nota boa que é um prazer (risos). E na final das contas é preciso pro futuro. (jovem aluno)

Houve alunos/as (4) que distinguiram fases de obrigação, prazer e necessidade com alguns períodos e/ou vivências na/da vida escolar, expressando seus sentimentos e lembranças.

Obrigação, no tempo que sofri muito. Eu fui muito excluída, acho que foi a minha timidez, muita dificuldade também de relacionamento, aí fui muito excluída. Depois, se tornou prazer, eu conhecia as pessoas, os amigos e necessidade também. (jovem aluna)

Antes eu via como obrigação, mas depois foi virando uma necessidade né, foi mudando muito porque o cara vai vendo a necessidade da escola. (jovem aluno)

A relação com a escola foi mudando porque o ensino vai ficando mais pesado. Cada ano que passa dá vontade de não voltar, vai ficando mais difícil. (jovem aluna)

Eu, às vezes, me sinto superior, porque eu vejo tanta gente sem noção, que só vê o agora, tão criança ainda, tão infantil. E eu já olho o futuro, tomo minhas decisões. Eu fui percebendo, vendo a minha mãe estudando até tarde da noite, aí eu vi que tinha que estudar agora. Eu acho que o nível de interesse do aluno tem a ver com o que ele vê em casa, o quanto ele é cobrado. Meus pais cobram de mim, eu vejo eles se matando, tem pais que não ligam, deixam os filhos soltos, não cobram, aí não cria responsabilidade. (jovem aluno)

Minha visão positiva da escola que tenho hoje foi construída, porque nem sempre eu achava isso. Minha família que foi ajudando muito, porque é a base de tudo, porque vai todo dia educando, mostrando a importância, falando desde pequena que é importante pro futuro. (jovem aluna)

Ao tratarem de suas trajetórias escolares e seus projetos, foram indagados/as sobre a influência da escola em seus tempos de vida passado, presente e futuro. Dois depoimentos são ilustrativos dos/as representantes deste grupo:

Quinze anos na escola foi bom, vou sentir saudades, recomendo, apesar de tudo. (risos). É bom, é uma vivência única né. Porque depois da escola, só é trabalho e você não volta mais, porque é diferente na faculdade. Eu tinha uma raiva da minha mãe falar eu já passei por isso, mas agora eu vejo que é (risos). (entrevista individual de uma jovem aluna)

Jovem aluno - As pessoas falam que a melhor escola é a vida, mas a escola é muito importante pra vida!

Jovem aluna - Na verdade, se a gente para pra pensar, é na escola que a gente aprendeu muita coisa da vida, que a gente aprendeu a viver.

Jovem aluna – É, muito coisa é na escola mesmo, porque a escola é parte da sociedade né.

(trecho extraído de um dos grupos focos)

A curto e médio prazo, as possibilidades e anseios encontrados quanto aos projetos, direcionaram-se para trabalhar, dar continuidade aos estudos em um curso técnico, trabalhar e estudar, ingressar no ensino superior.

A possibilidade do casamento e constituição de família apareceu na fala de, apenas, duas jovens e com a ênfase de que seria um projeto a longo prazo.

Apesar de quase todos/as (22) manifestarem o desejo de ingresso na graduação, verificou-se que, a curto e médio prazo, muitos acabam por optar por outros projetos, protelando essa vontade. Conforme já exposto, os/as jovens declaram pertencer a classe média (18) e média baixa (12), realizando-se um cruzamento entre essa variável e as entrevistas em sua forma linear, pôde-se observar que os/as jovens que se consideram da classe média baixa apontaram, em maior quantidade (10) as propostas de projetos de trabalhar, trabalhar e estudar, dando continuidade aos estudos num curso técnico profissionalizante. Os outros 20 apontaram trabalhar e estudar (12) e ingressar no ensino superior (8).

Nesse sentido, recorre-se a Margulis (2001) que oferece subsídios de análise para a situação encontrada:

A moratória tem a ver com a necessidade de ampliar o período de aprendizagem, e por decorrência se refere à condição de aluno (...) remete, sobretudo, às classes médias e altas cujos filhos, em proporção crescente, se foram incorporando estudos universitários, incluindo em épocas mais recentes a demanda de estudos de pós-graduação, cada vez mais prolongados (...) É indubitável que a moratória não inclui amplos setores sociais que

devem tratar de obter ingressos em idade precoce, que não prosseguem os estudos e cujo ingresso na vida reprodutiva se dá mais cedo (p. 43-44).

Os/as jovens mais abastados/as projetam vida escolar mais longa; portanto, terão a oportunidade de gozar da moratória social por mais tempo.

Os cursos de graduação cogitados foram arqueologia (1), relações internacionais (2), jornalismo (1), cinema (1), publicidade (1), medicina (2), ciência da computação (3), educação física (2), veterinária (1), química (2), analista de sistemas (2), engenharia de produção (1), moda (1), farmácia (1) e psicologia (1).

Eu pretendo ano que vem ir pra faculdade já, não quero esperar muito, vou tentar no final desse ano. Eu queria muito ir pra faculdade pública, mas como acho que não tenho muita chance de passar, então eu vou fazer aqui mesmo uma particular, pretendo trabalhar pra ajudar meus pais pagarem minha faculdade, mas não sei como será o curso, mas nós já conversamos, e eles querem que eu estude. Quero fazer Relações Internacionais. Quero ter meu próprio dinheiro, mas prefiro me sacrificar agora e depois ter um bom emprego do que ir trabalhar e perder a chance de um emprego melhor com a faculdade. (jovem aluno)

Vou tentar medicina e concorrer a uma bolsa aqui na faculdade de Campos se não passar na pública. Minha mãe já se informou, eles dão bolsa pra bons alunos das escolas públicas e você pode também trabalhar lá dentro mesmo. (jovem aluna)

Química na UENF ou no CEFET, se não passar esse ano farei cursinho pré-vestibular. (jovem aluno)

As falas acima são demonstrativas daquelas em que se encontrou um projeto quanto ao futuro melhor delineado em relação ao ingresso no curso superior. Interessante observar que, nesses casos, a família aparece como fator de referência no auxílio ao projeto do/a jovem. Essa afirmativa encontra respaldo nos estudo de Sacristán (2005) que afirma que:

Um traço que diferencia crianças e adolescentes procedentes de meios culturais desiguais (tomando como variável diferencial e a educação conseguida pelos pais) é que os que vêm de classes mais favorecidas têm mais claro o futuro e não mostram tantas incertezas sobre o mesmo na hora de escolher tipos de estudos ou especialidades (p. 55).

Já as próximas falas demarcam situações de dúvida quanto à graduação, seja a dúvida pelo curso que será feito, seja a dúvida se haverá reais condições financeiras de se frequentar o curso que se almeja.

Tô pensando em fazer Veterinária na UENF. Acho que deve dá pra trabalhar e ter um dinheirinho né? (jovem aluno)

Até bem pouco tempo seria Ciências da Computação, mas não sei se vai ser isso, por enquanto é só um desejo, não sei como são os preços, não sei se passo na pública. (jovem aluna)

Ah, eu já pensei em tanta coisa (risos). *Ciência da computação, Farmácia, Engenharia* (risos). *Tantas dúvidas.* (jovem aluna)

Para os/as que optaram pela continuidade dos estudos com o curso técnico profissionalizante e trabalhar, teve-se como propostas: técnico em automação, técnico em telecomunicações, técnico em mecânica industrial, petróleo e gás, eletromecânica, técnico em segurança do trabalho.

Como exposto, o desejo de trabalhar e estudar também se faz presente em muitos dos casos.

Fazer vestibular, mais estudo, uma faculdade pública. Mas primeiro quero ter um emprego de qualquer coisa que dê pra conciliar emprego e estudo. Quero ter meu dinheiro sem ter que pedir sabe, pra eu sair, viajar, comprar minhas coisas. (jovem aluno)

Eu quero trabalhar, meus pais perguntam pra que eu quero trabalhar se nós te damos tudo, mas eu sou muito vaidosa, gosto de comprar roupas, fazer meu cabelo, unha, por isso quero trabalhar e estudar. (jovem aluna)

Articulando as falas à categoria da(s) juventude(s), observa-se que o desejo em trabalhar para alguns jovens vai ao encontro do emprego como possibilidade de realização de vivências do sujeito jovem. Pensada na perspectiva da moratória social, há uma exclusão da condição juvenil de um grande número de jovens por conta da situação econômica (MARGULIS, 2001). Em geral, o que os estudos sociológicos têm mostrado é que a juventude depende de dinheiro e de tempo.

Margulis (2001) explica-nos que:

Os jovens das classes populares e progressivamente muitos provenientes de setores médios, que não encontram trabalho, não estudam e não têm dinheiro, dispõem de muito tempo livre, porém se trata de tempo de outra natureza: é o tempo penoso da exclusão e da desvalorização de sua energia e de seu potencial criativo (p. 46).

Abad (2003) observa uma ampliação do tempo de moratória social na sociedade atual para jovens de diversas classes sociais, porém com efeitos diferenciados:

(...) de um lado, os jovens das classes populares que gozam de um tempo livre que não é legitimado e valorizado pela família e pelos pares, que os leva na direção da marginalidade e da exclusão; de outro lado, os jovens das classes sociais que podem atrasar a sua inserção no mundo adulto. Esse período se alonga ou pela exigência de conhecimentos cada vez mais complexos para inserção social ou pela falta de garantia de absorção no mundo do trabalho (p.25).

Ao que se pôde perceber, os dois casos apontados estão presentes entre os/as jovens alunos/as do Liceu.

O desejo de sair da casa dos/as responsáveis também foi manifestado quanto aos projetos dos/as jovens, cabendo aqui o destaque de que este foi apontado em maior número pelas mulheres:

Eu quero sair logo, minha casa tá muito cheia já. Quero ver se logo me sustento. Dividir um ap com uma amiga. Mas minha mãe tem umas ideias meio arcaicas de achar que eu vou sair de casa só quando eu me casar. (jovem aluna)

O clima lá é casa é bom, mas eu quero ter mais independência, liberdade, sair e não ter que dar satisfação ao pai. (jovem aluno)

Eu penso em estudar no Rio e tentar arcar com minhas contas por lá. (jovem aluna)

Já outros/as, direcionam seus projetos a partir da continuidade na casa dos/as responsáveis, demonstrando diversas formas de relação parental:

Eu quero sair de casa só depois que tiver uma vida estabilizada, carro, casa, dinheiro. (jovem aluno)

Na minha casa é liberdade total, eu não penso em sair de casa tão cedo, tem mamãe lá, cara (risos). (jovem aluno)

Verifica-se, em linhas gerais que, apesar da diversidade de projetos apontados, a maior parte sente a necessidade de continuidade dos estudos após a educação básica.

Quero trabalhar e estudar, não quero parar de estudar porque depois que você pára aí pra voltar depois é muito difícil. Acho que dá pra ser. (jovem aluno)

Sobre as vivências fora da escola, os/as jovens declararam ter mais tempo para as atividades não escolares nos finais de semana. Explicitaram que possuem inúmeras atividades ao longo da semana: curso pré-vestibular, curso de línguas (inglês e francês principalmente), curso de informática, curso técnico de petróleo e gás, telemarketing, gestão administrativa, auxiliar de plataforma, academia (musculação) e natação. Aos finais de semana, as atividades mais citadas foram: cinema, shopping, parque, boliche, festas, clubes, churrasco, namorar, lanchonetes, shows, visitar familiares, tocar violão, ouvir música, igreja, vídeo game, internet e televisão.

5.6.1) Ser jovem e ser aluno/a:

As próximas informações remetem-se à percepção dos/as jovens sobre a visão que a escola tem deles. A pergunta foi: como você acha que a escola os considera: alunos/as, jovens, adolescentes?

TABELA 14 – Percepção dos/as jovens sobre a visão que a escola tem deles

<i>Possibilidades encontradas</i>	<i>Número de respostas</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>
Sou aluno/a	18	60
Sou adolescente ou jovem	7	9.1
As duas opções	3	10
Outras opções*	2	6.6

*Dois alunos/as citaram o termo “aborrecente”

FONTE: Dados do trabalho de campo.

Ao perceberem certa invisibilidade do sujeito jovem em detrimento do sujeito aluno (CAMACHO, 2000), os/as jovens alertam aos seus docentes:

Tem que compreender que existe uma pessoa que é aluno né. (jovem aluno)

Tem professores que conversam com a gente, te trata com uma pessoa normal, não só como aluno, a gente conversa de outras coisas, te dá conselhos, conversa normal, tipo como você tá conversando com a gente aqui, não na hora da aula, mas depois, no intervalo, no recreio, isso aproxima a gente deles. (jovem aluno)

Sposito (2000), também pressupõe a condição infantil e juvenil como cenário onde se localiza a vivência estudantil, evitando um tratamento abstrato e descontextualizado da categoria aluno. Alertam-nos para esta questão, inúmeros autores, como Perrenoud (1995) e Sacristán (2005), entre outros.

Ainda sobre esta questão os/as jovens alunos/as, em dos grupos focais, voltaram-se para a comparação entre a escola pública e privada, remetendo-se às condições de materialidade de uma educação pública de qualidade:

Jovem aluna - Só aluno mesmo, às vezes, acho até, que eles fazem da gente só uma figura decorativa, porque eles não acreditam de verdade na gente não. Porque a gente pode muito mais do que a escola oferece pra gente, aqui nós seríamos do nível de uma particular, ou melhor, se eles acreditassem na gente, mas infelizmente não é assim. Eles deveriam investir mais na escola pública.

Jovem aluno - É, teve um concurso aqui uma vez que o prêmio era uma bolsa de estudo numa escola particular. Cara, eu achei isso um absurdo, eles deveriam investir mais na escola do cara que ganhar, mostrar que é aluno daqui, mas não, mostra que os bons vão pra particular. Tá negando o ensino público, os outros que se danem, que fiquem na escola pública e que ralem na vida. É como se falasse assim: esse que é bom, nós vamos tirar ele desse meio que não vale a pena, vou colocar ele no melhor porque aqui não é bom.

Quando refletiram sobre o que é ser jovem e sobre como eles/as próprios/as se consideram, os/as jovens demonstraram diversidade de opiniões, apontando a própria variedade e heterogeneidade que permeia a(s) juventude(s).

Houve aqueles/as que demarcaram a condição juvenil a partir de uma determinada idade, demonstrando forte influência de uma dimensão geracional de análise da juventude.

Adolescente é uma porcaria, não pode fazer nada, não pode entrar em determinados lugares, você não pode fazer muita coisa, agora com dezoito anos é diferente, acho que se torna jovem. (jovem aluno)

A entrada no mercado de trabalho também foi um fator apontado como de distinção/separação entre a(s) juventude(s) e o(s) mundo(s) adulto(s).

Acho que jovem é ter menos de trinta anos (risos). Uma vida social de sair com os amigos, ter namorado ou ficante, sair, curtir um pouquinho, enquanto não se começa a trabalhar. (jovem aluna)

Acho que sou jovem porque eu não tenho tantas obrigações ainda, como trabalhar. (jovem aluno)

Na verdade eu já me sinto adulta porque eu já vou começar a trabalhar, vou estudar a noite, vou ajudar minha família, acho que é a responsabilidade que vai separando as fases da vida. (jovem aluna)

A visão dos jovens como problema social, sobretudo para os homens, também apareceu em algumas opiniões:

O pessoal fala muito de jovem caído, bebendo, mas nem todos são assim. (jovem aluno)

É porque o que mais se vê é jovem metido em violência, drogas, tragédias. Eu vejo, porque eu bebo nas festas, mas tento não ficar tão ferrado. Mas nem todo jovem tem limite. (jovem aluno)

Ser mais responsável e ter mais maturidade foram fatores que, para o grupo de jovens pesquisados/as, demarca o ser jovem:

Acho que com dezessete anos já sou jovem porque eu não sou mais aquela que vai com os outros. (jovem aluna)

Eu ficava fazendo umas palhaçadas, eu era muito bobo, brincava o tempo todo, mas agora eu tô mais sério, querendo a faculdade, pensando no que eu vou fazer da vida, entendeu? Eu saio, mas já volto cedo porque vejo que minha mãe fica preocupada, tô ficando até mais caseiro. (jovem aluno)

Acho que sou jovem, porque adolescente foi mais aquela fase de dar trabalho dentro de casa, aborrecente. Hoje se eu quero um curso eu mesmo vou lá e procuro, claro que meus pais que pagam, mas eu mesmo procuro. Eu já tenho umas escolhas próprias, uma certa independência, mas sempre com o apoio dos pais. (jovem aluno)

O trecho abaixo traz à tona a perspectiva da moratória social desfrutada por parte dos/as jovens:

Ser jovem é aproveitar um pouco, enquanto sei lá, não encara a vida adulta. Porque daqui um tempo você vai saber que não é mais jovem. Eu acho que também não é só aproveitar né, eu acho que também tem que ter um pouco de juízo né e ver que tem coisas que trazem consequências pro resto da vida né. Então é um pouco de aproveitar e pensar bem no que tá fazendo pra depois lá na frente não se arrepender. Então é um verdadeiro desafio porque, ao mesmo tempo que vai aproveitar, mas também tem que ter juízo. (jovem aluna)

Variados/as jovens expuseram a dificuldade em se definir o que é ser jovem:

Eu me sinto jovem, agora pra explicar pegou. Jovem já pode fazer algumas coisas que adolescente não pode, é uma coisa boa e ruim porque tem que ter mais responsabilidade. O cara tem que tá ciente de que agora tudo que ele for fazer, ele vai ser responsável já que ele tem dezoito anos. Ele tem que ter a cabeça mais no lugar. (jovem aluno)

Ai não sei qual é a definição de adolescente e jovem não. Acho que adolescente é aquela fase de mais rebeldia. Querer fazer tudo, querer aproveitar tudo, sem pensar muito. Mas eu acho que minha fase atual não é de aproveitar tudo sem pensar, eu quero focar, estudar muito, arrumar um emprego e depois, quem sabe, posso voltar a fase de aproveitar de um adolescente. (jovem aluna)

Jovem aluno - Adolescente eu acho que é meio que um rótulo, de ser rebelde como ela falou. Mas jovem não tem uma definição, com dezesseis anos eu não sei bem o que sou (risos). (trecho do grupo focal)

5.6.2) Finalizando a Educação Básica : os impactos no/a jovem aluno:

Por fim, os/as participantes foram questionados sobre como estão vivenciando e sentindo esse momento de término da educação básica. Observou-se em alguns/algumas uma visão positiva quanto a relação escola e futuro:

Mais estudo, mais responsabilidade cada vez que passa. A gente vai crescendo e também é mais uma etapa concluída e que vai começar outra cada vez mais, vai evoluindo né. Ao mesmo tempo que é uma etapa concluída é outra que vai se abrindo cheia de coisas novas, nunca acaba. Meu tio estudou enfermagem se formou agora e já foi pra São Paulo, pro Rio pra estudar. Nunca acaba porque a gente precisa estudar sempre. (jovem aluno)

Eu me sinto feliz nesse momento porque eu espero que seja muito bom esse período de faculdade, eu sempre sonhei com isso. (jovem aluna)

Eu também. Penso naquelas coisas de ficar noites sem dormir, as dificuldades dos trabalhos, isso me motiva, pelo menos por enquanto, mas vamos ver quando chegar lá. (risos) (jovem aluna)

Mas eu acho que vai ser bom se a gente fizer o que a gente gosta. Eu tenho exemplos em casa que foram positivos. (jovem aluno)

A gente sabe que vai ser mais intenso e tudo, mas esses exemplos de pessoas que fizeram esse caminho e conseguiram, pessoas que lutaram muito com dificuldade e estão onde estão. Isso dá um estímulo. (jovem aluno)

A responsabilidade vai crescendo cada vez mais, é uma etapa sendo concluída e outra que vai se abrindo, vai evoluindo, nunca se acaba e cada vez mais tem responsabilidades, e não pode parar de estudar nunca, eu vejo isso na minha casa, mesmo depois de formada na faculdade, meus pais sempre precisam fazer cursos, viagens e tudo mais. (jovem aluno)

Para esses a música que poderia corresponder a esses longos anos na escola seria Pescador de ilusões, do grupo O Rappa, sobretudo no seguinte trecho: *Valeu a pena. Êh! Êh! Valeu a pena. Êh! Êh!* Essa música era uma das que ouvi tocando na rádio da escola e sendo entoada por alguns grupos.

Outros/as apresentaram uma visão mais individualista:

Cada um faz o seu rumo na vida. (jovem aluno)

Mas a grande maioria, apresentou sentimentos de cobrança, incerteza, insegurança e medo quanto ao futuro próximo. A seguir um elucidativo trecho do grupo foco:

Jovem aluna - *Eu acho que ainda bota medo saber que o tempo tá passando, às vezes a gente tá na escola e não pensa assim: "ah isso um dia vai acabar" né, depois que vem: "ah vai acabar". Então, bate aquela preocupação e o medo né, o medo. O que nós vamos fazer? Tem que pensar em tudo. Quando a gente tá no primeiro ano a gente num entende muito ainda, acha assim: pô tem mais tempo, quando a gente vai pra casa acabou o segundo, acabou o terceiro. Aí chegou e eu não sei o que eu vou fazer.*

Jovem aluno - *Foi assim, até o ano passado não tinha muita preocupação. Aí chegou no começo desse ano e foi assim: você tem que fazer cursinho, entrar na faculdade, tem que arrumar um trabalho, não, você tem que se alistar no exército, você tem que ser bem sucedido!*

Jovem aluna - *Eu acho que é muita pressão, muita pressão mesmo, tanto dos pais quanto da sociedade que querem dizer que agora você cresceu e vai, agora se vira e você não tem dinheiro pra nada.*

Jovem aluno - *É e se você não conseguir nada disso você é um fracassado.*

Jovem aluna - *Eu tenho medo de ficar parada dentro de casa, sei lá, não ter emprego (...) o negócio hoje em dia, pô, tá muito difícil.*

Jovem aluna - *Nosso maior medo é saber se nossos sonhos vão se realizar ou não, porque nem sempre depende só de nós como todo mundo pensa!*

Jovem aluno - *Ei medo! Eu não te escuto mais! Você não me leva a nada!* (canta o trecho da música para a colega ao lado que expressou ar de muita preocupação e medo em sua última fala)

(risos e alguns cantam o trecho da música)

Ser jovem e estar concluindo a educação básica traz uma configuração de diversos modos de viver os tempos sociais produzidos em torno da vida escolar, tensão não resolvida entre as demandas do presente e a “recompensa”, perspectivas incertas do/no futuro, dadas as restritas chances de continuidade de estudos no ensino superior e as crescentes dificuldades de inserção no mundo do trabalho que emprega cada vez menos e exige cada vez mais qualificação. Para Sposito e Galvão (2004) este discurso já não é tão eficiente para mobilizar os/as jovens para o trabalho escolar. Sobre a vivência escolar do/a jovem aluno/a do Ensino Médio afirmam:

No último degrau da educação básica, os dilemas que marcam a transição para outro patamar do ciclo de vida ficam mais evidentes. A continuidade dos estudos não se afigura como caminho imediato para a maioria, o desejo de trabalhar ou de melhorar profissionalmente para os já inseridos no mercado torna-se mais urgente com a preocupação do iminente desemprego ou da precariedade ocupacional. Os jovens alunos são impelidos a pensar nas escolhas imediatas (...) (p.374-375).

Sacristán (2005) considera que:

A escolarização (...) perde agora o sentido de ser meio para um fim posterior promissor, por duas razões. Em primeiros, porque a renúncia em viver a agradável vida do presente é mais custosa nas sociedades desenvolvidas em que tantos atrativos são apresentados aos menores, aos jovens. Em segundo lugar, porque o futuro ficou muito distante, e a etapa de preparação promissora é para um futuro profissional não assegurado por um sistema de trabalho precário, flexível, instável e de prática de atividades mutáveis. A promessa de entrar no mundo adulto com a incorporação ao do trabalho foi quebrada ou se enfraqueceu para aqueles que, por sua origem familiar, não têm garantida a transição ao mundo do trabalho (p. 55).

Para Pais (1993) as questões contemporâneas põem à prova a representação da juventude como um processo de transição linear entre conhecidos, seguros e predeterminados ciclos (por exemplo, escola/ trabalho), demonstrando a pluralidade de trajetórias individuais.

Sposito (2000) afirma que os estudos de caso realizados recentemente sobre os tempos juvenis em disputa no espaço público convergem sempre para uma análise que perpassa pelas dimensões do presente e do futuro. Se o presente é marcado pela experimentação e pela aquisição de direitos que propiciam a vivência da condição juvenil, o futuro é marcado pela preocupação de possíveis inserções na vida adulta, tendo o trabalho como categoria mediadora entre os dois tempos. Nesse sentido, a proposta de que se deve investigar a juventude com foco na perspectiva de mutação das instituições tradicionais de transição, de Sposito (2005), aponta três importantes dimensões de análise:

A primeira chama atenção para a necessidade de entendimento dos “processos de mutação” pelos quais passam as instituições tradicionais, como a família e a escola e, nesse contexto, como se estabelecem as relações entre os jovens e aquelas; a segunda se remete ao fato de que é preciso considerar que a família e a escola, atualmente, dividem terreno na formação das “novas gerações” com “outros processos socializadores” das juventudes; a terceira aponta para a necessidade de investigar os sentidos atribuídos pelos jovens às suas relações com essas agências (...) (p.95-96).

Estar terminando a escolarização básica se apresenta como um importante marco para o/a jovem aluno:

O jovem já vê a idade chegando, já vê que tem que trabalhar, já tá terminando o ensino médio, não pode perder mais tempo, já é um impacto na vida. (jovem aluno)

Meu último encontro com alguns/algumas alunos/as deste grupo foi no dia da formatura, uma vez que nem todos/as estavam presentes e eram muitos os/as alunos/as neste dia. Era dezembro e entre choros e alegrias se despediam e marcavam já novos encontros. Para este momento elegeram a música Minha Vida (Rita Lee) para ser entoada e com a qual também fizeram um vídeo amador com fotos e com esse fundo musical. Este vídeo foi postado na rede internet como forma de marcar a trajetória dos/as formandos/as do ano de 2009 do Liceu de Humanidades de Campos.

Minha Vida

*Tem lugares que me lembram
Minha vida, por onde andei
As histórias, os caminhos
O destino que eu mudei...
Cenas do meu filme
Em branco e preto
Que o vento levou
E o tempo traz
Entre todos os amores
E amigos
De você me lembro mais...
Tem pessoas que a gente
Não esquece, nem se esquecer
O primeiro namorado
Uma estrela da TV
Personagens do meu livro
De memórias
Que um dia rasguei
Do meu cartaz
Entre todas as novelas
E romances
De você me lembro mais...
Desenhos que a vida vai fazendo
Desbotam alguns, uns ficam iguais
Entre corações que tenho tatuados
De você me lembro mais
De você, não esqueço jamais...*

CONSIDERAÇÕES FINAIS: o fim do caminho? Ao final desta caminhada, começos de novos/diferentes caminhos

As pessoas falam que a melhor escola é a vida, mas a escola é muito importante pra vida!(jovem aluno)

Ao se tentar identificar os diversos e principais aspectos decorrentes da vivência estudantil/trajetória escolar explicitados por jovens-alunos que estão concluindo a Educação Básica; articular as falas juvenis sobre a escolarização com os sentidos/significados que atravessam algumas dessas enunciações; analisar a representação dos sujeitos participantes sobre temas referentes à escola, aluno/a e juventude e abordar considerações sobre a educação escolar (básica) na contemporaneidade, objetivos iniciais desta investigação, é possível apontar algumas considerações que, de forma cautelosa, não podem ser generalizadas.

O ingresso à escolarização básica, tendo seu início na educação infantil vem ocorrendo cada vez mais cedo para os sujeitos, levando-os a experimentarem uma longa trajetória em suas vivências como escolares. Verificou-se, também que, apesar da diversidade de projetos apontados, a maior parte sente a necessidade de continuidade dos estudos após a educação básica.

Faz-se necessário continuar universalizando os níveis de ensino, buscando encontrar soluções para os déficits da qualidade e da baixa eficiência do sistema de ensino (evasão, repetência, baixo rendimento escolar indicador de má qualidade do ensino, defasagem idade-série). Outro fator de alerta, relaciona-se ao fato de que a massificação da escola não acompanhou a necessária mudança que precisava haver, de um modelo de poucos e seletos, para muitos e diversos/as alunos/as. Sabe-se que para a conquista de melhores patamares na qualidade educacional, inúmeras frentes precisam ser alvo de intervenção, dentre elas: melhor formação inicial dos/as professores/as e a promoção da educação continuada; mais valorização da carreira do magistério; expansão da rede escolar e provimento nas instituições de ensino de infra-estrutura adequada a seus fins. O valor que a educação possa ter fica submetido às condições da escolaridade.

Outro pertinente apontamento remete-se à necessidade de Políticas Públicas Educacionais articuladas entre si, seja uma articulação entre os diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental e médio), seja uma articulação com outras esferas sociais

como a área da saúde; meio ambiente de forma a proporcionar um efetivo desenvolvimento de uma cidadania ativa como princípio fundante do questionamento da área de educação. Neste sentido, a história nos mostra como o papel e posicionamento do Estado na intervenção junto à essas políticas se faz de extrema importância.

Vale enfatizar que as ações propostas pelas políticas públicas voltadas para a educação se efetivam em sujeitos concretos e se voltam para os/as alunos/as, por isso, a necessidade da ampliação dos debates sobre uma relevante questão: a de elaborar, analisar e avaliar políticas públicas tendo por subsídio a participação dos sujeitos a quem elas se destinam, assim como pesquisas que nos remetam a esses sujeitos e suas percepções e aspirações. Conforme afirma Fortuna (2000) *não existem estruturas organizacionais em abstrato, porque elas se encarnam em sujeitos concretos, para os quais é preciso voltar os nossos olhares e apurar os nossos ouvidos* (p. 9). Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, fortalecendo os espaços para as discussões políticas participativas em busca de alcançar os direitos que são fundamentais, a efetiva democracia estará comprometida.

Observou-se certa naturalização quanto à escolarização e o ser aluno/a como uma fase, eminentemente, preparatória, para um tempo futuro, um *vir a ser*. Preparação esta que se estende para além do período escolarização, para a própria vida após a educação básica, demonstrando a necessidade de se prolongar, também a escolaridade. Entretanto, vale ressaltar que os diversos estudos considerados no trabalho sobre a função social da escola remetem-se à constituição de espaços de participação e construção de cidadania junto aos alunos, e não somente a um período preparatório.

Observou-se também, uma forte valorização da escola particular em detrimento da escola pública, a impregnação de forte ideário de cunho neoliberal como meritocracia, culpabilização individual e o atrelamento da escolaridade ao mercado de trabalho, bem como uma visão mercantil da educação em detrimento do direito.

Verificou-se, entre os/as participantes desse grupo uma crença na escola como sendo um lugar de promoção social a partir da *conquista de um bom emprego*, forte preocupação juvenil, no entanto os/as jovens fizeram considerações sobre suas incertezas quanto às concretas possibilidades de sua inserção no mundo do trabalho.

Ser jovem, é ser e estar como sujeito que apresenta seus tempos de vida passado, presente e futuro permeados pela vivência estudantil. A obrigação, o prazer e a necessidade foram citadas na expressão dos sentimentos e lembranças em relação à escola. A influência da escola nos tempos de vida foi avaliada de forma positiva, como um aprendizado da e para a própria vida. Vale lembrar, no entanto, que os sujeitos apresentaram diferentes visões em relação à escola em diferentes tempos de suas vidas, detendo-se mais ao presente. Visões essas permeadas pelas representações que os forjam, pelas também diversas possibilidades e condições de modos de ser e estar, trata-se de um grupo de jovens alunos(as) que têm como conjunto estudarem na mesma escola, mas com com vivências diferenciadas. Vivenciaram e vivenciam trajetórias escolares diferentes e, por vezes, desiguais, cujos reflexos sobre a finalização da educação básica e seus projetos têm seus reflexos. A relação do(a) jovem aluno(a) com sua família, por exemplo, mostrou-se influente para a escolarização, entre outros fatores.

O âmbito das relações interpessoais nos tempos e espaços escolares foi bastante enfatizado pelos/as jovens como sendo um importante aspecto ao longo da vivência escolar, exposto por meio de inúmeras e variadas histórias vividas. Os estudos demonstram que a escola é um importante espaço de socialização infanto-juvenil, mas a maior parte dos/as entrevistados/as não se sentiu/sente atendido na condição infantil e juvenil nas situações concretas do currículo oficial escolar. Os/as jovens sentem-se vistos e tratados apenas como alunos/as e quando há visibilidade para sua condição juvenil, essa sempre vem permeada de rótulos como o “aborrescente”; “o jovem-problema”; “os rebeldes”; “os que não querem nada com nada”. Essa constatação faz emergir outras tantas questões: como modificar essa visão pejorativa que chega até os/as jovens da forma como são vistos e tratados pelos outros atores da escola (professores/as, direção)? Que situações, possibilidades de relacionamento professor/a-aluno/a poderiam ser efetivadas nesse sentido? Percebem os/as docentes que os/as jovens sentem-se tratados como os rótulos acima expostos? Como aproximar a possível dissociação entre as expectativas dos educadores e a prática dos educandos?

A instituição escolar, de modo geral, não favorece as manifestações juvenis. Nela, há espaço, prioritariamente aos sujeitos alunos, não se dando o valor merecido ao qualificativo que o acompanha – se criança, se jovem, se adulto, se idoso. No caso específico do Liceu de Humanidades de Campos, esta lógica também se confirma: o/a

aluno/a é o protagonista principal no seu entremuros. Para o/a jovem ficam os entornos da escola, como a praça.

Como o ser criança e o ser jovem apresentam-se fortemente associados, historicamente, à vivência do ser aluno (SACRISTÁN, 2005), à escola cabe a responsabilidade, ainda, do desafio de tornar os tempos e espaços escolares mais significativos para as crianças e jovens que são alunos. O momento do ensino médio, assim como da juventude foi explicitado como sendo o de assunção de mais responsabilidade e maturidade frente à vida escolar, uma nova etapa, sendo essa uma das possibilidades da escola em poder, neste período, por exemplo, construir e estabelecer novas possibilidades de construção de espaços de autonomia junto à esses/as jovens alunos.

Os/as jovens dão indícios para a reflexão dessas situações, apontam que gostariam de ser mais ouvidos e valorizados/as; ressaltando a importância dos espaços de discussões na escola e o aprendizado destes momentos na escola. É interessante ressaltar o apontamento de inúmeros/as dos/as jovens de que gostariam que os outros atores da comunidade escolar pudessem ouvi-los/as como foi feito na coleta de dados desta pesquisa. Relatam em suas falas juvenis, de quem esteve quinze anos na escola, fatos e situações, nunca esquecidos, que os/as marcaram, vivenciados em sala de aula, na escola e que dão pistas para melhor compreendê-los/as e tornar os objetivos do processo ensino-aprendizagem melhor atingidos e de forma mais significativa. Enfatizam, sobretudo, que é de suma importância o interesse, a cobrança e a crença em seus potenciais, bem como as condições de um trabalho educativo que proporcione qualidade à educação pública.

Ao que se pode verificar, por meio de tantos detalhes e minúcias relatadas, por vezes de forma emocionada, os/as alunos não estão alheios ao que se passa à sua volta durante tantos anos de escolaridade como alguns podem pensar. Aprendem, de forma magistral *seu ofício de aluno, as regras do jogo* (PERRENOUD, 1998). Desenvolvem estratégias de relacionamento com seus/suas professores/as, seus pares e, aprendem, cotidianamente a reconhecer àqueles que realmente acreditam e se preocupam com eles/as daqueles/as que não acreditam, que fazem *pouco caso*, que os/as desprezam, que os humilham.

A partir dessas considerações, um inquietante questionamento permeia: como estão os cursos de formação de professores/as abordando as questões relativas à juventude e escola? Estão abarcando esta discussão? Sem querer elencar aqui mais uma disciplina para as licenciaturas, percebe-se a necessidade dessa temática ser abordada de alguma forma nos processos de formação inicial e continuada do/a docente.

Ao se analisar as considerações sobre a escolarização atual a partir das representações dos/as jovens, observou-se que a escolarização e, por conseguinte, “*a vida de aluno*”, acaba por fazer parte da trama da constituição de suas subjetividades, seja como a criança do passado, seja como o/a jovem do presente, seja o adulto do seu tempo futuro de vida. Os aprendizados vivenciados ao longo de suas trajetórias escolares, para além dos conteúdos prescritos, transformam-os em “*alunos da vida*”, no sentido de que as vivências apreendidas no contexto escolar, sobretudo àqueles proporcionados pela diversidade que permeia a vivência escolar, configuram-se como “*lições*” para suas vidas. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais escolares.

A análise das narrativas e representações sobre o contexto escolar por parte dos/as alunos/as que estão concluindo a educação básica se constituiu como uma preciosa “*lente*” para que se compreenda um pouco melhor as questões relativas à diversidade de fatores que se entrelaçam na prática/cotidiano educativo, indicando possibilidades de caminhos importantes.

As lutas e as conquistas quanto ao direito à educação tiveram sua ressonância. Hoje em dia, se comparado há tempos atrás, há uma quantidade significativamente maior de crianças e jovens matriculados nas redes escolares de ensino. A escola (construto cultural inventado) mostra-se mais acessível aos sujeitos, ao menos em termos quantitativos. Por outro lado, esse direito ainda não materializou uma educação/escola de qualidade; esse direito ainda não lhes auxilia (crianças, jovens e adultos) substancialmente na concretização de suas efetivas cidadanias ativas, e não apenas em sua forma regulada. Esse direito ainda não contemplou tantas crianças; jovens e adultos que, e isso é inadmissível, ainda não estão nos bancos escolares, bem como àqueles que estando, vivenciam suas trajetórias escolares em condições precárias no início do novo milênio.

Crianças, jovens e adultos transformados historicamente em alunos, além de estarem em maior quantidade nas escolas ao longo da história, estão, também, mais diferentes no que tange às suas etnias; classe social; gênero; religião; sexualidade; entre outros aspectos, abarcando aí uma grande diversidade ainda pouco explorada de forma crítica nos cotidianos escolares. Conforme nos alerta Sacristán (2005), *o mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos* (p. 17). Já Carrano (2000) nos questiona: *Aquilo que consideramos apatia ou desinteresse do jovem não seria um desvio de interesse para outros contextos educativos que poderíamos explorar desde que nos dispuséssemos ao diálogo?* (p. 16-17)

Não poderíamos ao final deste trabalho deixar de salientar que este não se constitui uma crítica aos atores presentes na escola, sobretudo aos docentes, pelo contrário, reconheço, respeito e valorizo profundamente o trabalho que cada ator/atriz exerce nos tempos e espaços escolares, seja como educadores/as seja como alunos/as em meio a tantas dificuldades. Os reflexos das dificuldade enfrentadas pelos(as) docentes refeltem-se nos(as) alunos(as), como foi apontado pelos(as) próprios(as) entrevistados(as). É certo que com melhores condições de trabalho e salários, bem como melhor formação inicial e continuada, alcançar-se-ão melhores patamares de qualidade na educação básica.

Encontrar jovens alunos brasileiros/as que estão concluindo a Educação Básica no início do século XXI, como os/as 30 jovens que participaram deste estudo, traz à tona diversas considerações que, longe de serem originais e aqui esgotadas, configuram-se como algumas contribuições a mais aos estudos sobre a escolarização brasileira e juventude, confluência de duas vidas juvenil e escolar inseparáveis, deixando aberto o caminho para novas trilhas a serem percorridas.

Ao concluir a Educação Básica, os/as jovens alunos/as apresentam visões diferenciadas sobre inúmeras situações vividas na escola e sobre diversos contextos vivenciados ao longo de sua própria trajetória estudantil. Vivenciam a “*vida de jovem aluno*” afetada por variados aspectos, sobretudo, os efeitos da globalização; as exigências cada vez maiores do mercado de trabalho; entre outras, pondo em reflexão a própria função da escola na contemporaneidade, bem como o direito do cidadão a uma educação de qualidade.

No bojo da análise ressalta-se ainda a possibilidade de ver interligações entre as tramas e os dramas dos(as) jovens alunos(as) com o contexto social e político mais amplo, a baixa eficiência das políticas educacionais para a educação básica, problemas referentes à formação dos(as) professores(as) e precarização do trabalho docente e de suas condições, as transformações no mundo do trabalho e os efeitos do neoliberalismo e da globalização.

Todo final de trabalho é um novo ponto de partida. Em meio a opções conceituais e teóricas, escolheu-se uma alternativa metodológica, cientes de que, qualquer que fosse, seria limitada em sua capacidade de dar conta da riqueza do mundo real. Fica como tarefa e desafio para todos/as nós, para nossa criatividade e luta a busca por formas e soluções cada vez melhores, definindo as escolas de traços diferentes, mais significativos para educadores e educandos numa sociedade rasgada por contradições cada vez mais agudas.

Os apontamentos aqui expostos assumem a proposta de corroborar com tantos outros estudos sobre escola e juventude, ratificando algumas ideias, complementando outras, trazendo uma contribuição aos estudos no Programa de Políticas Sociais da Universidade Darcy Ribeiro (na Região do Norte Fluminense) com essa temática. As considerações alcançadas por si só, não são soluções, mas tentam apontar indícios de possibilidades, de alternativas, de reflexão e ação em prol de uma escolarização mais equitativa e significativa.

REFERENCIAS

ABAD, Miguel (2003). Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo, Cortez/ Ação Educativa.

ABRAMO, Helena W. & BRANCO P. P. M. (org.) (2005) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu

ABRAMO, H.. Considerações sobre a tematização social da Juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo : Editora Moderna, 1996.

BANGO, Julio. Políticas de juventude na América Latina: desmistificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARROSO, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar – A inclusão exclusiva. In: David Rodrigues (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**. p. 25-36. Porto Editora, Porto.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.

BERGER, P.L. LUCKMAN, T.M. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1973.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996.

_____. **Constituição, 1998**. Constituição da República Federativa do Brasil: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura, SEMTEC. **Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2004.

BRITO, V. L. F. A. O Público, o privado e as políticas educacionais. In: ANDRADE, D.; DUARTE, (Org.). **Política e trabalho na escola**. 1 ed. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2003, v. 1, p. 129-139.

BOTO, Carlota. A escola pública na agenda revolucionária. In: BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. In: **Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Volume 22, n. 2 – Florianópolis. Julho/dezembro 2004.

CAMACHO, L. M. Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP.

CAMACHO, L. M. Y. A ilusão da moratória social para jovens das classes populares. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidade de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

CANAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANAU, V. M. (org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____, V. M.; Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANAU, V. M. (org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltipla. In: **Movimento**. Rio de Janeiro: DP&A, n. 1, maio de 2000.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org) **Globalização, Pós-modernidade e educação**. Campinas/ SP: Autores Associados: Hisdetbr; Caçador, SC: UnC, 2001.

CHRISPINO, Álvaro. Binóculo ou luneta: os conceitos de política pública e ideologia e seus impactos na educação. In: **RBPAE**. Rio de Janeiro. Vol. 21. Nº. ½. Jan./Dez. 2005.

CIAVATA, Maria; FRIGOTO, Gaudêncio e RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: CIAVATA, Maria; FRIGOTO, Gaudêncio e RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro, 2009.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago, 2008.
- CURY, C.R.J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ CEDES**. Campinas, v. 23, n.80, setembro/2002, p. 169-201.
- DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- DAYRELL, J., (2003) O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, no 24, p.40-52.
- DAUSTER, Tania. Um saber de fronteira entre Antropologia e a Educação. In: Tania Dauster. (Org.). **Antropologia e Educação**. 1 ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2007, v. , p. 13-35.
- DRAIBE, Sônia Miriam. **Brasil: o sistema de proteção social e suas transformações recente. Projeto Regional de Reformas de Política Pública**. CEPAL / Gobierno de los Países Bajos. Série Reformas de Política Pública, n.º 14, Santiago de Chile, 1993.
- DUBET, F., MARTUCCELLI, D., (1996). **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Edições 70, 2001.
- DUSSEL, Inês e CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 1999.
- FAGNANI, E. Política social e pactos conservadores no Brasil: 1964/92. **Economia e sociedade**, Campinas, n.8, p.183-238, jun.1997.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de F. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Thais Nivia de Lima e Fonseca e Cynthia Greive Veiga (orgs.). – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de F. Cultura e prática escolares: escrita, aluno e corporeidade. In. **Caderno de Pesquisas**, n. 103 (MARÇO. 1998) Fundação Carlos Chagas, Cortez Editora, São Paulo.
- FILHO, Luciano Mendes de F. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. MENEZES, Maria Cristina (orgs) . **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- FILHO, Luciano de Mendes de F, VIDAL, DIANA . **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2000.

FLEITLICH, B.W., LARINO, M.A., COBELO, A., CORDÁS, T.A. Anorexia nervosa na adolescência. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v.76, n.3, p.323-329, 2000.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação e História Cultural. In: **História e Historiografia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 24ª ed. Petrópolis:Vozes, 1975.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.Porto Alegre, ARTMED,1993.

FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 63-82, set/dez 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. [orgs.]. A gênese do decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005. Série Pesquisa em Educação.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino das maiorias. In: **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, nº 2, p. 275-290, jul./dez.2005.

GOUVEA, Maria Cristina S. A escolarização da “meninice” Nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Thais Nívia de Lima e Fonseca e Cybthia Greive Veiga (orgs.). – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**; tradução de Flávio R.Kothe. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HOFLING, Heloísa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro de 2001.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro, Editora da UERJ, 2001.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KRAMER, S. Entrevistas Coletivas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, par quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____, Profissão professor ou Adeus professor, Adeus professora? – exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. In: **Adeus, professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. 10 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LOPES, Eliane Maria Santos Teixeira. **As origens da educação pública: a instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008

MARGULIS, M. Juventud: una aproximación conceptual. In: BURAK, S. D. (Comp.) **Adolescência e juventude na América Latina**. Cartago: Livro Universitário Regional, 2001.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINEZ, Silvia Alicia. A Cultura jovem na ótica dos(as) professores(as) de uma escola de ensino médio. In: CANDAU, V. M. (org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MARTÍNEZ, S. A. ; BOYNARD, Maria Amelia de Almeida Pinto ; GANTOS, Marcelo Carlos. **Arquitetura, escola e memória: o edifício do Liceu de Humanidades de Campos**. Cadernos de História da Educação (UFU), v. 5, p. 161-174, 2006.

MARSHALL , T.H. Cidadania e Classe Social. In: **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, cap. 3, 1967 , p. 57- 114.

MARCHESI. A. Mudanças Sociais e mudanças educacionais na América Latina. In: **Educação na América Latina**. Brasília: UNESCO, OREAL, 2002, P.97-102.

MAZZOTTI, Judith Alda. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. In **Em Aberto**, Brasília, ano 14, jan./mar.1994

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. In: **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**. Ano XXII, nº 75, Agosto/2001. Campinas: CEDES, 2001. Dossiê “Políticas Educacionais”

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NOGUEIRA, Sonia Martins. As Grandes Conferências da Década de 90, as Diretrizes da Política Educacional e o Ensino Fundamental: uma Abordagem. In: **Ensaio aval**. Pol. Publ. Educ. Rio de Janeiro, v. 9, nº. 33, p 459-474, out/dez 2001.

NUNES, Clarice. "O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos". **Revista Brasileira de Educação**, mai-ago de 2000.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In.: OLIVEIRA, Dalila e DUARTE, Marisa. **Política e Trabalho na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, I.M. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. 2. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PAIS. J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!!Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo, Xamã, 1999.

PELEGRINO M. e CARRANO, P., Jovens e escola: compartilhando territórios e o sentido da Presença. In **A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

PENIN, Sonia e VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In.: VIEIRA, Sofia Lerche (org.) **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rios de Janeiro, DP7A, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **O Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar**. Porto: Porto Editora, 2005.

PRIORE, Mary Del. "Apresentação". In: **História das Crianças no Brasil**. Mary Del Priore organizadora. 2ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 1999, pgs. 08-

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18ª Ed. Ver. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção memória da educação)

ROMANELLI, O. O. (1978/1985) **História da Educação no Brasil (1930-1975)**, Rio de Janeiro, Vozes, 7. ed.

ROUSSEAU, Jean-Jcques. **Emilio ou da educação**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. Mary Jane Spink (org.), **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo, Brasiliense, 1995.

SACRISTAN, Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. IN: SILVA, L.E. da. **Reestruturação curricular; novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, Sulina, 1996.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução: Daisy Vaz de Morais. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANDER, Benno. Educação, trabalho e cidadania: eixos de uma política social relevante na América Latina. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**. Brasília, v. 16, n. 2, p. 124-267, jul./dez. 2000.

SANTOS, Wanderley Guilherme. (1979). Do laissez-faire repressivo à cidadania em recesso. In: SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e Justiça**. Rio de Janeiro, Campus.

SANTOS, Pollyana dos, **Fazendo a cabeça: processos de (trans)formação de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação**; Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In.: Saviani, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial**. Tradução Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade estadual Paulista: Brasiliense, 1995.

SCHWARTZMAN, S. Cidadania e Direitos Humanos. In: **Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo**. São Paulo: Augurium Editora, 2004, p. 163-180.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização. A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

SPOSITO, Maríla Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. In: **Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação**.

Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 277-575, jul./dez. 2004.

_____, **A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na**

cidade. Tempo Social, São Paulo, Departamento de Sociologia, FFCLH/USP, v.5, n. 1-2, 1994.

_____, Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J.; **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

_____, Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 13, 2000.

SPOSITO, M. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas.** São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <www.acaoeducativa.org>.

SPOSITO, M. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

_____. (coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras.** São Paulo: Global, 2007.

SPOSITO, P.S. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, n.1, p.1-16, jan/jun. 2001. Disponível em <http://www.scielo>. Acesso em 19/04/05.

TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, J. T. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas. 1992.

VAN ZANTEN, Agnès. **Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização.** <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

VARELA, Julia, ALVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEIGA, Cynthia Greive Veiga. História Política e História da Educação. In. **História e Historiografia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VICENT Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, p. 7-48, 2001.

XAVIER, Libânia N. **O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais**. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

APÊNDICE 1 – Roteiro de observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1) Espaços e tempos na escola abertos à pesquisadora (horários de intervalo e saída dos(as) alunos(as) no patio externo da escola).

2) Descrição dos espaços físicos e tempos observados.

3) Principais ações, condutas dos/as jovens nestes tempos e espaços.

4) Descrição das principais ações, condutas dos/as jovens nestes tempos e espaços.

5) Registro de conversas informais com os sujeitos

APENDICE 2 – Roteiro de entrevista individual

(Poderá ser respondida mais de uma opção quando desejado, o questionário será aplicado, individualmente, pela pesquisadora)

6) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: perfil

- a) TURNO EM QUE ESTUDA: () manhã () tarde () noite
b) IDADE: _____ c) SEXO: () M () F
c) NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO FAMILIAR: Valor da renda familiar (contar o ganho de todos os membros que auxiliam na renda): _____

e) Quantidade de pessoas dependentes da renda informada: _____

f) Ocupação dos responsáveis:

g) Grau de escolaridade dos responsáveis:

e) Você trabalha? () SIM () NÃO

Caso sim, em que ocupação?

f) Você auxilia com sua renda em casa? () sim () não

g) Você se considera e se declara pertencente a qual etnia/raça?

h) LOCAL DE MORADIA: Bairro em que mora: _____

7) SOBRE A ESCOLARIDADE

- a) Com quantos anos você começou a freqüentar a escola? _____
- b) Sobre esse período de tempo na escola, por quantas escolas você passou até hoje?
- () sempre estudei na mesma escola () por duas escolas
- () por três escolas () por mais de três escolas

Outras possibilidades: _____

c) Sobre seu acesso à rede escolar privada e pública:

sempre estudei na rede pública

estudei mais em rede pública do que privada

estudei mais em escolas da rede privada do que pública

Outras possibilidades: _____

d) Sobre sua permanência na escola:

d1) você já ficou retido em alguma(s) série(s)? sim não

Se sim, qual(is)? _____

Se sim, para você quais foram as causas e motivos das possíveis repetências:

d2) Você já precisou abandonar a escola em algum momento?

sim não

Em quais séries? _____

Se sim, Para você, quais foram as causas e motivos dos possíveis abandonos:

tive que trabalhar não queria estudar motivos de doença

outras situações: _____

8) **SOBRE A ESCOLA E SUAS FUNÇÕES:**

a) Qual você considera ser o papel e função da escola?

b) Na sua opinião, a(s) escola(s) vem cumprindo o que você considera ser o seu papel? Por quê?

c) O que mudaria e o que acha que deve continuar a ter na escola?

d) Como seria, na sua opinião, a escola ideal, suas sugestões para a melhoria da escola?

e) Como sente se sente, em termos de preparação, no que diz respeito:

- aos conhecimentos (conteúdos) ensinados pela
escola: _____

- ao exercício da cidadania (explorar aqui como concebe este
conceito): _____

- ingresso no mundo do trabalho:

- continuidade dos estudos:

9) SOBRE SER ALUNO(A), SUA VIDA ESTUDANTIL:

a) Para você o que é ser aluno?

b) Partindo de sua opinião acima, você considera, ao longo da vida escolar, que desempenhou seu papel? Por quê?

c) Você se sente bem na escola? O que achou da experiência escolar?

d) Quais têm sido suas principais preocupações como aluno?

e) Quais foram seus maiores aprendizados na escola?

das matérias das amizades matérias e amizades

Outras opções: _____

f) Você considera o que aprendeu na escola como sendo?

útil de qualidade inútil sem sentido

Outras opções: _____

Justifique sua resposta: _____

g) No que diz respeito ao seu desempenho e suas notas na escola, você:

empenhava-se bastante e cumpria suas tarefas

não muito, pois _____

Outras possibilidades: _____

h) O que você tem achado das regras, normas escolares?

importantes sem sentido

Justifique sua resposta:

Você se considera, ao longo de sua vida escolar, um aluno que cumpriu essas regras ou não? Por quê?

i) Quais foram as situações mais marcantes e mais importantes vividas na escola?

j) Quais foram os principais problemas e dificuldades enfrentados na vida escolar?

na aprendizagem agressividade e violência preconceito drogas disciplina

Exemplifique: _____

Outras opções: _____

k) De quem você obteve ajuda na resolução destes problemas?

da escola na figura do professor

da escola na figura de um profissional (qual?-----)

dos meus colegas

dos meus responsáveis e familiares

Outras opções: _____

l) Você sentia e sente ânimo e prazer para estudar?

() sim () não

Por quê? _____

m) O que lhe dava e dá mais sentido e motivação para estudar?

() aulas diferentes () professores que se preocupam

() Outras opções: _____

10) SOBRE AS RELACÕES/ INTERAÇÕES SOCIAIS NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA:

a) Como era e é sua relação com os professores?

() boa () ruim () ótima () péssima () depende do professor

Por quê? _____

b) Relações entre os pares (colegas)

() boa () ruim () ótima () péssima () depende do colega

Por quê? _____

c) Relações com outros atores da escola

() boa () ruim () ótima () péssima () depende do profissional

Por quê? _____

d) Fora os momentos de aula, que outras atividades você realizam nos tempos e espaços da escola?

11) SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROJETOS:

a) Como você avalia a influência e importância da sua trajetória escolar em sua vida?

() muito importante () pouco importante () sem nenhuma importância

Por quê? : _____

b) Quais são seus projetos presentes e futuros?

trabalhar estudar trabalhar e estudar

outros, quais? _____

c) A escola lhes auxiliou neste projeto? _____

11) SOBRE A DIMENSÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA:

a) Sobre as aulas, o processo ensino-aprendizagem na escola, você considera?

foi bom pois tinha recursos e professores bem preparados

foi péssimo pois tinham poucos recursos e os professores não estavam bem preparados

foi ótimo

Outras opções: _____

b) Qual(is) disciplinas que você mais gostava? Por quê? _____

c) Sobre seu aprendizado quanto as matérias:

aprendi e estudava

aprendi pouco pois estudava pouco

aprendi pouco pois não tive bons professores

estudava para as matérias que gostava

Outras opções _____

12) SOBRE AS VIVÊNCIAS FORA DA ESCOLA:

a) Quais têm sido suas principais ocupações fora da escola?

b) A escola era/é a atividade principal da sua vida?

sempre foi

nunca foi

ao longo do tempo foi aumentando a importância

() ao longo do tempo foi diminuindo a importância

() Outras possibilidades: _____

13) SOBRE A FAMÍLIA E A VIDA ESCOLAR:

a) Sua família/responsáveis participavam de sua vida escolar?

() sim, sempre () nunca () às vezes

Se sim, como era essa relação? _____

Se não, você acha que isso teve influencia? _____

14) SOBRE SER CRIANÇA, ADOLESCENTE E JOVEM E O FUTURO:

f) Você considera que a escola os vê somente como alunos ou também os enxergava como criança, adolescente e jovens?

g) O que é ser jovem hoje?

h) Qual a participação da escola em sua vida?

- VOCÊ GOSTARIA DE PARTICIPAR DE UMA ATIVIDADE (ENTREVISTA) EM GRUPO PARA DISCUTIR AS RESPOSTAS E OS RESULTADOS DAS PERGUNTAS ACIMA:

- NOME: _____

- TURMA: _____

- CONTATO: _____

APÊNDICE 4 – Convite Grupo Focal

CONVITE

Olá, _____!

No primeiro semestre deste ano você, gentilmente, concedeu-me uma entrevista para a pesquisa que realizo em meu mestrado na UENF. Sua participação foi muito importante para meu trabalho, ouvi muitas vezes suas preciosas opiniões, e é por isso que estou voltando para contar com seu apoio em um encontro coletivo no qual poderemos analisar e discutir juntos os resultados desse trabalho.

Esse momento foi autorizado pela diretora Celina e será realizado no dia _____, às ____ horas, na **Sala de Leitura do LICEU**.

Conto com sua presença e participação para a conclusão da minha pesquisa!

Agradeço mais uma vez! Vocês, jovens alunos, são o principal motivo pelo qual estou estudando sobre a escola em nossa sociedade! Até lá!

Gisele Penatieri (aluna do mestrado em Política Sociais da UENF)

