



**CENTRO DE HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES,
CULTURAS E ARTES – PPGHCA**

FERNANDA DE SANTANA SILVA

**O JOVEM DE 15 A 17 ANOS EM SITUAÇÃO DE DEFASAGEM
IDADE-SÉRIE: RELAÇÕES COM O SABER-ESCOLA E
PERSPECTIVAS DE FUTURO**

**DUQUE DE CAXIAS, RJ
2022**

FERNANDA DE SANTANA SILVA

**O JOVEM DE 15 A 17 ANOS EM SITUAÇÃO DE DEFASAGEM
IDADE-SÉRIE: RELAÇÕES COM O SABER-ESCOLA E
PERSPECTIVAS DE FUTURO**

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio “UNIGRANRIO”, como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de Mestre em Educação.

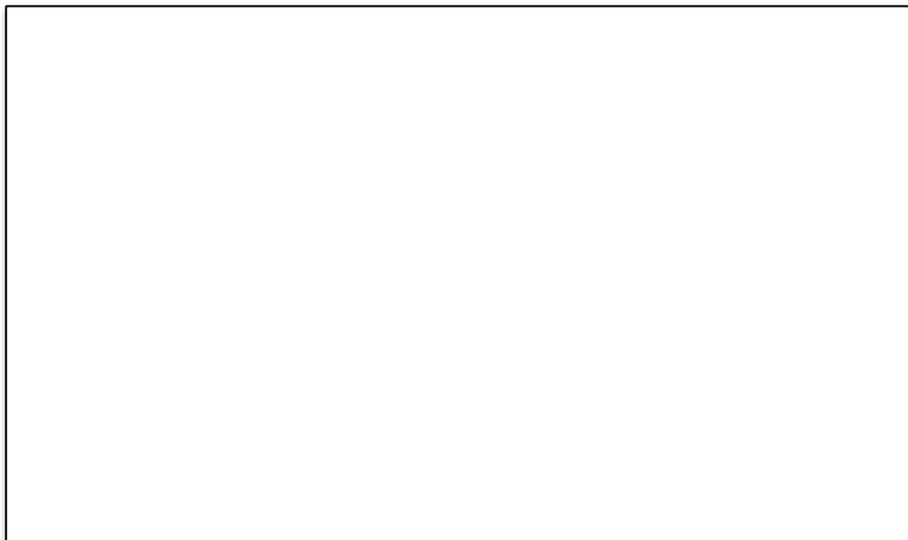
Área de Concentração: Educação Linguagem e Cultura.

Orientador(a): Tamara de Souza Campos

DUQUE DE CAXIAS, RJ

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Unigranrio



FERNANDA DE SANTANA SILVA

**O JOVEM DE 15 A 17 ANOS EM SITUAÇÃO DE DEFASAGEM
IDADE-SÉRIE: RELAÇÕES COM O SABER-ESCOLA E
PERSPECTIVAS DE FUTURO**

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio “UNIGRANRIO”, como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Linguagem e Cultura.

Orientador(a): Tamara de Souza Campos

Prof(a):

Prof(a):

Prof(a):

Prof(a):

Aprovado(a) em: ____/____/____

**E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade
Nem tem hora de chegar**

**Sem pedir licença
Muda nossa vida
E depois convida
A rir ou chorar**

AQUARELA, de Toquinho

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é apenas um resultado de um período de estudos. Sua construção se deu muito antes e, por isso, há muitos agradecimentos a serem feitos:

- A Deus por estar comigo em todos os momentos e por ser a base da minha vida;

- A minha família que vibra e torce comigo, que me incentiva nos momentos em que penso que não consigo mais. Em especial, meus pais Carlos e Lenilda que me apoiaram em toda a minha jornada. Ao meu esposo, Alex, pelo incentivo e companheirismo. A minha filha Maria Fernanda que, mesmo tão nova, é instrumento usado por Deus de sabedoria me ensinando que “desistir tem consequências”. A vocês, todo meu amor e carinho;

- A minha orientadora, Professora Dr^a Tamara de Souza Campos que mesmo com o curto período que nos foi possibilitado estar juntas devido às in contingências que encontrei ao longo do caminho, contribuiu como um furacão de conhecimentos compartilhando suas experiências o que contribui muito para que o trabalho progredisse;

- À instituição de ensino que abriu as portas para meu ingresso, sendo sempre solícitos e atenciosos;

- Aos jovens que participaram da pesquisa, pela colaboração e por compartilharem comigo seus pensamentos e opiniões.

- À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – através da TAXA PROSUD da CAPES.

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação resulta de minha experiência e trajetória como professora, por isso, vale ressaltar que esta seção está escrita na primeira pessoa do singular.

Iniciei minha vida profissional na educação aos 18 (dezoito anos, em 2004, sempre com vivência em escolas públicas). Conclui, em 2003, o antigo curso Normal (Formação de Professores) e primeiramente lecionei nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas prefeituras de São João de Meriti e Nova Iguaçu. Alguns anos mais tarde, após ter cursado Letras na Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, passei a lecionar no segundo segmento do Ensino Fundamental a partir de 2010 no município do Rio de Janeiro e também, mais tarde, no município de Duque de Caxias.

Desde então, deparo-me constantemente com um público de jovens que demonstram apatia e desinteresse pelas aulas. Além disso, por diversas vezes fui questionada pelos próprios estudantes quais eram os requisitos para ingressarem em turmas de aceleração e EJA.

Com um olhar mais apurado, percebi que esses jovens, ansiosos por acelerarem seus estudos, estavam no que se considera defasagem idade-série, ou seja, dois ou mais anos acima da idade considerada ideal para o ano de escolaridade.

Em 2017 fui convidada a lecionar em turmas de *projeto* no município do Rio de Janeiro. Tais turmas tinham como proposta *acelerar* o tempo de estudo dos alunos em defasagem para que os mesmos pudessem cursar 02 (dois) anos em 01 (um) a fim de que voltassem a ficar na série com idade adequada.

Sendo assim, tínhamos as turmas de Carioca I nas quais os alunos fariam no período de 01 (um) ano os 6º e 7º anos, e as turmas de Carioca II nas quais seriam cursados os 8º e 9º anos.

Através dessa experiência surgiu minha inquietação a respeito do que teria levado aqueles alunos ao *fracasso escolar* (conceito que será explicitado ao longo do trabalho). Houve uma percepção, ainda que empírica, de que os alunos não atribuía um fim, um objetivo, um significado à escola, nem às disciplinas. Além disso, quando, em conversas informais, os educandos eram questionados a respeito dos seus projetos de futuro, sonhos e expectativas na vida pairava um silêncio desconfortante.

Estudar, para estes jovens, era apenas uma obrigação. Era preciso ter o diploma, não era necessário ter o conhecimento. Lembro-me que, ao criar uma situação hipotética, fiz a seguinte pergunta: “E se vocês (os alunos) estivessem com o diploma agora, o que fariam? Que caminho tomariam? O que de diferente seria sua vida? Vocês sairiam da escola e iriam fazer o que?” Pude perceber que “ter o diploma” era uma fala reproduzida, não algo refletido.

Nesse sentido, faz-se necessário escutar esses alunos, saber quais são seus anseios e expectativas, quais as suas dificuldades, quais são as suas histórias de vida, suas percepções em relação ao conhecimento. Diante destes questionamentos, foram traçadas as etapas propostas no projeto no qual originou a presente pesquisa.

RESUMO

O trabalho teve como principal objetivo investigar a relação saber-escola dos jovens entre 15 e 17 anos que se encontram em situação de defasagem idade/série no segundo segmento do ensino fundamental, no CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), no Município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, bem como as adversidades que enfrentam e suas expectativas de futuro. Está em jogo, portanto, a compreensão do sistema de crenças e valores desses jovens e o que pensam a respeito da escola e da relação entre instituição e as experiências escolares e projetos de futuro de cada um deles, buscando compreender, com base em Fronza (2014) se eles : a) aceitam o estado de coisas da escola, b) se justificam seu próprio fracasso escolar, 3) se ignoram a escola como uma estratégia de autoafirmação ou se 4) há um posicionamento crítico, de resistência aos valores escolares e dinâmicas da instituição. O desenho metodológico da dissertação estabeleceu uma estratégia de investigação orientada para a aplicação e análise hermenêutica de entrevistas a sete discentes que se enquadravam no perfil de 15 a 17 anos e com defasagem idade-série, em prol de obter traduções "autênticas" dos problemas enfrentados por esse grupo. Como estratégia suplementar, foi aplicado um questionário para coleta de dados socioeconômicos. Os resultados demonstram que os jovens, de maneira geral, consideram que trilharam uma trajetória de fracasso escolar, já que associam este a notas ruins e reprovação, ao passo que também demonstram, majoritariamente, uma postura de apatia, que aceita o estado das coisas, conforme categorizado por Fronza, embora também haja poucas falas que apontem para uma justificativa do próprio fracasso, na crítica ao jeito monótono dos docentes e a uma dificuldade de concentração ou mesmo ao fato de não gostar de estudar e um certo posicionamento crítico, que aparece mais na forma de reclamações sobre o jeito dos professores e o excesso de rotina da escola, mas também em sugestões, como melhorar a merenda e a criação de laboratórios.

Palavras-chave: Fracasso Escolar, Saber-Escola; Jovens; Defasagem idade-série

ABSTRACT

The main objective of this work was to investigate the knowledge-school relationship of young people between 15 and 17 years of age who are in a situation of age/grade discrepancy in the second segment of fundamental education, at CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), in the municipality of Duque de Caxias, in Rio de Janeiro, as well as the adversities they face and their expectations for the future. At stake, therefore, is the understanding of the system of beliefs and values of these young people and what they think about the school and the relationship between the institution and the school experiences and future projects of each one of them, seeking to understand, based on Fronza (2014) if they: a) accept the school's state of affairs, b) justify their own school failure, 3) ignore school as a self-affirmation strategy or if 4) there is a critical position, of resistance to school values and dynamics of the institution. The methodological design of the dissertation established an investigation strategy oriented towards the application and hermeneutic analysis of interviews with seven students who fit the profile of 15 to 17 years old and with an age-grade gap, in order to obtain "authentic" translations of the problems faced by that group. As a supplementary strategy, a questionnaire was applied to collect socioeconomic data. The results show that young people, in general, consider that they have followed a trajectory of school failure, since they associate this with bad grades and failure, while they also demonstrate, mostly, an apathetic posture, which accepts the state of things, as categorized by Fronza, although there are also few lines that point to a justification of failure itself, in criticism of the monotonous way of teachers and a difficulty in concentration or even the fact of not liking to study and a certain critical position, which appears more in the form of complaints about the manners of the teachers and the school's excessive routine, but also in suggestions, such as improving lunches and the creation of laboratories.

Keywords: School Failure, Knowledge-School; Young; Age-grade gap

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Alicerces da Pesquisa: a defasagem idade-série no Brasil	21
2. JOVENS E A CULTURA ESCOLAR.....	23
2.1 O papel da escola no desenvolvimento da identidade do jovem	24 23
2.2 Jovens na cultura escolar	27
2.3 O jovem e a subjetividade social da escola: interseções e tensões.....	28
2.4 Jovens da ralé: os jovens e o Saber-Escola.....	34
2.4.1 Capital Cultural e experiência escolar	42 41
2.5 O jovem e o saber-escola: (re)significações do fracasso escolar.....	44 43
2.5.1 Aspectos sociais e o fracasso escolar: estariam relacionados?.....	47 46
2.6 O saber-escola e posição social: conscientização ou alienação.....	50 49
3 – OS JOVENS EM SITUAÇÃO DE DEFASAGEM IDADE-SÉRIE NA PESQUISA	5352
3.1 Análise dos questionários: um retrato dos jovens em defasagem	53 52
3.2 As entrevistas e o contexto do campo	59 58
3.3 Contextualização do método adotado nas entrevistas	61 60
3.4 Sobre a perspectiva das narrativas hermenêuticas	6261
3.5 Dificuldades na aplicação da entrevista	6665
3.6 Metodologia para Transcrição e Análise	69 68
4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	7372
4.1 Resumo das entrevistas.....	73 72

4.2 A interação dos alunos com o ambiente escolar: o envolvimento do aluno com a escola 7675	
4.3 O saber-escolar e o olhar dos jovens estudantes para o seu futuro.....	8887
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105104
ANEXO A – ENTREVISTAS 1ª RODADA	112111
Entrevista 1 – Vitória.....	112111
Entrevista 2 – Erick	117115
Entrevista 3 -Evelin	121119
Entrevista 4 – Isabele.....	127125
Entrevista 5 – Jonathan.....	131129
Entrevista 6 – Gabriel.....	133131
Entrevista 7 – Robert	137135
ANEXO B – QUESTIONÁRIO.....	139
ANEXO C – ENTREVISTAS 2ª RODADA	

1. INTRODUÇÃO

Os jovens, de acordo com a Política Nacional de Juventude (PNJ, 2006), são aqueles indivíduos na faixa etária entre 15 e 29 anos. A PNJ divide essa faixa etária em três grupos: 15 a 17 anos denominados jovens-adolescentes; 18 a 24 anos chamados de jovens-jovens e 25 a 29 anos são os jovens-adultos (PNJ, 2006). No entanto, o grupo denominado jovem-adolescente tem enfrentado muitos problemas e desafios na sua relação com a escola e com o saber. As necessidades e as condições de aprendizagem desse grupo específico apresentam-se de forma singular e precisam ser melhor compreendidas (SILVA; SILVA, 2011).

A educação básica, que é estruturada por etapas de ensino que englobam a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, é considerada pela Constituição Federal como um direito de todos e dever do Estado e da família, além de ser obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos, sendo assegurada aos que a ela não tiveram acesso na época adequada (BRASIL, 1988).

Os jovens de hoje vivem em um mundo e em circunstâncias muito diferentes daquelas vividas pelas gerações passadas. As mudanças vividas na ordem social, cultural, econômica, política e demográfica abriram novas oportunidades para este grupo, no entanto, para seu desenvolvimento pessoal e sua inserção e participação na sociedade, ainda permeiam a busca por melhores oportunidades no mercado de trabalho frente a falta de experiência.

No contexto escolar, frisa-se que o compromisso constitucional com o direito à educação estimulou esforços institucionais para promover a expansão escolar (CASTILHO, 2016). O pleno desenvolvimento da personalidade humana é o principal objetivo atribuído à educação em instrumentos internacionais de Direitos Humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que a educação visa o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; e que deve fomentar a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos.

Na Convenção sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais é adicionado o desenvolvimento do senso de dignidade e empoderamento de todas as pessoas a participarem efetivamente de uma sociedade livre. Na Convenção sobre os Direitos da Criança, acrescenta ao anterior o propósito de inculcar nas crianças o respeito pelo ambiente natural, pela sua identidade cultural, sua língua e respeito pelos valores nacionais e de outras civilizações (CASTILHO, 2016).

A educação é um direito humano fundamental e um bem público porque graças a ela nós nos desenvolvemos como indivíduos e como espécie, e contribuimos para o desenvolvimento da sociedade. O ser humano necessita de educação para se desenvolver plenamente como tal. Deste ponto de vista, o propósito da educação é cultivar a humanidade, então a educação tem um valor em si e não apenas como uma ferramenta para o crescimento econômico ou desenvolvimento social, como geralmente é concebido a partir de visões mais utilitárias. De acordo com Genevois (2017 p. 19):

Para chegarmos a uma sociedade justa e democrática a que aspiramos, é essencial mudar as mentalidades. Acreditamos que isso só acontecerá pela educação e uma educação que inculca valores, ética, justiça, tolerância e fraternidade – fundamentos de uma nova ordem social.

Por fim, cabe lembrar que o direito à educação possibilita o exercício de outros direitos humanos fundamentais e, por conseguinte, da cidadania. Logo, será difícil para um jovem ter acesso a um emprego capaz de assegurar uma vida digna, ou exercer a liberdade de expressão ou participação, se ele não tiver educação¹. Isso significa que não pode ser considerado como um mero serviço ou uma mercadoria negociável, mas como um direito que o estado tem a obrigação de respeitar, proteger e promover. Os serviços podem ser adiados, postergados e até negados, enquanto a educação é um direito exequível e justiciável pelas consequências que derivam de sua violação ou desrespeito.

¹ Ver mais em ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina** 2016.

Isto posto, vê-se que o panorama educacional brasileiro ilustra um dos principais desafios da educação nos dias de hoje que prejudicam o potencial de desenvolvimento educacional das gerações mais jovens devido às barreiras erguidas, sejam por desigualdades de renda, pela pobreza multidimensional que prejudica as condições de vida dos discentes, sejam pelas práticas pedagógicas pouco atrativas ou pela pouca infraestrutura escolar. Essa precariedade compromete seriamente a possibilidade de educar na medida em que gera verdadeiras condições sociais de ausência ou perda do processo educativo.

Logo, é importante sinalizar três conjunturas que são inerentes ao ambiente escolar: as relações sociais, políticas e econômicas. As relações sociais ocorrem no contexto educacional, sendo elas exercidas pelos professores, direção, profissionais de apoio, família e alunos numa dinâmica de relacionamentos que deve buscar um interesse comum que seria o sucesso escolar. Porém, não só essas relações, mas também o contexto social em que os jovens estão inseridos influenciam no processo escolar, pois muitos destes alunos que deveriam cursar o ensino médio, quando não estão fora da escola, estão em circunstâncias de defasagem escolar (CASTRO; TAVARES JR., 2016).

As relações políticas, que são aquelas que se dão entre os personagens do espaço escolar e que podem reproduzir as relações de poder ou libertar o oprimido do opressor² (FREIRE, 2013), revelam qual papel os jovens ocupam nas ações coletivas, se são autônomos e conscientes de seus direitos, se buscam igualdade de oportunidades e se valorizam a ideia de progresso. Sendo assim, aborda-se uma educação que transforme o indivíduo já que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2013).

Desse modo, Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* critica a educação tradicional dos opressores, que ele chama de ‘Educação Bancária’. Neste tipo de educação, o professor é o sujeito da educação e o aluno é o receptor que recebe todo o conteúdo da sabedoria. A tarefa do professor é preencher os alunos com o conteúdo de seu conhecimento. Os alunos da educação tradicional são passivos; eles recebem muito conhecimento, que é salvo e arquivado. O dono da informação é o educador, que é aquele que sabe, e os educandos, aqueles que não sabem. Essa educação forma agentes

² Ver mais em FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

sob o controle dos opressores, que serão calmos porque sabem que os alunos estão sendo formados em uma educação tradicional, com seres mais adequados ao mundo governado pelos opressores. Portanto, para os opressores, uma educação que pense genuinamente na verdade é perigosa para a sociedade tradicional. Logo, diz Freire, que os opressores sempre apresentarão dificuldades quando os aprendizes começam a descobrir sua própria realidade. Os opressores estarão, portanto, sempre tornando o pensamento autêntico o mais difícil possível.

Dito isto, as relações econômicas estão intrinsecamente ligadas às relações sociais que também podem ser resultantes da distribuição de bens de trabalho, serviços e produtos, bem como a manutenção de estruturas econômicas mantidas pela tradição ou pela inércia dos envolvidos. Nesse sentido, discute-se que grande parte das escolas “vende” um produto que os alunos não se interessam ou não querem “comprar”. Ao ingressarem na escola, muitos se deparam com conteúdos que não condizem com suas demandas ou estão fora da sua realidade.

Neste ponto, chama-se a atenção para a evasão escolar, que é um dos problemas atuais mais relevantes dos sistemas escolares, razão pela qual o Estado busca, por meio de suas políticas voltadas ao estudo e à prevenção, reduzir as taxas de evasão, bem como promover redes de proteção que permitam gerar medidas reparadoras a esse problema (SILVA, 2016).

Da mesma forma, a evasão é um problema multicausal, com fatores de risco nos níveis individual, escolar, familiar e comunitário. Além disso, a falta de formação nas áreas acadêmicas e habilidades para a convivência empobrece a capacidade de integração social dos jovens. Por outro lado, o abandono escolar aumenta o risco de resultados adversos a longo prazo, como acesso restrito ao emprego ou acesso a empregos mal remunerados e outras consequências sociais adversas (GÓMEZ, BELMONTE, 2020).

Os jovens de 15 a 17 anos são, hoje, os mais atingidos pela exclusão escolar. Segundo Moreira, 2014, 16,5% desses alunos não frequentam a escola. Ainda, segundo a autora, o relatório *Síntese dos Indicadores Sociais 2012* (IBGE, 2012) mostrava que 50% dos adolescentes de 15 a 17 anos apresentavam defasagem idade-série. Em 2019, percebeu-se uma melhora nesse quadro, no entanto, o número continua em um percentual preocupante: 29,6% desse grupo encontra-se nessa defasagem (Agência IBGE Notícias, 2019).

Analisando quais são as ações e experiências que os alunos têm realizado e vivido e relação entre estas e a permanência na escola, será possível traçar estratégias para atingir esse grupo mudando, assim, as estatísticas negativas. Por isso é necessário entender o cenário dessa etapa da educação básica verificando os anseios dos estudantes e se as ações da escola, de alguma forma, suprem as demandas sociais dos jovens. Compreende-se que o exercício de acesso à escola pelos jovens exige que a instituição ofereça um ensino de qualidade, promovendo o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades de cada um, por meio de aprendizados e experiências socialmente relevantes pertinentes às necessidades dos indivíduos e dos contextos em que se desenrolam.

Dessa forma, buscamos o diálogo com esses jovens, pois, a partir da narrativa de alguns alunos, é possível compreender como eles consideram ser jovem no *lócus* da escola e em que sentido a escola ajudaria que os estudantes atingissem seus sonhos e objetivos profissionais e de vida.

Nessa perspectiva de como os jovens narram suas experiências (ser estudante e ser jovem) frente à cultura escolar, Fronza (2014 p. 85) traz um entendimento que merece destaque para o presente estudo:

É claramente perceptível que, o que caracteriza a expressão de cada uma das formas de subjetivação, realiza-se nos modos como os jovens narram a sua experiência com a cultura escolar. Estas podem ser uma narrativa de aceitação estratégica do estado de coisas das escolas, uma narrativa da justificação do próprio fracasso escolar, uma narrativa que afirma o sujeito por meio do ato de ignorar a cultura escolar, ou uma narrativa crítica, pautada na resistência à forma e aos valores escolares.

O problema de pesquisa visa compreender o sistema de crenças e valores dos jovens em situação de defasagem idade-série e o que pensam a respeito da escola e da relação entre instituição e as experiências escolares e projetos de futuro de cada um deles, buscando compreender, com base em Fronza (2014) se eles : 1) aceitam o estado de coisas da escola, 2) se justificam seu próprio fracasso escolar, 3) se ignoram a escola como uma estratégia de autoafirmação ou se 4) há um posicionamento crítico, de resistência aos valores escolares e dinâmicas da instituição.

Sendo assim, a presente pesquisa encontra-se no campo de humanidades, educação linguagem e cultura, valorizando as vozes dos estudantes, analisando as narrativas construídas pelos alunos nas suas relações com o saber-escola para melhor

compreender quais as condições de ensino-aprendizagem que favorecem um espaço significativo para os educandos.

O trabalho teve como principal objetivo investigar a relação saber-escola dos jovens entre 15 e 17 anos que se encontram em situação de defasagem idade/série no segundo segmento do ensino fundamental, no CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), no Município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, bem como as adversidades que enfrentam e suas expectativas de futuro.

Os objetivos específicos foram assim definidos:

1- Traçar um perfil dos jovens entre 15 e 17 anos que se encontram em situação de defasagem escolar e ainda se encontram no Ensino Fundamental na escola escolhida para o trabalho de campo;

2- Realizar entrevistas narrativas sobre a experiência escolar dos alunos e o papel que a instituição de ensino desempenha na sua vida;

3- Analisar as expectativas de futuro dos alunos e sua relação com o saber-escola.

A pesquisa está estruturada em cinco capítulos: a presente introdução, o segundo capítulo, no qual utilizamos as reflexões de Souza (2009) a fim de exemplificar a influência das relações sócio-política-econômicas e a relação com o saber-escola de alunos economicamente desfavorecidos. Outras noções trabalhadas neste capítulo são a ideia de juventude, a cultura escolar, dos campos socioculturais, socioeducativos e sociodiscursivos, possibilitando, portanto, uma aproximação das noções de juventude, seu universo cultural-escolar, comunicação e subjetividade. Bourdieu (2007) e os aspectos relacionados ao capital cultural e a experiência escolar também balizam este estudo.

No terceiro capítulo trazemos elementos para nos ajudar a compreender a realidade da escola e dos jovens pesquisados, ao passo que, no quarto, analisamos as entrevistas feitas com os alunos. O quinto capítulo apresenta a conclusão da pesquisa.

No segundo capítulo, em prol de discutir as expectativas dos jovens frente ao universo escolar, foram utilizadas as pesquisas de Sposito, Souza e Silva (2017), a fim de observar algumas demandas do público na faixa etária entre 15 e 17 anos que

precisam ser consideradas no universo escolar, já que a trajetória desses estudantes é marcada por idas e vindas e reprovações.

Foi utilizada, também, a obra de Charlot (2000), que nos ajuda a compreender que o fracasso escolar envolve uma multiplicidade de fatores, dentre os quais a frágil relação com o saber produzido pela escola que corrobora para a produção de situações de fracasso. Para o autor, “a relação com o saber é a relação de sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000).

Outro autor importante para pensarmos acerca do fracasso escolar é Bourdieu (2007), que nos leva a refletir que um dos principais fatores que influenciam no sucesso ou no fracasso escolar é a herança cultural familiar. Nesse sentido, a escola reproduziria as diferenças culturais, tornando mais evidente o déficit cultural enfrentado por diversos alunos. Dessa forma, o autor questiona a ideia de que a igualdade de oportunidades diminuiria as desigualdades educacionais, já que a herança cultural do aluno influencia na sua trajetória escolar, pois aqueles que possuem um capital cultural reduzido seriam mais propensos a não atingirem o êxito educacional.

Martínez *et al.* (2017) e Pomar e Pinya (2017), evidenciam que o “empoderamento dos jovens” é dotá-los de ferramentas que os possibilitassem desenvolver o espírito de liderança, o envolvimento cívico, o desejo de mudança, a crença de capacidade, a sensação de competência e a autoconfiança³. À vista disso, conforme relata Barcelos (2014) e Costa e Machado (2018), uma das maneiras pelas quais podemos apoiar os jovens na construção de um futuro melhor é garantir que a educação que eles recebem seja relevante para suas vidas e que seja conectada com suas experiências cotidianas. Nesse sentido, vamos investigar se os jovens no campo consideram que o que aprendem na escola é relevante ou não para a vida deles, se a instituição os ajuda na conquista dos objetivos profissionais e pessoais, permitindo que os estudantes se sintam preparados para o mundo do trabalho.

³A educação hoje exige estratégias inovadoras de acordo com as novas linhas de ensino, e que também estejam de acordo com os interesses e necessidades dos jovens; portanto, realizar o trabalho pedagógico a partir de propostas que sustentem o fortalecimento do conhecimento, tanto para alunos quanto para professores pode ser a base para uma educação de qualidade, a partir da iniciativa de alunos e professores, que é a chave para o fortalecimento processos de ensino-aprendizagem. Ver mais em POMAR, M. I.; PINYA, C. Learning to live together. The contribution of school. *Curriculum Journal*, v. 28, n. 2, p. 176–189, 3 abr. 2017.

O terceiro capítulo contextualiza o campo de pesquisa, bem como os sujeitos colaboradores da pesquisa, ou seja, os sete estudantes em situação de defasagem idade-série, apresentando uma pesquisa, de caráter qualitativo, que propões um estudo de caso com base na situação de defasagem idade-série de sete estudantes do 2º segmento do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), de uma escola de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Neste capítulo, portanto, a fim de compreendermos as variáveis sociais e econômicas mais importantes quando pesquisamos a questão da defasagem idade-série em alunos da rede pública, analisamos um questionário aplicado com os sujeitos de pesquisa. O questionário tinha como objetivo ajudar a traçar um perfil socioeconômico dos alunos, para verificar até que ponto há uma correspondência entre desempenho escolar e situação social e econômica no caso estudado. O questionário aplicado seguiu os critérios de inclusão (alunos com defasagem idade/série) e exclusão (alunos com idade adequada ao ano de escolaridade). Neste momento são apresentados, preliminarmente, os métodos utilizados na pesquisa e as técnicas empregadas na coleta de dados do trabalho realizado. Ressaltamos que, no momento de apresentação dos dados, especialmente dos questionários e das entrevistas, ampliaremos alguns dos debates.

Além do questionário, foram realizadas entrevistas narrativas em duas rodadas, nas quais o foco fora a experiência escolar dos alunos e o papel que a instituição de ensino desempenha na vida deles. Na primeira rodada abrangemos sete alunos, já na segunda selecionamos três alunos para que alguns pontos fossem melhores esclarecidos. Posteriormente, destacaremos como se deu essa seleção.

As entrevistas, seja na condução das mesmas ou nas interpretações feitas a partir destas, foram ancoradas na perspectiva hermenêutica narrativa (GADAMER, 1975; RICOUER, 1984), e realizadas individualmente, considerando os estudantes nas suas singularidades, a fim de evitar qualquer tipo de constrangimento para os alunos frente a seus pares, ainda mais porque são jovens muitas vezes estigmatizados, por não corresponderem ao que seria uma situação de “normalidade”, no sentido de existir uma compatibilidade entre ano escolar e idade.

Essa pesquisa se deu através de entrevistas, pois, segundo Delory, 2012, a fala é atravessada pela história, pelo social, pelo político, pela individualidade (DELORY-MOMBERGER, 2012). Feito o planejamento da entrevista, foi realizada a interpretação da investigação narrativa e, posteriormente, procedeu-se à análise paradigmática, separando-se o discurso em categorias para que fosse feito o estudo das narrativas.

Diante dos problemas a serem investigados, foram definidos os seguintes procedimentos: 1) Contato com a direção da escola para apresentar os objetivos e apresentação do termo TCLE; 2) Seleção de uma turma, em que a pesquisadora tem contato semanalmente, na qual foram identificados 07 (sete) alunos em na faixa etária objeto de estudo e, portanto, em situação de defasagem escolar, sendo 02 (duas) meninas e 05 (cinco) meninos; 3) Apresentar os objetivos da pesquisa para os alunos e responsáveis e assinatura do TCLE; 4) Organização dos encontros para entrevista; 5) Realização de entrevista narrativa com os alunos selecionados; 6) Análise dos campos semânticos das entrevistas buscando identificar semelhanças e diferenças entre elas.

No quarto capítulo é feito a análise das entrevistas realizadas com os alunos. Questões já teorizadas antes, como fracasso escolar, cultura jovem, sentimento de pertencimento ou aversão à cultura escolar, as formas de capital de Bourdieu, entre outros, são tematizados pelos estudantes, no linguajar e termos dos mesmos.

1.1 Alicerces da Pesquisa: a defasagem idade-série no Brasil

De acordo com Santos (2019), é considerado em defasagem idade-série (ou em distorção idade-série) alunos cuja idade destoa da série/ano na qual os mesmos deveriam estar. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura em seu artigo 208 que o Estado deve ofertar educação *básica* obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, inclusive àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A Educação Básica é dividida em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. A primeira etapa não tem o objetivo de promoção, conforme assegura o artigo 31 da LDB (9.394/96). Aos seis anos, espera-se que o educando ingresse no Ensino Fundamental e o conclua, aos catorze anos de idade, devendo prosseguir para o Ensino Médio de, no mínimo 3 anos, completando a Educação Básica aos 17 anos.

O Ministério da Educação (MEC) considera em distorção/defasagem o aluno que se encontra em 2 anos ou mais de “atraso” em relação ao ano/série que deveria estar cursando. Essa defasagem pode estar associada ao abandono escolar, às reprovações seguidas e, também, à entrada tardia dos alunos no Ensino Fundamental.

No quadro abaixo, pode-se observar os índices consideráveis da defasagem idade-série nas escolas públicas no Brasil.

Quadro 1 - Defasagem Idade-Série no Brasil – Escolas Públicas

	Públicas
Anos Iniciais	14%
Anos Finais	29%
Ensino Médio	31%

Fonte: Censo escolar (2019). Nota: Elaboração própria.

Além disso, no quadro 2, demonstra-se a distribuição dos índices de defasagem entre os estados do Brasil, observando os percentuais das médias nas escolas públicas e privadas de cada estado nas três etapas da Educação Básica para o ano de 2017.

Quadro 2 - Defasagem Idade-Série por etapa de ensino no ano de 2017

LOCAL	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
Rondônia	12%	32%	31%
Acre	22%	30%	29%
Amazonas	18%	33%	42%
Roraima	14%	28%	28%
Pará	23%	41%	47%
Amapá	22%	35%	35%
Tocantins	10%	28%	30%
Maranhão	15%	33%	37%
Piauí	20%	35%	39%
Ceará	9%	22%	28%
Rio Grande do Norte	15%	38%	43%
Paraíba	17%	36%	35%
Pernambuco	17%	30%	27%
Alagoas	20%	38%	36%
Sergipe	21%	43%	43%
Bahia	21%	41%	44%
Minas Gerais	4%	20%	27%
Espírito Santo	13%	30%	26%
Rio de Janeiro	18%	31%	34%
São Paulo	5%	11%	13%
Paraná	6%	18%	23%
Santa Catarina	7%	21%	23%
Rio Grande do Sul	12%	31%	33%
Mato Grosso do Sul	16%	32%	35%
Mato Grosso	5%	10%	26%
Goiás	9%	21%	23%

Fonte: Censo escolar (2018). Elaboração SANTOS e SANTOS.

Apesar de explicitarmos os comparativos de defasagem idade-série nas diferentes etapas da Educação Básica nos diversos estados brasileiros, o foco do presente trabalho é os anos finais do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro. Por outro lado, seria interessante ressaltar que nosso estado vizinho, São Paulo, possui índices bem melhores que os nossos, mesmo sendo um estado muito mais populoso.

Optamos por deixar claro, já na introdução a ideia de defasagem idade-série pela sua centralidade na presente pesquisa, mas veremos que, para além dessa definição mais técnica, há uma série de fatores que nos ajudam a compreender melhor tal defasagem e a relação desta com o fracasso escolar.

2. JOVENS E A CULTURA ESCOLAR

Este capítulo traz uma reflexão dos jovens, da cultura escolar, dos campos socioculturais, socioeducativos e sociodiscursivos. Esta seção possibilita, portanto, uma aproximação das noções de juventude, seu universo cultural-escolar, comunicação e subjetividade. Aprofunda-se na reflexão sociodiscursiva para a compreensão das interações sociais dos jovens frente a sua relação com a forma como configuram seu modo de ser e estar na escola.

Compreender que a escolarização ‘cria juventude’, ou seja, contribui fortemente para a construção desses novos sujeitos sociais” (HARACEMIV *et al.*, 2019) é, ao mesmo tempo, considerar que as instituições escolares, somada com o corpo escolar e os meios de produção, são os três pilares na construção subjetiva dos jovens. Esta noção é essencial para a introdução deste primeiro capítulo, pois coloca-se em discussão a construção subjetiva dos jovens no ambiente escolar.

Embora a juventude como objeto de estudo tenha ganhado força desde diferentes campos do conhecimento, tais como sociológico, pedagógico, psicológico, comunicativo, entre outros, a maioria tem se preocupado com as culturas juvenis e sua afetação com os meios, a formação profissional, bem como a questão da subjetividade política e a garantia e restituição de seus direitos. E, embora também existam

investigações que tenham abordado as categorias subjetividade, juventude, cultura escolar e comunicação, poucos questionaram seus encontros e tensões, por terem sido estudados de forma independente (SOUZA *et al.*, 2018). A esta lacuna agrega preocupações pessoais como educação de jovens diante da desconexão entre cultura escolar e cultura social juvenil, especificamente no que tem a ver com a ligação entre a missão da escola e as perspectivas dos alunos em termos de suas habilidades e experienciais desenvolvidas em suas vidas diárias.

2.1 O papel da escola no desenvolvimento da identidade do jovem

Um aspecto relevante da identidade do jovem é que, independentemente da escola onde estudam, os jovens, de modo geral, buscam como projeto estruturante de suas vidas o ingresso ao ensino superior, tanto no curto ou a médio prazo. Tal tendência apresenta uma maior representatividade nas escolas das grandes capitais, o que talvez não seja uma realidade de uma escola no campo ou quilombola, por exemplo. Outros projetos estão condicionados à expectativa compartilhada de conseguir algum tipo de formação profissional. Da mesma forma, comum a todos os jovens é a concepção da juventude como uma moratória durante a qual ferramentas sociais preparatórias para a vida adulta são acumuladas. Assim, a juventude parece ser um palco para se preparar e tomar decisões que terão um efeito definitivo em sua vida futura (TAVARES; WOLFFENBÜTTEL, 2006).

Deste modo, compreende-se que é na juventude que as oportunidades são renunciadas, bem como é na juventude que é considerada a fase de maior liberdade, que também permite tomar decisões com maior grau de autonomia. Contudo, essa liberdade parece ter mais potencialidade em alguns jovens do que em outros.

No entanto, muitos compreendem que tal liberdade não é possível em termos absolutos e que o futuro é não só um futuro de oportunidades, mas também de obstáculos e armadilhas. As carreiras que eles podem conseguir para si dependerá da forma como enfrentarão esses “constrangimentos e “resistências” do sistema (TASHIRO; TRUFEM, 2009)

As escolas podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento da identidade dos adolescentes, haja vista que a escola é uma instituição de ensino que tem a corresponsabilidade ética, política e moral de se tornar um cenário de formação e

socialização em que, como tal, circulam múltiplos significados e ocorrem aprendizagens variadas.

A escola na sua ação formativa e socializadora deve responder aos desafios atuais da necessidade de construção de uma sociedade plural, democrática, inclusiva e equitativa. Nos termos de Bárcena e Melich (1999), uma escola que concebe sua prática educativa como um evento ético que, superando os marcos conceituais que pretendem deixá-la sob o domínio do mero planejamento tecnológico, onde só contam as conquistas e resultados objetivos educacionais mensuráveis de curto prazo, que se espera que os alunos alcancem após um período de tempo, também focalizam sua reflexão sobre o ser humano que educam, sua história, suas relações vitais, seu aqui, seu agora e suas circunstâncias, ou seja, uma escola que a partir de seu trabalho pedagógico lê as necessidades humanas essenciais para viver a equidade, inclusão e reconhecimento da diferença, condições necessárias para a configuração de uma sociedade democrática.

Educar, nesse contexto, constitui, segundo Barcena e Melich (1999) um processo de acolhimento hospitaleiro dos recém-chegados, uma prática ética interessada na formação da identidade dos sujeitos a partir de uma relação educativa em que o rosto do outro irrompe para além do contrato e toda reciprocidade; com a qual queremos expressar uma relação não coercitiva, democrática e negociada; uma relação baseada numa ideia de responsabilidade.

A missão da escola no marco desse princípio deve ser pensada a partir de uma educação para a ação e não de uma educação para a fabricação, pois neste último o objetivo de formar o outro seria torná-lo um sujeito competente para o desempenho da função a que se destina, tornando a estruturação do ato educativo um processo coercitivo, preditivo, acabado, ou seja, um prática educativa reducionista e instrumental, na medida em que projeta um processo educativo delimitado em um espaço de tempo específico e predeterminado desde o início; nestas condições não há tempo para a criação, o imprevisível e a continuidade do processo de formação (MÈLICH; BÁRCENA, 1999).

Ao contrário, uma educação para a ação, não para a manufatura, segundo Arendt (2005), abre o horizonte para a iniciativa, a novidade e o imprevisível; educar para a ação é romper o planejado e irromper no imprevisível e no imprevisível; assim, a atividade educativa propõe uma nova ação ligada à história, ao discurso, à linguagem, em que a questão de quem você é contém uma subjetividade, uma biografia, uma

história. A educação para a ação configura pluralidade, imprevisibilidade, novidade, irreversibilidade e narração (MÈLICH; BÁRCENA, 1999).

A ação educativa em sua última característica, a narração, é a construção da história de uma identidade, de um sujeito, de uma história, bem como a localização de um ato no presente, que rompe o incessante devir que só conhece um fato e um evento e reconhece que a história não é linear, que está mudando, imprevisível e ainda por ser conceituada.

A construção da identidade, nesse contexto, refere-se ao processo pelo qual os sujeitos, homens e mulheres, tornam-se indivíduos únicos. Na construção da identidade, os sujeitos conseguem elaborar os sentidos da existência que mobilizaram sua história e mediarão suas ações para a configuração de um modo particular de habitar, sentir, viver e pensar o mundo da vida. Da mesma forma, na construção da identidade, o indivíduo configura formas legítimas de conviver e organizar o mundo vital para restabelecê-lo, se assim o desejar, como espaço de qualidade de vida, espaço vital de relacionamento e interação contínua, espaço de viva a diferença e o reconhecimento.

No mundo da vida, são tecidos os diversos significados que dão conteúdo às atitudes, valores, normas e diversas formas de interação; Nela, delimita-se o espaço do individual e do coletivo, o que demanda a emergência de um sujeito que se faz na interação com seu mundo e que pela linguagem passou e está objetivando novas formas de habitá-lo, ou seja, novos conteúdos para ler a interação e justificar a construção de um espaço vital que reivindica a humanidade no reconhecimento de si e do outro como um todo legítimo e significativo

Habermas (1984) encontra no desenvolvimento de si uma opção que lhe permite falar com maior clareza do que significa a construção da identidade, pois conota a estruturação do sujeito a partir do desenvolvimento de sua capacidade linguística.

O eu se forma em um sistema de delimitações. A subjetividade da natureza interior é delimitada contra a objetividade de uma natureza exterior perceptível, contra a normatividade da sociedade e contra a intersubjetividade da linguagem" (HABERMAS, 1984 p. 14).

Parece que a construção de um processo em que o sujeito se torna idêntico e diferente ao mesmo tempo é articulada e determinada por sua estrutura mental. Aqui Habermas (1984) está falando sobre uma identidade racional. Por isso, para ele é tão importante destacar na configuração de uma biografia humana sua possibilidade de interpretar a si mesma e interpretar a realidade que a enquadra. Somente a partir dessa

compreensão se pode entender por que a identidade é um processo que visa configurar um sujeito autônomo.

É possível inferir da explicação habermasiana da identidade outro componente relacionado à capacidade de perceber aquele mundo exterior; isso indicaria que a construção da identidade pode ser lida como uma possibilidade que o sujeito tem de perceber e representar em sua estrutura interna a estrutura do mundo objetivo. A construção da identidade é referenciada em um processo de tomada de consciência de si e do mundo externo, que convoca e enquadra essa compreensão em que o sujeito toma consciência de si mesmo e, portanto, tem atitudes que lhe permitem confrontar seu espaço vital, redirecionando-o para a compreensão.

Se aceitarmos a proposta habermasiana de identidade, a escola não deve mais ser pensada apenas como um centro de saber, saber e aprender, mas como um cenário de socialização, cuja finalidade seria responder à pergunta sobre o resultado da relação entre o sujeito que educa, o processo democrático pelo qual se educa, a intenção formativa para a qual se quer educar e a estruturação institucional que deve ser configurada para favorecer essa formação.

2.2 Jovens na cultura escolar

Segundo Fullan (2007) a cultura escolar pode ser definida como as crenças e valores orientadores evidentes na forma como uma escola funciona. A 'cultura escolar' pode ser usada para abranger todas as atitudes, comportamentos esperados e valores que afetam o funcionamento da escola.

A cultura escolar, de modo geral, não tem permitido que os jovens se aproximem do mundo do conhecimento (BRANCO, 2018), se projetem social e politicamente, ou se configurem por meio de um reconhecimento de sua historicidade que lhes permite compreender como se tornaram o que são (Foucault, 2008). Então, conforme relata Junges *et al.* (2018) e Falsarella (2018), a escola tem escondido o verdadeiro ser da juventude, sob a disciplina escolar "aluno" e isso tem provocado uma

completa desconexão entre a cultura escolar e cultura social dos jovens, entre ser estudante e ser jovem⁴.

Neste sentido, tem-se a construção da subjetividade no campo escolar, entendida como produção simbólica-experimental, a partir de diferentes instituições e relações do sujeito com o outro. De acordo com Reguillo (2006 p.61), o “complexo enredo das maneiras pelas quais o social é corporificado em corpos, concede ao indivíduo historicamente situado tanto as possibilidades de reprodução dessa ordem social, como sua negação, desafio ou transformação”.

Observando os jovens na cultura escolar, tal perspectiva permite, no campo experiencial e emocional, interpretar as visões relacionadas às maneiras de ver e sentir o mundo de hoje, o mundo dos jovens mediado por sua família e seus pares e desejo de ser alguém na vida.

De acordo com Santos (2020), há uma certa complexidade no entendimento do que representa o processo de desenvolvimento humano do aprendiz e suas interações:

[...]essa complexidade nos leva a valorizar a vivência como fundamental na interação e interligação de tantos fatores complexos que vão escrevendo e consolidando as trajetórias de desenvolvimento. A noção de trajetória do desenvolvimento trata de uma sequência de eventos e de como as experiências se organizam ao longo da vida. A direção dessa sequência é definida a partir das interações que o indivíduo estabelece nos contextos socioculturais que se insere (SANTOS, 2020 p. 37).

Ainda Santos (2020) evidencia que compreender o desenvolvimento do aprendiz passa por dimensionar a complexidade da subjetividade humana em seu processo de aprendizagem. A cultura escolar enfrenta, então, o desafio de integrar a cultura dos processos de subjetividade dos jovens. Desafio complexo, porque as instituições escolares têm dificuldades, na medida em que os jovens estão imersos em uma cultura de velocidade, de fragmentação e imagem.

2.3 O jovem e a subjetividade social da escola: interseções e tensões

Não é fácil acompanhar as expressões jovem, cultura, escola, comunicação e subjetividade, e muito menos quando é concebida a ideia de não reconhecer cada

⁴ A subjetividade torna-se uma categoria central da cultura escolar. Pensar o jovem como sujeito imerso em espaços públicos institucionais, como a escola, implica dar conta dos processos que o configuram. Ver mais em ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filipe; PAULA, Ribanna Martins de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

categoria de forma independente, sem entender as interseções e tensões que surgem entre elas. Com esta reivindicação, três campos buscam refletir sobre a juventude na cultura escolar, sendo eles os estudos socioculturais, os estudos socioeducativos e os estudos sociodiscursivos.

Em primeiro lugar, temos a perspectiva dos chamados estudos socioculturais, referindo-se às experiências como elementos que compõem a subjetividade dos jovens na escola e sua relação com ambientes não institucionalizados. Nesse sentido, as mudanças que caracterizam a sociedade atual têm gerado novos desafios nos vários domínios da atividade humana e, em particular, para a educação, o que a torna o principal instrumento que a própria sociedade tem de incorporar as novas gerações na vida social, ativa e produtiva, com uma cultura geral abrangente que lhes permita enfrentar novas transformações em seu futuro como cidadãos. Os estudos socioculturais buscam compreender a heterogeneidade da população devido às diferenças nas condições materiais de vida e no nível cultural dos sujeitos (neste caso os alunos), com ênfase na relação entre a educação e o ambiente socioeconômico onde o aluno vive (DIAS; SOARES, 2007).

Em segundo lugar, examina-se o campo socioeducativo, ou seja, consoante a Ramos (2017), frente à noção de cultura escolar na articulação com saberes, poderes e práticas pedagógicas, para compreender o processo de formação dos sujeitos no tecido social da escola. Para o campo socioeducativo vê-se, também, que a escola pode trabalhar ações articuladas intencionais em prol de oportunizar a ressignificação da trajetória do jovem e sua formação, haja vista que a socioeducação, com as práticas pedagógicas, é grande influente frente as ações formadoras dos jovens.

Por fim, o campo sociodiscursivo é revisto, uma maneira de entender as interações sociais dos jovens no plano comunicativo, especificamente no estudo de sua linguagem oral, escrita, audiovisual e visual na cultura escolar.

Além de compreender o conceito de jovem a partir dos processos psicológicos e biológicos de um determinado grupo que está em um intervalo de idade, e que se constitui teoricamente de acordo com as representações impostas, é necessário tornar essa etapa mais complexa com base nas condições socioculturais e históricas. Embora se saiba que há jovens, sujeitos que já não são crianças e ainda não são adultos, logo, os limites especificados pelos cortes nesta fase são indefinidos, pois nem todos que têm a mesma idade manifestam o mesmo tipo de expectativa ou simplesmente, em um campo

mais abstrato, a juventude não é um estado pelo qual todas as pessoas necessariamente passam.

De acordo com Costa e Vargas (2011 p. 10):

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que se proporciona.

Para Costa (2000), há uma variação para o conceito de juventude, de acordo com o interesse específico de quem o utiliza ou conforme o interesse no contexto econômico, social, histórico e cultural, bem como leva-se em consideração a conceituação que o próprio jovem se faz de si: “ A definição clássica de juventude como trânsito entre a infância e a idade adulta, por sua vez parece preocupar-se mais com o que a juventude não é (infância e idade adulta) do que com aquilo que ela realmente é. (COSTA, 2000, p. 67)”

Para Muñoz e Muñoz (2008) e Friedrich *et al.* (2010), os estudos evoluíram de uma forma de ver a juventude como uma categoria social universal, em direção a uma categoria relativa, construída culturalmente; sem ignorar a base biológica e psicológica, que é enfatizada nos contextos históricos e socioculturais⁵.

Para Dubet e Martuccelli (1997), retomando o tema da sociologia educacional presente em Durkheim, propõem uma experiência escolar voltada para a relação entre atores sociais e sujeitos de integração social por meio da formação na escola. Vê-se, nos autores supracitados, sobre a internalização e o indivíduo moderno, em que o sujeito ao cruzar com um número cada vez mais elevado de atores, recebe um maior estímulo do ambiente e, por conseguinte, se eleva suas tarefas. Seguindo um processo de socialização e subjetivação, pode ser entendida a distribuição escolar entre a juventude, cultura escolar e comunicação de adolescentes marcados pelo período de escolarização.

Na escola, enquanto a criança tende a internalizar as regras, identificando-as com a autoridade do professor como uma coisa natural, o mundo colegiado de jovens é regido pela percepção de que a autoridade do professor não é suficiente para legitimar

⁵ Com a intenção de não entrar em tal debate teórico, neste tópico falamos de "condição juvenil", constituída por diferentes circunstâncias e dimensões da vida social, contexto em que cada assunto se desenvolve. Tal concepção serve para entender como os jovens são assumidos na cultura escolar, especificamente no ensino médio.

as regras, além do fato de existirem várias áreas de justiça; assim, as regras diferem de acordo com os cenários onde se aplicam.

Os alunos iniciam a construção de uma subjetividade fraca tentando imitar o que os outros fazem, o que é interpretado pelos autores supracitados como “uma moratória defensiva” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997). Dessa forma, a subjetividade dos alunos não é expressa diretamente, pois é mediado por um comportamento voltado para a exteriorização e, ao mesmo tempo, proteção de privacidade. Assim, a construção da experiência escolar se apresenta como um teste no qual os atores, especialmente os alunos são obrigados a combinar e articular várias lógicas de ação (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 83), a partir da interiorização de uma obrigação à percepção de sua utilidade tanto na escola quanto na sociedade. Vê-se que para alguns jovens, há uma busca por serem reconhecidos pelos colegas, para outros, a maior barreira é transpor as dificuldades nos estudos.

Nesse cenário, a vida pessoal é afetada pelas experiências escolares a que está vinculado, uma relação que os jovens questionam a separação entre ela e a escola. Para Dubet e Martuccelli (1997), os alunos são constituídos como disciplinas do investimento de tempo em determinadas tarefas escolares, tendo em vista a sua utilidade social e a afirmação dos seus gostos, procurando se conhecerem como sujeitos de socialização ao selecionar as oportunidades de educação ao seu alcance. Dessa forma, a questão dos significados atribuídos por jovens para a experiência escolar é central.

Nesse sentido, Fronza (2014) e Riule e Furlanetto (2017) expõem que atualmente o mundo da escola não pode ser concebido separadamente do mundo da vida, pois os jovens trazem consigo sua linguagem e a sua cultura. Assim, de modo geral, as instituições escolares buscam alinhamento frente às novas gerações que são portadoras de culturas flexíveis e instáveis. Nessas condições, é provável que se tenham tensões entre a integração dos adolescentes em seu 'grupo de pares' e sua integração nas normas escolares. Quando a distância entre a estrutura social incorporada pelos jovens e a cultura escolar-curricular é grande, o conflito é um fenômeno muito provável na experiência escola (RIULE; FURLANETTO, 2017).

Do seu universo sociológico, enquanto conhece a escola como uma instituição flexível e aberta aos interesses e conhecimento dos jovens como protagonistas e sujeitos de direito, vê-se que os jovens são portadores de uma cultura social feita de conhecimentos, valores, atitudes, predisposições que não coincidem estreitamente com a cultura escolar e, em particular, com o currículo ou programa que a instituição pretende

desenvolver. Logo, compreende-se, de acordo com a ótica de Alves e Silva (2016), a existência de um trânsito entre espaços institucionalizados, tais como família, escola e trabalho, e espaços e tempos cotidianos, tais como a rua, o bairro e o grupo de pares (cenários em que os sujeitos se constituem como jovens).

Nessa relação entre cultura escolar e cultura dos jovens, apresentam-se outros espaços institucionalizados e não institucionalizados (GÓMEZ, 2012) que, sem dúvida, estão intimamente relacionados com a formação dos jovens.

De acordo Donadon *et al.* (2020 p.23)

A escola é, entre outros espaços, como a família, a sociedade e a cultura, que sustenta a configuração subjetiva dos jovens na medida em que confirma a existência de "outros" psíquicos, além de ser um lugar diferente e distante do familiar, o que dá origem à configuração da identidade [...]. É a instituição escolar que gera a mediação cultural entre a primária da família e entrada na sociedade, cuja demanda e desejo nos jovens centra-se no reconhecimento pessoal e social.

De acordo com a citação acima, entende-se que a escola, como agência de construção de subjetividades, tem conexão com outras instituições, como a família, a mídia, a comunicação e o mercado. No entanto, a escola se destaca como o espaço onde o jovem se relaciona com seus pares e carregam a angústia de enfrentar seu processo de reconhecimento. É uma ideia do mundo expresso em várias formas de identidade, caracterizada por modos de ser e sentir, e que se identificam como grupos de jovens (DONADON *et al.*,2020)

Dessa forma, os jovens exigem reconhecimento da sociedade expresso em seus espaços imediatos, como a escola, o que os torna um componente essencial da construção social e produtores de subjetividade. Por outro lado, argumenta-se que, atualmente, sob a pressão do discurso sobre a prontidão para o desempenho social e a vida profissional, o jovem desenvolve uma subjetividade em risco, marcada pelo desânimo diante de um presente em perigo que o leva à perda de sua autoestima, a se sentir improdutivo e, nos piores casos, se fechar dentro de uma realidade virtual que lhe ofereça outras possibilidades⁶.

Vale frisar que, conforme nos ensina Varela e Alvarez-Uria (1992), a escola tradicionalmente tem desempenhado um papel homogeneizante, observa-se, por exemplo, os métodos de individualização em que a institucionalização da escola foi

⁶ Assim, as qualidades mais atraentes de ser e viver diante do presente confuso do jovem, tais como videogames, redes sociais, entre outras mídias, fazem parte da mudança de paradigma cultural e a construção de uma nova subjetividade

regada, os autores denominam de “dispositivos disciplinadores”, tais como a própria carteira em frente ao banco gera uma noção de distância física e simbólica entre os alunos e o grupo. “Este artefato destinado ao isolamento, imobilidade corporal, rigidez e máxima individualização permitirá a emergência de técnicas complementares destinadas a multiplicar a submissão do aluno.” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992 p.14-15)

A partir dessas configurações cada vez mais complexas, tem-se um olhar sociocultural que, além de não ignorar a presença da subjetividade dos jovens na escola, reconhece uma encenação pessoal, uma realização de si mesmo através da experiência escolar que acaba por ajustar ou desajustar à escola para a experiência social. Pode-se então afirmar que, tanto a família, a escola e o meio social são instituições que devem cumprir tarefas complementares e simultâneas nas quais as dificuldades de um devem ser supridas pelo outro; caso contrário, o jovem entrará em um conflito que não permitirá que ele se configure como um sujeito social (SALVA, 2016).

Uma perspectiva sociocultural é apreciada quando se aposta em uma ligação essencial entre a cultura escolar e a cultura social do jovem, em que o sujeito se configura como jovem quando tem a possibilidade de interagir com os seus pares para partilhar preocupações em seu processo de reconhecimento e preparação para vida social e laboral. É uma pesquisa de identidade que, ao mesmo tempo, se relaciona com uma cultura jovem e uma cultura escolar, dois cenários de onde surgem relações de encontro, desacordo e múltiplas questões.

Conforme relata Silva (2016), existem três modelos tradicionais de transmissão cultural: i) a escola pós-figurativa (na qual o adulto educa os jovens); ii) a escola configurativa (na qual os jovens se educam) e; iii) e a escola prefigurativa (na qual são os jovens que começam o processo de educação para adultos).

Isto posto, compreende-se que a cultura do jovem nunca foi uma cultura passiva, por isso é receptivo a outras instâncias como a escola, o mercado, a mídia, onde, além de construir muitos elementos do universo cultural juvenil, o jovem tem conseguido se instalar confortavelmente através do encontro dialógico com seus pares que falam a mesma língua e praticam normas diferentes da sociedade adulta (DONADON, 2020).

Nesse sentido, é necessário que a escola e diretamente o currículo escolar, além de quebrar as relações “hierárquicas” entre o adulto que ensina e o jovem que aprende, se atente à linguagem simbólica que caracteriza a vida cotidiana dos jovens: música, tecnologias, objetos, como elementos que evidenciam seus modos de ser, pensar e sentir.

Frisa-se que a experiência estudantil e a experiência social dos jovens são duas práticas que se alimentam e se relacionam, porque os sujeitos adolescentes constroem a experiência do aluno na relação direta com as instituições de ensino, mas não isoladas das perspectivas que eles têm sobre o mundo social como um todo e sobre si dentro dele. Esse olhar revela que o universo cultural do jovem e cultura escolar se fundem de uma forma diferente. Neste sentido, entende-se que ser jovem e ser estudante, revela as diferentes dimensões na configuração de cada assunto. Por outro lado, a escola desenvolve uma cultura escolar que configura novos sujeitos sociais com uma subjetividade típica de jovens concluintes do ensino médio e, por outro, os jovens são influenciados por uma subjetivação não escolar, entendida como o universo cultural que não necessariamente coincide com a cultura escolar (SALVA, 2016).

A partir dessa relação, duas visões são identificadas: a primeira mostra ambas as culturas como grupos que se configuram em diferentes espaços e tempos e a segunda favorece uma necessária ligação entre a cultura escolar e o universo cultural do jovem. É uma relação que mostra como a existência de uma cultura escolar normalizada não permite uma interação social com as experiências, necessidades e expectativas dos jovens. Essa premissa mostra a necessidade de construir perspectivas em um encontro dialógico entre cultura escolar e universo cultural do jovem, no qual se aprofunda nos princípios de participação sociocultural e sociopolítica (SALVA, 2016).

A partir da compreensão dessa posição epistemológica, como primeira parte teórica deste capítulo, determina-se a configuração do sujeito jovem, mediada por uma relação essencial entre espaços institucionais (família, escola e trabalho) e tempos não institucionalizados (bairro, rua e grupo de pares). Assim, a experiência do aluno é considerada uma experiência social que se constrói intersubjetivamente em espaços sociais, culturais e históricos.

2.4 Jovens da ralé⁷: os jovens e o Saber-Escola

Souza (2009), chama de “ralé” as classes populares que são invisíveis. Essa classe “batalhadora”, como é a maioria no Brasil, é responsabilizada pelo “atraso”, pelo “não desenvolvimento”, pela “não evolução” brasileira. Mas há de se considerar que

⁷ Definição dada por Souza (2009).

essas classes, de modo geral, estiveram à mercê de quem as oprimia e ainda oprime e questiona-se o que se faz por essas classes no sentido da sua emancipação social.

Nessa perspectiva, na nossa sociedade, uma das formas que um sujeito da ralé, ou até mesmo sua família, utiliza para criar uma ponte de deslocamento social é através da educação, então se colocam todas as expectativas num ensino de qualidade que, no caso dessa clientela, é a escola pública. Porém, a educação pública enfrenta grandes problemas de estrutura, de material, de falta de profissionais etc. Nesse sentido, o capítulo doze do livro “A ralé brasileira” de Souza, 2009, tenta responder a seguinte pergunta: “[...] por que as nossas escolas públicas, em sua maioria, falham quanto à assumida tarefa de oferecer aos jovens pobres de todo o Brasil possibilidades objetivas de subirem na vida? (SOUZA, 2009, p. 281).

Sendo assim, são citados dois fatores que ilustram as trajetórias de fracasso escolar e, posteriormente, o fracasso profissional que são: “desorganização familiar” e “má-fé institucional”.

Então, conta-se a história de dois jovens (Anderson e Juninho) para exemplificar como esses fatores interferem na vida desse público da ralé e acreditamos ser possível estabelecer vários paralelos com as duas trajetórias construídas por Jessé, no que diz respeito aos alunos entrevistados em campo. Primeiro, cita-se o jovem Anderson que tem uma renda familiar precária, mas tem uma família organizada baseada no respeito mútuo, no afeto, no diálogo. É importante destacar que quando se diz “vida familiar organizada”, aqui, refere-se a qualquer configuração familiar que seja constituída por pessoas capazes de oferecer uma situação de vida segura, estável, emocionalmente equilibrada. E não que exista necessariamente a figura biológica do pai e da mãe, mas que essas funções sociais de pai e mãe sejam preenchidas. E que haja as funções de amar, proteger, cuidar, enfim, que as demandas infantis sejam atendidas para que haja a construção da autoconfiança.

A saber, o pai de Anderson era mecânico e a mãe, do lar e ambos vigiavam as tarefas escolares dos filhos e regulavam seus horários para que eles tivessem um tempo dedicado aos estudos. Esses pais demonstravam alegria com cada nota alta e tristeza com cada nota baixa. E esse componente afetivo que os pais direcionam à vida escolar dos filhos seria, então, decisivo para a grande maioria. Portanto, acredita-se que a criança ou o adolescente que recebe reconhecimento por ser um bom aluno passará a ter os estudos como uma fonte fundamental da sua autoestima, já que ele sentirá que as pessoas mais importantes da sua vida valorizam a educação.

No entanto, temos nesta mesma obra, *A Ralé Brasileira*, um outro exemplo. Um Jovem, Juninho, que, como a maioria da ralé, não teve a sorte de ter um ambiente familiar organizado. Seu pai trabalhava transportando frutas e legumes para uma firma, mas ganhava tão pouco que sua mãe se viu obrigada a trabalhar como faxineira. Além disso, o pai de Juninho era alcoólatra, gastava boa parte do dinheiro com bebidas e era violento: batia na mulher e nos filhos. Não só isso, mas o jovem também quase não via a mãe, pois ela trabalhava o dia todo e quando estava em casa era para cuidar da limpeza, das roupas, da comida etc. Sendo assim, pode-se observar que, apesar de Juninho ter ambos os pais, eles precisavam trabalhar para prover o sustento e manter as contas da casa e, sendo assim, este ficava sem a presença da mãe durante o dia. Nossa aluna Vitória não tem presente a figura do pai dentro de casa. Sua mãe trabalha, como faxineira assim como a mãe de Juninho. Além disso, ela assume algumas responsabilidades devido à ausência de um responsável que administre o dia a dia da sua residência:

Ela trabalha?
 Trabalha.
 O que ela faz?
 Ela faz faxina, tia.
 E seu pai?
 Meu pai? Ih, meu pai tá nem aí pra nós. Ele mora com a gente não.
 Você fica em casa quando sua mãe vai trabalhar?
 Fico. Com meus irmãos.
 Eles são mais novos ou mais velhos?
 Mais novos.
 Você que olha eles?
 Olho.

Diferentemente da dinâmica de uma família de classe média, quando ambos os pais trabalham fora, eles dispõem de toda uma estrutura que a ralé em sua extraordinária maioria não tem acesso: paga-se alguém para cuidar das crianças, uma creche, uma empregada doméstica, um transporte escolar, uma natação para criança não ter tempo ocioso, um cursinho de inglês, enfim. Tem sempre alguém cuidando dessa criança ou desse jovem. E a ralé? Como funciona? “Eles ficam entregues a si mesmos” (SOUZA, 2009). A ralé tem que, na dureza da vida, aprender a se “virar” sozinha, pois os pais estão trabalhando e não têm, muitas vezes, com quem deixar, como vimos no caso da Vitória, acima

Nesse sentido, apesar de a mãe de Juninho não ter conseguido dar tanta atenção, nem carinho, nem dialogar, ela fazia o que achava importante e o que podia para manter a casa limpa, colocar comida no prato, ensinar a não se meter com coisas erradas etc.

Entretanto, tanto essa mãe quanto muitos outros pais que têm a dinâmica de vida como a citada acima, sonham com o sucesso escolar dos filhos. Os pais da ralé sabem que estudar é importante e, por isso, se esforçam para não deixar nada faltar dentro de casa, mas no dia a dia as experiências de vida não são favoráveis às exigências escolares. Juninho não tinha vigilância sobre suas tarefas, não tinha uma rotina de estudo como o Anderson. Desse modo, a escola, para Juninho, era um mundo estranho, um mundo que não fazia parte da sua “vida de verdade”, da sua rotina. Um mundo cheio de regras e valores que ele não reconhecia como seus. Nesse mesmo sentido, Gabriel e Robert são alunos que também não possuem uma rotina de estudos em casa. Quando questionados se costumavam separar algum tempo para estudar, ambos responderam que não.

Todavia, com toda essa problemática e instabilidade emocional, o que geralmente acontece é a tentativa de se naturalizar o desinteresse e a indisciplina do aluno com o discurso de que “criança gosta mesmo é de brincar”. Mas se essa criança tem uma vida, um dia-dia instável emocionalmente, instável economicamente como ela poderá desenvolver a concentração, a disciplina e o autocontrole?

Dito isso, aos quinze anos Juninho perde o pai, que é assassinado em uma briga de bar levando um tiro no peito. Desse modo, as consequências de uma vida familiar completamente desestruturada influenciaram na relação do Juninho com a escola. Ele não tinha “cabeça” para se concentrar nas aulas: “não me concentrava nas aulas, aí ó, fui repetindo direto, direto” (SOUZA, 2009).

A falta de concentração foi observado também na fala de uma das alunas entrevistadas, Vitória, que relata: “hum... falta de foco. Não consigo me concentrar”.

E, o texto diz, que Juninho não faltava às aulas, mas não conseguia acompanhar, não conseguia se concentrar: “na primeira e segunda série, eu lembro disso, quando eu tava escrevendo e a professora apagava o quadro, e eu não acabei de escrever, eu até chorava. Eu baixava a cabeça e começava a chorar” (SOUZA, 2009, p. 290).

Então, as dificuldades na escola convenceram a Juninho de que o estudo não era para ele. Sendo assim, ele começou a faltar às aulas para ficar com os amigos pelas ruas e começou a justificar o seu fracasso dizendo que ele é que não queria estudar, porque era melhor “aproveitar a vida” em vez de perder a juventude “enfiado” nos livros. Com isso, depois de repetir três vezes a mesma série, Juninho foi aprovado devido ao sistema de “aprovação automática” até chegar à 5ª série, ou seja, 6º ano do ensino fundamental,

na qual, por ocasião da morte do pai, ele decidiu abandonar de vez os estudos para começar a trabalhar e ajudar a família.

Embora nenhum aluno entrevistado tenha afirmado que o estudo não era para si, os 7 entrevistados estão em situação de defasagem idade-série, ou seja, ao menos 2 anos atrasados em relação aos outros estudantes, o que dialoga com o tipo ideal Juninho, retratado por Souza (2009).

Nesse sentido, depois de uma série de biscates, ele trabalhou como lavador de carros, ajudante de pedreiro, limpando caixas de gordura, capinando quintais e, até o momento da publicação do livro “A Ralé Brasileira”, aos vinte e cinco anos ele era vendedor ambulante em que comercializava canetas, balas, chicletes, CDs e DVDs piratas. Nesse sentido, nenhum dos nossos entrevistados chegaram a abandonar os estudos, no entanto, alguns declararam que trabalham e estudam concomitantemente. O aluno Erick afirma que trabalha no mercado; Evelin, no lava jato; Isabele, fazendo maquiagem e Jonathan, em obra carregando balde.

Desse modo, pode-se observar que, diferentemente de Juninho, Anderson teve um pouco mais de sorte. Ele contou com a felicidade de ter uma família organizada que fez com que ele se tornasse uma criança autoconfiante e segura. No entanto, essa qualidade da vida familiar não foi o suficiente para que Anderson escapasse da má-fé institucional da escola. Semelhantemente a Anderson, segundo nosso gráfico 2 no item 3.1, pode-se observar que apenas dois alunos moram com ambos os pais. Contudo, isso também não os ajudou escapar dos percalços e dificuldades na vida escolar.

Isso se deve ao fato de que essa capacidade de acreditar em si mesmo foi destruída pela escola no momento em que a dificuldade que Anderson tinha com a linguagem abstrata da matemática e da física se tornou um entrave na vida dele. Ele sofreu algumas formas de micro agressões por conta dessa dificuldade.

Por exemplo, o primeiro incidente foi quando ele, aos sete anos de idade, já com algumas dificuldades em matemática, riu de um colega que tinha caído na escada e a professora de *matemática* o apertou pelo braço e o levou à secretaria aos berros pra ficar de castigo. E, então, ele relata: “Então eu vivia chorando; só d’eu ver ela entrando na sala eu ficava chorando” (SOUZA, 2009, p. 292).

A saber, no ano seguinte, Anderson continuou com as dificuldades em matemática e uma outra professora contribuiu muito para que essa dificuldade só aumentasse: a Dona Geiza, que “cismava” com ele. E ele dizia que não sabia o motivo,

pois, apesar de ele ter sido uma criança com muita dificuldade, sempre foi quietinho, bem-comportado, então ele não encontrava motivo para essa cisma.

Essa percepção do aluno em relação ao professor pode estar relacionada a forma como se dão os relacionamentos interpessoais entre professor-aluno. No caso das entrevistas realizadas na nossa pesquisa, a aluna Vitória relatou que o que ela menos gosta na escola é “quando eu falo educada com a professora e ela vem cheia de ignorância”. Outra aluna que também participou da entrevista, Evelin, citou o tratamento do professor como algo que poderia ser melhorado:

Você acha que teria algo na escola que poderia ser melhorado?

É... Poder estudar de bermuda em dia de calor... a comida podia ser melhor... a *ignorância* de alguns professor... isso... (grifo nosso).

No entanto, essa cisma talvez possa ser explicada. Sabe-se que nas salas de professores há conversas informais em que um educador passa informações para o outro criando uma espécie de currículo no qual se faz um estigma a respeito do aluno. Essa rede de informações que faz parte da vida corriqueira da escola, faz com que os professores classifiquem os alunos antes mesmo de travarem relações diretas com eles. E essa “cisma” que Dona Geiza tinha com Anderson fez com que ele se tornasse uma constante vítima das humilhações e punições por parte dela.

Um exemplo disso é que Anderson relata um acontecimento em que Dona Geiza o chamou no quadro e, assim, ele conta: “uma vez ela me chamou e falou ‘oh, agora cê vai ter que resolver essa conta aqui e agora! Cê vai ter que resolver tudo. Cê não vai sair daqui sem resolver!’ Eu fui fazendo, fazia errado, ela falou: ‘Não é assim, faz a conta direito! Cê sabe como é que é a regra!’” (SOUZA, 2009, p. 293).

Dessa forma, Anderson não conseguiu fazer a conta, Dona Geiza chamou outro aluno e disse: “é uma vergonha mesmo”.

Mais uma vez, graças ao sistema de promoção automática, ele foi aprovado nas últimas séries do Ensino Fundamental mesmo sem ter ainda aprendido os conteúdos anteriores. Porém, com o incentivo dos pais e do irmão mais velho, Anderson conseguiu chegar ao Ensino Médio. Durante essa etapa da educação, ele participou de uma “feira do saber” para o qual montou dois experimentos que tinham a ver com um circuito eletrônico e, por ter feito o projeto sozinho, Anderson estava muito feliz e confiante.

Um fator que precisa ser levado em conta é que muitas das vezes o aluno pode não estar conseguindo realizar uma tarefa devido a uma explicação falha, ou seja, o educando pode não ter compreendido o comando dado, a exposição feita e, portanto, ele não conseguirá executar a tarefa com êxito. Nesse sentido, o aluno Robert, que participou da entrevista desta pesquisa, indica a qualidade da explicação do professor como algo de relevante importância na aprendizagem.

O que te atrapalha a se sair bem nas matérias?

Nada. Eu acho que o meu entendimento depende da explicação do professor.

O que poderia te ajudar a ter melhores resultados na escola?

A melhoria da explicação dos professores.

De igual modo a aluno Evelin sinaliza:

Então, me fala o que te atrapalha a se sair bem nas matérias?

É... em algumas matéria tem um professor que passa muito dever e pouca explicação. O barulho das outras salas...

E o que poderia te ajudar a ter melhores resultados então?

Menos trabalho e mais explicação. Deixar o tempo de comer mais longo.

A aluna Evelin também não segue uma linha diferente dos anteriores. No entanto, ela apresenta um sonho, mas que não está relacionado ao que aprende na escola.

Você se considera um jovem de sucesso?

Não.

Por que não?

Porque eu fiquei reprovado.

Você tem algum sonho?

Sim.

Qual?

Ser uma boa goleira.

A história de Anderson e sua relação de desapontamento com a escola continuou. Ele foi explicar o projeto a um grupo de pessoas e ao seu professor de física. A professora de matemática fez o seguinte comentário “Aí, professor, fala pra ele que pra ele entender isso aí, antes ele tem que aprender matemática” e, nesse sentido, o

professor de Física, por quem Anderson sempre gostou e sempre se deu bem, pegou essa informação, esse currículo e passou a tratá-lo friamente.

Aí, depois que eu acabei de tentar acabar de explicar ele, apesar desse momento horrível que eu passei, eu fui falando com ele, ele não olhou no meu olho mais, e depois no final, depois d'eu apresentar tudo pra ele, ele teve coragem de falar assim: “estuda matemática!” Só isso! E virou as costas (SOUZA, 2009, p. 294).

E assim, com muito custo, Anderson conseguiu terminar o Ensino Médio. No entanto, não se sentiu seguro o suficiente para continuar os estudos e nem para fazer um curso técnico sugerido pelo seu patrão no qual seria fundamental para que ele obtivesse uma colocação melhor no trabalho: “Eu tenho medo. Esse que é o problema, eu tomei medo, entendeu? Foi um trauma. Esse que é o problema, eu já não sei qual que é a diferença entre o difícil e o medo” (SOUZA, 2009).

Nessa perspectiva, Anderson não consegue ver que é a própria escola a responsável pelo seu fracasso, que foi a instituição escola que não conseguiu ajudá-lo a desenvolver uma habilidade, pelo contrário, criaram-se traumas, então ele busca em si mesmo as causas do seu fracasso: “e eu não sou um desses. Minha memória é muito ruim, eu tenho a cabeça muito ruim pra guardar as coisa. Pra cálculos também eu tenho a cabeça muito ruim... Eu acho que eu tenho mesmo” (SOUZA, 2009, p. 294).

Nas falas dos alunos, pode-se perceber que a escola pode gerar neles o sentimento de insucesso por não se saírem bem na escola. Talvez seja esse o motivo de muitos não terem perspectivas de futuro. Segue a fala da aluna Vitória:

E você? Você se considera uma pessoa de sucesso?
 Não.
 Por que não?
 Porque eu não consegui alcançar meus objetivos.
 E quais são seus objetivos?
 Me sair bem na escola.

Segue a fala do aluno Robert que apresenta a mesma perspectiva da Vitória:

E você? Você se considera uma pessoa de sucesso?
 Não.
 Por que?
 Porque não tiro nota boa e todos me odeiam.
 Você tem algum sonho?
 Não.
 Para alcançar esse sonho, você acha que a escola te ajuda de algum jeito?
 Não.

A respeito das instituições escolares e sobre a relação ensino/aprendizagem, temos na próxima seção, o pensamento de alguns autores colocando em evidência os problemas e desafios enfrentados pelos alunos economicamente desfavorecidos.

As instituições de ensino têm praticado um afunilamento em que os estudantes ingressam, porém, nem todos finalizam os estudos. Portanto, muitas ações precisam ser implementadas para oportunizar o direito à educação a esse grupo (CASTRO; TAVARES JR., 2016).

Nessa perspectiva, no âmbito do Estado brasileiro, de extrema desigualdade social que exerce influência direta ou indireta no processo de escolarização, é que se percebe que os jovens de 15 a 17 anos demonstram um desestímulo em relação ao que a escola oferta, além da dificuldade de permanência na mesma. Com isso, faz-se necessário educar para a justiça social, o exercício da cidadania, através de uma visão crítica e emancipatória da educação e da sociedade (GOMES; DUARTE, 2019).

2.4.1 Capital Cultural e experiência escolar

Sabe-se que a educação dada por meio das instituições escolares é vista como uma forma de mobilidade social. No entanto, Bourdieu (2007) nos mostra que os fatores de exclusão se dão durante todo o percurso da carreira escolar. Além disso, o autor enfatiza que não é suficiente expor os fatores de desigualdade nas instituições escolares, mas deve-se descrever os objetivos dos mecanismos de eliminação dos alunos desfavorecidos.

O sociólogo francês Bourdieu (2007), percebeu que o ensino não é transmitido da mesma forma para todos os alunos como a escola faz parecer. Segundo ele, alunos pertencentes a classes sociais mais favorecidas trazem de berço uma herança que ele chamou de *capital cultural*. A cultura, para o autor, tem um destaque importante na luta entre os sujeitos na demarcação de posições sociais (CUNHA, 2008).

Se por um lado, cultura envolve os hábitos sociais, religiosos e manifestações intelectuais e artísticas que caracterizam uma sociedade (DICIO, 2021), por outro, *capital cultural* é uma metáfora criada por Bourdieu para explicar como a cultura, em uma sociedade dividida em classes, se transforma em uma espécie de “moeda” que as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças transformando a mesma em

instrumento de dominação. Além disso, a classe dominante impõe às classes dominadas sua cultura dando-lhe um valor incontestável. Bourdieu percebeu essa dinâmica e a batizou de *arbitrário cultural dominante* que nada mais é do que uma cultura se impor sobre a outra.

O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social (BOURDIEU, 2007, p. 45).

Dessa forma, ao contribuir para que a cultura dominante continue sendo transmitida como legítima, a escola acaba favorecendo uns alunos em detrimento de outros. Sendo assim, aqueles que não tiveram contato, através da família, com o capital cultural, quer seja através de livros ou através de acesso a lugares e informações facilmente acessíveis para os estudantes mais ricos, dificilmente conseguirão dominar os mesmos códigos culturais que a escola valoriza. O aprendizado para eles é muito mais árduo.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Bourdieu entende que, ao ignorar as desigualdades culturais, a escola marginaliza os alunos das classes populares enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital cultural. Por isso, o discurso de igualdade que a escola prega não funciona na prática.

Um exemplo disso é a perspectiva da *democratização da escola* que traz uma ideia muito boa, por sinal, de disponibilizar a escola para todos não importando a condição social do indivíduo. Nesse sentido, quem tiver méritos, quem tiver condições, irá ascender socialmente.

Pode-se dizer que essa promessa de mobilidade social não é totalmente falsa, pois alguns jovens menos favorecidos logram êxito e conseguem se realizar, porém, muitas das vezes, precisam dispor de uma sobrecarga maior para apreenderem um capital cultural do qual desconhecem e, portanto, não faz sentido para sua aprendizagem.

Por isso, uma vertente importante de se observar seria o sistema educacional como um todo, já que, na prática, uma parte ínfima dos desfavorecidos consegue o sucesso escolar diferindo, assim, dos seus pares. No entanto, essas “exceções” não deixam de perpetuar as desigualdades legitimadas pela escola.

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 2007, p. 59).

Desse modo, nessa perspectiva, tem-se todos na escola, ou seja, “o sistema de ensino pode acolher um número de educandos cada vez maior”, no entanto, os “recém-chegados” devem ser “também portadores das aptidões” sociais que a escola irá exigir (BOURDIEU, 2007).

Nesse sentido, ao analisar o mecanismo que, dentro da escola, faz com que a promessa de que o sujeito que tiver inteligência e esforço o suficiente “subirá” na vida ou terá um diploma que lhe permitirá ter um emprego melhor que o dos seus pais, por exemplo, acaba não se realizando, compreende-se a exclusão que o sistema promove.

O autor expõe que não se trata de o aluno adquirir quaisquer conhecimentos, mas sim os conhecimentos socialmente valorizados, aqueles pertencentes à cultura legítima, aqueles correspondentes ao capital cultural que só determinadas pessoas têm condições de adquirir e que correspondem àquelas da camada dita dominante da sociedade. E é dessa forma que Bourdieu e Passeron, 1970, caracterizam a educação como forma de reprodução social em que a escola em nada contribuiria para a igualdade de oportunidades, já que as expressões culturais consideradas legítimas somente podem ser desfrutadas através de conhecimentos prévios obtidos por uma capacidade financeira.

Portanto, essa obtenção de capital cultural transmitida pela família, através de leituras, visitas a museus, músicas, viagens, será uma vivência fundamental na vida escolar.

2.5 O jovem e o saber-escola: (re)significações do fracasso escolar

Ao analisarmos a obra de Bernard Charlot, *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, encontramos, logo na introdução, questionamentos cuja reflexão é

fundamental para que se repense a educação e o êxito escolar para os alunos ditos “populares”⁸.

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais frequente entre as famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: porque será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos? (CHARLOT, 2000, p. 09).

Um fato que é realidade na carreira dos docentes é que, todos os anos, estes recebem alunos com dificuldades, que não conseguem aprender ou não assimilam aquilo que o sistema quer que eles aprendam. Dessa forma, muitos são reprovados ou, dependendo da etapa de ensino, passam para o ano posterior sem a aquisição dos conhecimentos que lhes foram transmitidos e é nesse sentido que a noção de fracasso escolar é utilizada (CHARLOT, 2000).

No entanto, ao termo “fracasso escolar”, associam-se até mesmo questões de ordens sociais como desemprego, violência, imigração, periferia (CHARLOT, 2000), tornando-se, assim, um termo com diversas noções e situações. Entender o que ocorre na sala de aula com determinados alunos é uma tarefa que requer investigação e envolve múltiplos fatores.

[...] A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc (CHARLOT, 2000, p. 14).

Nesse sentido, é evidente que todos os aspectos acima precisam ser estudados. As demandas que uma pesquisa requer a respeito do que leva determinados alunos a “fracassarem” são muitas. Esperar que um olhar a um fator específico da aprendizagem dê conta de diagnosticar a causa do fracasso escolar como se diagnostica uma doença seria equivocado.

No entanto, ao “descrever, ouvir e teorizar”, o pesquisador deve procurar fazê-los sem impor evidências pré-construídas por estudos ou leituras prévias. Apesar de se saber que ninguém consegue isolar-se de suas práticas, experiências e conhecimentos, é necessário que, ao investigar o sujeito e os fenômenos que envolvem seu percurso

⁸ CHARLOT, 2000, considera como “populares” os alunos pertencentes a famílias da posição dominada da sociedade que vivem em situação de pobreza ou precariedade.

escolar e relação com o saber-escola, o pesquisador proteja-se de (pre)conceitos e procure compreender como os observados “organizam e categorizam o mundo”. Como se relacionam com o saber, com a escola, com os professores, quais seus anseios e expectativas.

Considerando que o público investigado⁹ encontra-se em defasagem idade-série e, portanto, em situação de fracasso escolar, faz-se necessário explicitar o que envolve esse fracasso. A primeira vertente que mostraremos aqui é o fracasso escolar como marca de diferenças estatísticas.

[...] o aluno em situação de fracasso ocupa no espaço escolar uma posição diferente da do aluno em situação de êxito – sendo essas posições avaliadas em termos de notas, indicadores de sucesso, anos de atraso, lugar num sistema escolar hierarquizado, etc. [...] que um jovem esteja no terceiro ano colegial (aproximadamente 8ª série do ensino fundamental brasileiro) aos 17 anos só tem um sentido quando se sabe que a maioria dos alunos entram no terceiro ano aos 14 ou 15 anos; [...] Esse tipo de sociologia não trata, na verdade, senão de diferenças e recorre essencialmente à ferramentas que permite apreender e processar diferenças: a estatística (CHARLOT, 2000, p. 17).

Nesse sentido, a posição ocupada pelo aluno em relação a outros estudantes marcará seu sucesso ou insucesso. Outro fator importante a ser tratado é a questão da experiência que o aluno vive fora do universo escolar e a que ele vivência e interpreta na escola. A história, as expressões culturais, os discursos que trazem teriam conexões com os conhecimentos “ditados” pela instituição escolar? O aluno que não possui os conhecimentos prévios que a educação tem como legítimos será um forte candidato a fracassar na escola pela falta desses conhecimentos. E, assim, temos a segunda vertente que marca o fracasso escolar: a falta: “Não se deve esquecer, no entanto, que a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si” (CHARLOT, 2000, p. 17).

Nessa perspectiva, a imagem desvalorizada que o aluno fará de si poderá diminuir a aspiração que o indivíduo futuramente terá de atingir determinado alvo como vimos na obra de SOUZA, 2009, no item 1.1 com a história de Anderson. Além disso, “um moral baixo” também pode modificar as expectativas que o sujeito tem de si mesmo:

⁹ Os alunos observados são do CIEP Municipalizado 097 – Carlos Chagas, do 7º ano do Ensino Fundamental e possuíam, no momento da pesquisa, entre 15 a 17 anos.

Os psicólogos observam que o nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, em referência às probabilidades (intuitivamente estimadas através dos sucessos ou das derrotas anteriores) de atingir o alvo visado [...] um moral baixo engendra uma perspectiva temporal ruim, que, por sua vez, engendra um moral ainda mais baixo; enquanto que um moral elevado não somente suscita alvos elevados, mas ainda tem oportunidades de criar situações de progressos capazes de conduzir a um moral ainda melhor (BOURDIEU, 2007, p. 49).

Dessa forma, de acordo com Charlot, 2000, o fracasso escolar se traduz por duas ideias – diferença e falta como explicitadas anteriormente – no entanto, a primeira está associada às ideias sociológicas da reprodução e a segunda centra-se “nas situações, nas histórias, nas condutas, nos discursos”.

2.5.1 Aspectos sociais e o fracasso escolar: estariam relacionados?

Segundo Charlot, 2000, nos anos 60 e 70 a sociologia analisou o fracasso escolar de acordo com as diferenças sociais. Essa análise foi feita pelas sociologias da reprodução na qual as posições sociais ocupadas pelos pais seriam reproduzidas pelos filhos na escola. Sendo assim, o fracasso escolar teria relação com as desigualdades sociais e, conseqüentemente, com as diferenças de *Capital Cultural* sobre o qual Bourdieu trata.

No entanto, para Charlot, a ação de reprodução por si só demonstra apenas uma correlação estatística em que filhos herdaram a posição social dos pais, quando, na verdade, essa reprodução ocorre de atividades e práticas familiares. O que se pode observar é que tanto Charlot, quanto Bourdieu acreditam que as experiências familiares são importantes para o sucesso escolar, porém, enquanto o primeiro fala que a posição social dos filhos “é produzida por um conjunto de práticas familiares: as dos pais (que supervisionam os temas de casa, levam os filhos aos museus, a concertos, em viagens, levam-nos à aula de dança, ao tênis, etc.)” (CHARLOT, 2000, p. 22), o segundo diz que:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007, p. 41-42).

Na verdade, ambos divergem em algumas nomenclaturas, entretanto conferem a mesma importância às experiências extraescolares. Ao passo que, se por um lado Charlot diz que “o sucesso na escola não é questão de capital cultural, mas de trabalho; mais exatamente: atividades práticas”, por outro Bourdieu havia mostrado que a familiaridade com o que Charlot chama de “atividade prática” leva o sujeito à aquisição de um privilégio cultural que “torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, [...] teatro, música, pintura, jazz, cinema [...]”.

Desse modo, posição social e capital cultural dialogam entre si apesar de diferirem em alguns conceitos, contudo, Charlot vai nos trazer a importância de se assumir uma postura crítica do lugar que se ocupa na sociedade a medida que não bastaria saber que posição social se ocupa, mas sim que significado se atribui a essa posição.

Nesse sentido, o autor enfatiza a importância da relação que o aluno mantém com o saber, salientando a singularidade e a história de cada indivíduo e criticando a influência socioprofissional dos pais no fracasso escolar.

Um ponto importante a ser observado é a compreensão de que os mecanismos sociais têm o funcionamento muito sutil e bastante difícil de se perceber. Além disso, a trajetória dos professores constrói a forma como eles percebem a escola. E é nesse sentido que esses mecanismos perversos ficam invisíveis, pois “é natural que funcione assim”, pois não se consegue pensar em outra forma de funcionamento já que se utiliza a única forma que foi apresentada sempre.

Nesse nível, pode-se tratar do que Bourdieu chama de *excluídos do interior*, pois o autor considera que se abre o sistema educacional para todos, mas se mantém, dentro do sistema, diferenças entre as pessoas que são detentoras de privilégios e as pessoas que estão “fora” disso e vão permanecer “fora” apesar de terem o diploma. Um exemplo disso é aquele aluno que está matriculado na escola, frequenta as aulas e chega ao segundo segmento do ensino fundamental e não sabe ler e escrever. Dessa forma, “a escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui” (BOURDIEU, 1993).

Sendo assim, o autor se questiona sobre como aproximar essa cultura legítima e proporcionar um repertório de operações mentais, um repertório de vocabulários e percepções para pessoas que não dispõem disso. Uma solução que Bourdieu aponta é a necessidade de uma pedagogia mais racional: “uma pedagogia realmente racional, isto

é, fundada sobre uma sociologia das desigualdades culturais contribuiria para diminuir as desigualdades diante da escola e da cultura” (BOURDIEU, 1998, p. 34).

Para o autor, à medida que se percebe como o social se constrói, se articula, passa-se a ter condições de se pensar estratégias de ação, pois “o que o mundo social fez, o mundo social pode, armado desse saber, desfazer” (BOURDIEU, 1993).

Na perspectiva da *falta de capital cultural*¹⁰ ou *deficiência sociocultural*¹¹ como uma vertente que leva ao fracasso escolar, Charlot diz que é uma construção teórica que se impõe à prática docente, ou seja, desconsidera-se as práticas pedagógicas, o sentido da escola para os alunos de famílias populares e a pertinência do que é ensinado. Dessa forma, o fracasso escolar não é imputável às práticas docentes, os responsáveis são sempre os alunos e suas famílias.

Quando um aluno está em situação de fracasso, constatam-se efetivamente faltas, isto é, diferenças entre esse aluno e os outros, ou também entre o que se esperava e o resultado efetivo. O aluno não sabe, não sabe fazer, não é isso ou aquilo. Poder-se-ia então interessar-se pela atividade do aluno e a do professor e perguntar-se o que foi que aconteceu, no que, onde a atividade não funcionou. Mas não é assim que se faz, quando se raciocina em termos de deficiências. Ao constatar-se uma “falta” no fim da atividade, essa falta é projetada, retroprojetada, para o início dessa atividade: faltam ao aluno em situação de fracasso recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o aprendizado (e o professor...) fosse eficaz. Ele é deficiente (CHARLOT, 2000, p. 27).

Sendo assim, Charlot propõe uma leitura positiva¹² da realidade social do educando a medida em que procura entender como esse aluno interpreta o mundo, ou seja, presta-se atenção ao que o discente consegue fazer, foca-se no que ele é, não no que lhe falta, não na sua carência, no que lhe é escasso como uma leitura negativa faria.

Um exemplo dessa postura positiva seria perguntar aos alunos em situação de fracasso escolar o que eles sabem, o que eles absorveram na escola e que faz sentido na vida deles. Busca-se, assim, compreender o que está ocorrendo, por que se fracassa em uma atividade, qual a relação que está se mantendo com aquele saber. Tal postura é totalmente diferente de se procurar o que falta para o sucesso da aprendizagem do aluno.

Com isso, o que é proposto é a visão do aluno como um sujeito que, por mais que seja dominado, não é um objeto simplesmente reproduzido, incompleto por ter carências e faltas. Mas se posiciona, resiste à dominação, tem anseios, expectativas e interesses e tenta mudar o que lhe é imposto de forma que o mundo lhe faça sentido.

¹⁰ Termo utilizado por BOURDIEU.

¹¹ Termo utilizado por CHARLOT.

¹² Conceito que será tratada no próximo tópico.

2.6 O saber-escola e posição social: conscientização ou alienação

O aluno é um sujeito repleto de singularidades, tentando compreender os modos de vida, construindo modos de pensar e agir e ocupa uma posição em um espaço social no qual trava relações e tem a necessidade de saber e aprender. Portanto, falar sobre quaisquer assuntos correlatos à educação é considerar os aspectos múltiplos do sujeito.

Sabe-se que cada indivíduo pertence a um grupo, pois, para Bourdieu, 2007, o sujeito é social inclusive no que ele parece ter de mais íntimo, portanto, não se deve reduzir um indivíduo a um vínculo. Desse modo, Charlot, 2000, afirma que essa posição ocupada pelo sujeito é por ele interpretada, dando-se sentido ao mundo e atuando sobre este, sendo assim “devem-se interpretar as entrevistas com os jovens tomando-se em consideração, ao mesmo tempo, seus desejos de sujeitos e as formas que estes podem assumir no espaço dos possíveis traçados pela sociedade” (CHARLOT, 2000, p. 36).

Charlot, 2000, questionou a ideia tradicional de sucesso e fracasso escolar. Para ele, não existe uma ideia de fracasso escolar em essência. Afirmar que um indivíduo é fracassado na escola é algo muito abstrato e amplo, muito geral, artificial. Sendo assim, é preciso olhar para o fracasso de uma nova forma, de uma perspectiva mais positiva que tente compreender com mais profundidade o que levou determinado aluno a entrar em uma situação de fracasso escolar.

Segundo o autor, para entender esse aluno, é preciso levar em consideração alguns pontos¹³ como *posição social*, a *singularidade* da história individual e a maneira como o educando dá *sentido à sua vida* e as *práticas* que realiza. Sendo assim, olhando para todos esses elementos, Charlot, 2000, considera que elementos novos e mais profundos sobre a condição do aluno serão revelados, podendo, assim, deixar surgir a chamada *relação com o saber*. Ele defende que não existe, na relação ensino-aprendizagem, uma única forma de se relacionar com aquilo que é aprendido. Charlot, 2000, considera que, para muito além de sermos categorizados em sucesso ou fracasso escolar, deveríamos ser observados nas nossas relações com o saber. Nesse sentido, o autor traz a seguinte definição:

[...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por

¹³ Serão detalhados mais à frente.

isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

Ou seja, relação com o saber é toda e qualquer relação que temos com aquilo que nos rodeia e que, de alguma forma, temos como objetivo aprender ou saber algo. Então, como é possível dizer que alguém é fracassado ou tem sucesso na escola se as relações com o saber são individuais e múltiplas? É esse questionamento que Charlot, 2000, quer fomentar para as ações de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, retoma-se o que o autor defende quando propõe uma leitura positiva do aluno que seria levar em consideração as aptidões e conhecimentos prévios que o educando tem, desfocando-se daquilo que ele é desprovido. Sendo assim, há uma oposição à leitura negativa que, na perspectiva de Bourdieu, 2007, enfatiza a origem social do indivíduo como algo condicionante da sua trajetória escolar.

Dessa forma, Charlot, 2000 explica como se pode fazer uma leitura positiva da realidade: primeiramente, tem-se que analisar a posição social da família desse aluno, sua trajetória de vida para que se entenda as *singularidades* e histórias dos indivíduos.

Outro ponto é compreender o significado que estes alunos conferem à *posição social* que os mesmos mantêm, ou seja, se o lugar que se ocupa é confortável ou ruim¹⁴, se o aluno aceita ou quer sair de tal posição.

O educador também precisa entender como o indivíduo percebe suas próprias atividades e práticas, qual é o significado que ele atribui a elas, se são valorizadas ou desvalorizadas, se atribui-se *sentido* as mesmas ou não.

E, por último, qual é a especificidade do aluno em relação ao aprendizado? O que ele pensa sobre o saber? É válido ou não? O entendimento de todo esse processo é fazer uma leitura positiva do aluno. Desse modo, tem-se uma visão muito ampla do que simplesmente afirmar que um aluno que nasce em uma família rica vai bem ou aquele que vem de uma família pobre vai mal. Charlot, 2000, chama a atenção para que sejam analisados outros contextos dando ênfase à *história do sujeito*. Segundo o autor, todo ser humano é *um ser no mundo*, é *um ser social* e é *um ser singular* e não apenas um resultado do processo de origem da sua família. Por sermos *no mundo*, *social* e *singular*, agimos no mundo e, no mundo, estabelecemos relações individuais com o saber, ou seja, é um processo particular de um indivíduo e, ao mesmo tempo, um processo que o

¹⁴ Esta reflexão também é encontrada na obra *Modernidade Líquida* de Zygmunt Bauman.

conecta com todas as coisas. E é essa relação com o saber que vai influenciar no processo de ensino-aprendizagem.

Nota-se que há sim desigualdades sociais na escola, que a origem social é importante, no entanto, ela não determina o sucesso ou o fracasso escolar. Essa questão é muito mais complexa. Há alunos que encontram sentido no fato de ir à escola, portanto, estes, irão avançar na aprendizagem. Por outro lado, há aqueles que não encontram significado algum, considerando a instituição escolar uma perda de tempo e /ou desinteressante. Portanto, pensar pontos como estes são imprescindíveis para os caminhos de sucesso e fracasso.

3 – OS JOVENS EM SITUAÇÃO DE DEFASAGEM IDADE-SÉRIE NA PESQUISA

O presente capítulo apresenta melhor o campo no qual os questionários foram aplicados e as entrevistas realizadas, trazendo um retrato das condições sociais e educativas dos jovens, mediante a análise das respostas dos questionários. Neste capítulo, também apresentamos a perspectiva da entrevista trabalhada e a visão teórico-metodológica que baliza as análises das narrativas: a perspectiva hermenêutica da narrativa.

3.1 Análise dos questionários: um retrato dos jovens em defasagem

Nesta seção vamos explicitar as perguntas do questionário, analisar a situação dos jovens, e retomar alguns conceitos, como de fracasso escolar de Charlot e os capitais de Bourdieu. Também vamos resgatar os dois perfis de jovens da ralé, levantados por Jessé Souza, no sentido de verificarmos a correspondência entre as situações dos jovens do CIEP no qual a pesquisa foi realizada e o jovem da ralé.

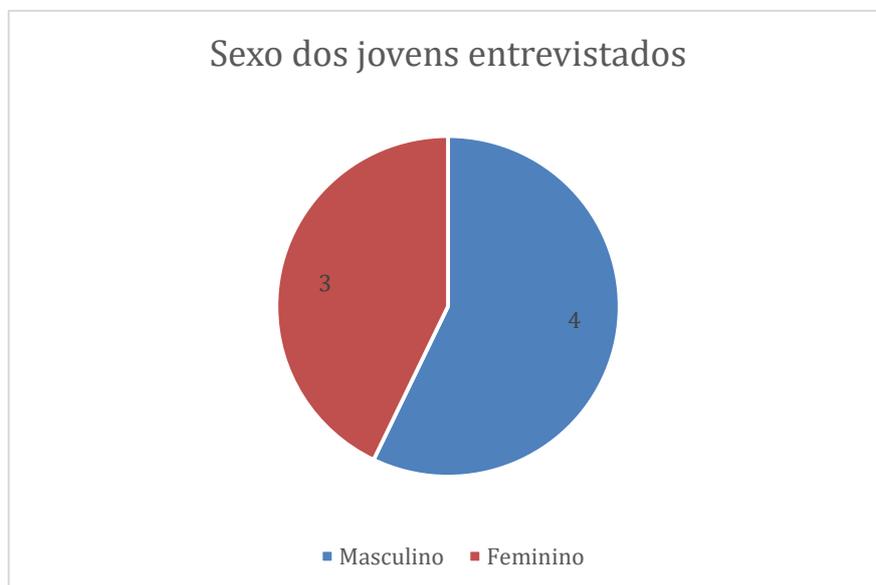
Contudo, alguns dados como renda mensal do jovem e/ou de sua família, nível de escolaridade dos pais ou responsáveis legais poderiam contribuir para maior compreensão do cenário do qual os jovens em defasagem enfrentam, porém, o desconforto em revelar tais dados e o desconhecimento dos entrevistados sobre tais informações impossibilitou a aquisição desses elementos.

O questionário foi constituído de 12 questões com o intuito de que eles respondessem a respeito de aspectos pessoais que envolvessem sexo, idade, reprovação, tempo reservado para estudar, com quem moram. O questionário foi aplicado pela pesquisadora no mesmo dia e no mesmo local para todos os alunos selecionados num tempo de aula que estava vago.

Observou-se que muitos estudantes mostraram desconforto quando questionados sobre reprovação. Todos já haviam sido reprovados, porém dos 7 entrevistados, 5 não lembravam em qual ano ficaram retidos.

O instrumento de pesquisa possibilitou alguns dados gerais sobre os sujeitos observados, a saber:

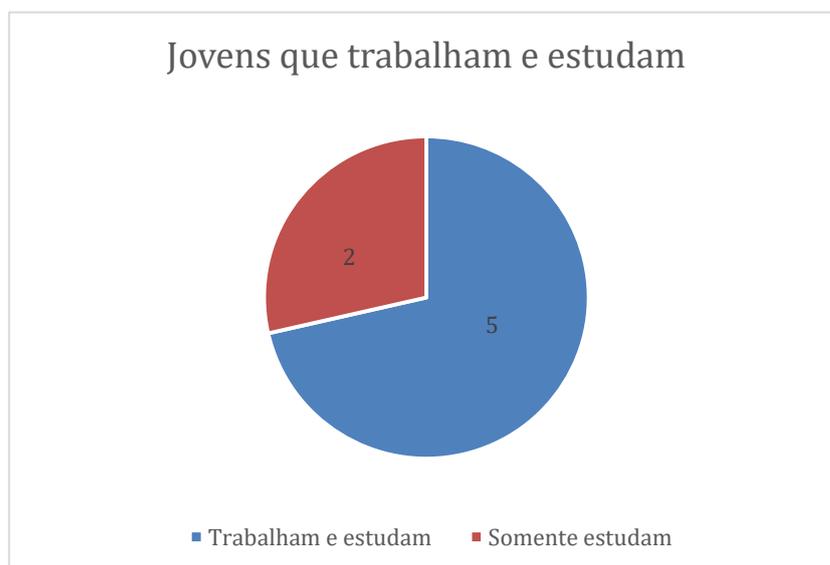
Gráfico 1 - sexo dos jovens entrevistados



Fonte: dados da pesquisa, 2021

Através do gráfico acima, é possível observar que não há um público, referente ao sexo, que seja majoritário no universo pesquisado. Os entraves alcançam a ambos os sexos.

Gráfico 2 – Jovens que trabalham e estudam



Fonte: dados da pesquisa, 2021

O gráfico acima aponta que a maioria dos entrevistados trabalham ou trabalharam concomitantemente aos estudos. Aponta-se, portanto, um fator a ser observado no sentido de se verificar se essa dupla jornada tem dificultado o sucesso escolar. Sendo assim, seguindo conceitos de Bourdieu, 2007, a “aptidão” ou o “dom” são também produtos de investimento em tempo em que, se tratando em casos de trabalhar e estudar, o tempo torna-se um recurso reduzido.

Não se pretende, no entanto, afirmar que este caso seja um determinante ao fracasso escolar. Porém, estamos propondo uma reflexão sobre as demandas e necessidades destes jovens, a fim de que se conheça a trajetória dos mesmos e se pense em uma articulação em torno do trabalho, da escola e de uma construção dos projetos de vida desses alunos.

Gráfico 3 – Abandono escolar



Fonte: dados da pesquisa, 2021

Talvez algo que nos chame atenção seja o fato destes alunos se encontrarem em defasagem mesmo sem nunca terem abandonado a escola. Considerando que para se encontrar em defasagem idade/série o aluno precisa estar em dois ou mais anos de atraso e, no caso destes alunos, eles estão com muito mais que isso, em média, 4 anos de

atraso (vide item 3.2), sem terem saído da instituição escolar, pergunta-se o que precisa ser superado ou qual demanda precisa ser atendida para que haja o sucesso escolar.

Nesse sentido, faz-se necessário que o processo escolar seja levado em consideração para contribuir com a superação de possíveis dificuldades que estejam sendo enfrentadas, visto que:

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam a sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas (DAYRELL, 2007, p. 1106)

Não obstante, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua feita pelo IBGE, 2019, a necessidade de trabalhar e falta de interesse são os principais motivos para evasão. E, apesar de não estarmos tratando de evasão, possivelmente os que não evadem, fracassam (BRASIL, 2019).

Gráfico 4 - Média de pessoas que moram na casa com os jovens entrevistados



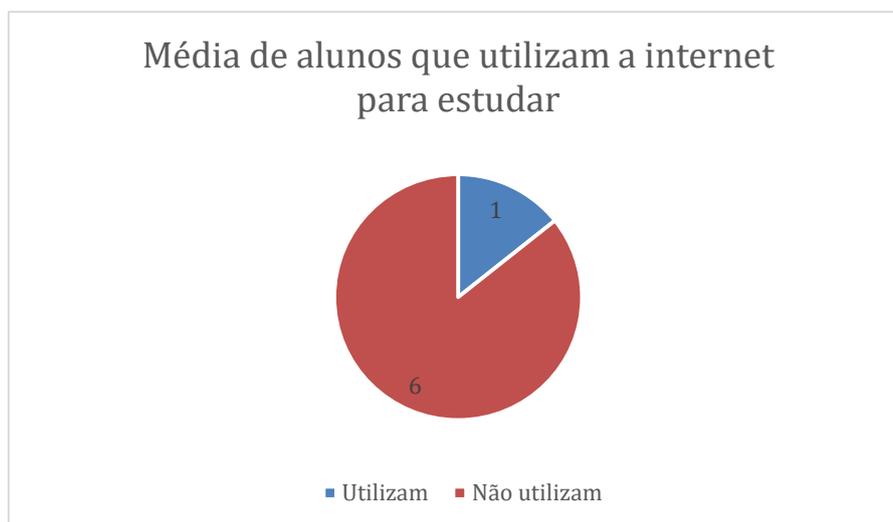
Fonte: dados da pesquisa, 2021

Em relação ao gráfico acima juntamente com o que se segue, pode-se perceber que as mães, em sua maioria, permanecem como figura de autoridade do lar e, possivelmente, assumem as demandas da casa quer seja em relação ao sustento, à educação, aos valores. Não desconsiderando, portanto, a possível figura de avós, padrastos e/ou companheiros (as).

Gráfico 5 – Responsáveis legais que moram com os jovens

Fonte: dados da pesquisa, 2021

Cabe salientar que seria interessante refletir sobre a forte influência matriarcal na educação escolar dos filhos. Visto, que se percebe a figura das mães mais presente no cotidiano e vida dos filhos e, por outro lado, uma participação menor dos pais.

Gráfico 6 – Média de alunos que utilizam a internet para estudar

Fonte: dados da pesquisa, 2021

Apesar de os alunos utilizarem celulares dentro da sala de aula, terem acesso a uma gama de informações, utilizarem o *WhatsApp* para se comunicar com pessoas de

vários lugares e utilizarem a ferramenta da internet para se relacionarem com o outro, eles ainda não associam a tecnologia à aquisição de conhecimento.

Podemos observar no gráfico acima que, mesmo que tenhamos ciência de que a realidade virtual está crescendo, os alunos ainda não fazem essa ponte entre tecnologia e escola. Seria, talvez necessário que se viabilizasse um diálogo entre os conteúdos e os recursos tecnológicos para que se possibilitasse uma relação mais estreita entre ambos na sala de aula.

Gráfico 7 – Média de alunos que separam um tempo para estudar



Fonte: dados da pesquisa, 2021

Pode-se perceber que os alunos não têm o interesse que se esperaria pelas atividades escolares. Como vimos com Dayrell, 2007, frequentam as aulas por obrigação sem, necessariamente, participarem das atividades básicas. Dessa forma, mostram-se apáticos e desinteressados pela busca de conhecimento. Nesse sentido,

Para KUPPER (1995, p.79), “... o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento”, ressaltando o porquê da sua importância. Os alunos precisam ser provocados para que sintam necessidade de aprender, e não os professores “despejarem” sobre suas cabeças noções que, aparentemente, não lhes dizem respeito (PEZZINI; SZYMANSKI, 2021, p. 2).

Sendo assim, seria interessante refletir se há fatores que favorecem o distanciamento do aluno com o conhecimento e como a escola poderia despertar o desejo de aprender.

3.2 As entrevistas e o contexto do campo

O estudo foi realizado no CIEP Municipalizado 097 – Carlos Chagas, situado na Avenida República do Paraguai, Gramacho, Duque de Caxias, com alunos de 15 a 17 anos que se encontram em situação de defasagem escolar. A escola possui 36 turmas, sendo 24 do 1º segmento (que compreende do 1º ao 5º ano de escolaridade) e Educação Infantil (Infantil 1 – 04 anos de idade; Infantil 2 – 05 anos de idade). São 08 turmas do 2º segmento (que compreende do 6º ao 9º ano de escolaridade) e 04 da EJA.

Das três turmas do 2º segmento que a pesquisadora tem contato, foi selecionada a que tem o maior número de alunos com defasagem idade/série entre 15 e 17 anos que, neste caso, compreendeu uma turma do 7º ano (701). A escolha desses participantes foi feita para entender melhor as nuances desses jovens no que diz respeito à aprendizagem e para contribuir para o atendimento aos mesmos.

Após os alunos em defasagem idade-série serem selecionados, a pesquisadora os reuniu presencialmente e coletivamente na escola para esclarecimento da pesquisa que seria realizada e se havia interesse deles em participar voluntariamente das entrevistas. Todos os alunos selecionados aceitaram de livre vontade fazer parte da pesquisa. No entanto, um ponto faz-se necessário destacar no que diz respeito à experiência obtida nas entrevistas: se por um lado o fato de ser professora da turma ajuda a compreender melhor o campo de trabalho, por outro lado os alunos participantes não demonstraram o encorajamento esperado em falar abertamente. Sendo assim, foram feitas duas rodadas de entrevistas, nas quais, na primeira rodada tivemos os entrevistados listados abaixo:

- 1) Vitória (15 anos).
- 2) Erick (15 anos);
- 3) Evelin (15 anos);
- 4) Isabelle (15 anos);
- 5) Jonathan (16 anos);
- 6) Gabriel (16 anos);
- 7) Robert (17 anos);

As entrevistas foram auxiliadas por um roteiro previamente estruturado no qual procurou-se construir um diálogo amistoso para que os jovens se sentissem à vontade a falar. Para tanto, foram realizadas individualmente nos horários vagos e duraram entre 15 e 25 minutos, com treze tópicos previamente estruturados.

Como citado anteriormente, considerou-se necessário fazer uma nova rodada de entrevistas com os alunos e, para tal, foram selecionados 03, que participaram de uma nova conversa no desenho de um grupo focal. A primeira rodada de entrevistas foi feita em 21/10/2021, ao passo que a segunda fora realizada em 05/10/2022.

Desse modo, procedemos à segunda rodada de perguntas para que alguns pontos que não ficaram esclarecidos na primeira rodada se tornassem mais claros.

Sendo assim, foram escolhidos três alunos dentre os sete que já haviam sido entrevistados antes. Os alunos selecionados foram: Vitória, Evelin e Robert. A seleção foi feita dentre os alunos que ainda continuavam na escola e na mesma turma devido a necessidade de tempo hábil para a pesquisa e porque seria a turma que a pesquisadora teria contato. No entanto, a dinâmica dessa entrevista se deu de forma diferente, pois percebemos que tivemos dificuldades com a primeira rodada de entrevista por ter sido feita no horário de intervalo das aulas.

A pesquisadora foi informada que teria um dia na semana que os alunos ficariam na sala em tempo vago. Dessa forma, com a autorização da direção escolar, foi feito uma espécie de “coffee break” numa sala que não estava sendo utilizada. Tal recepção para os alunos teve o objetivo de deixá-los mais à vontade para expressarem suas vivências e relatarem seus anseios e dificuldades frente a vida escolar

Como o espaço da sala era amplo, fizemos dois ambientes: um em que estava o lanche e outro no qual eu os entrevistaria individualmente.

Após lancharmos e ficarmos à vontade, fui chamando, individualmente, cada aluno, no espaço reservado enquanto os outros continuavam lanchando. Disponibilizamos, também, um jogo de damas e o jogo UNO para os que aguardavam.

As entrevistas e o “coffee break” duraram, no total, 1 hora e 40 minutos, ou seja, horário destinado ao tempo vago no qual eles estavam. As perguntas, bem como a transcrição das entrevistas encontram-se nos anexos.

3.3 Contextualização do método adotado nas entrevistas

Neste tópico, apresentamos sob uma perspectiva crítica algumas reflexões, problemas, incertezas e propostas, decorrentes de um processo de entrevistar e documentar as narrativas de experiências dos jovens em situação de defasagem idade-série na escola, através das falas de cada entrevistado. Trata-se de entrevistas, no sentido de auxiliar a validar o roteiro semi-estruturado.

Iniciamos este estudo com uma análise de algumas pautas, com respaldo teórico, que foram dadas aos problemas e desafios dos jovens com a escola e com o saber. Posteriormente foram discutidos fatores entre barreiras e desafios da educação que refletem no potencial de desenvolvimento educacional do jovem, tais como desigualdades de renda, bem como pouca infraestrutura escolar e como essa precariedade compromete seriamente a possibilidade de educar.

Terminamos com possíveis esboços, derivados do estudo, para integrar o conhecimento das práticas pedagógicas, como questionar algumas das suposições e representações que orientam muitas das decisões e práticas diárias do professor ao ministrar sua aula, para retomar algumas apostas de mudança. Para analisar os significados levantados nesta pesquisa narrativa, propõe-se estudar e revisar os fatores que impactam no cenário do jovem em situação de defasagem idade-série na escola investigada.

Construímos esse processo de busca e compreensão por meio da documentação narrativa das experiências dos alunos, informado por contribuições teóricas e metodológicas da pesquisa interpretativa. Assim, procuramos documentar, trocar opiniões e compartilhar narrativas de experiências dos jovens, a fim de incentivar e favorecer o debate e a reflexão sobre os desafios no processo de ensino-aprendizagem, as experiências que os alunos têm vivido rumo à aprendizagem e permanência na escola frente ao exercício de acesso à escola pelos jovens.

Da mesma forma, utilizamos a proposta de Freire (1997) para realizar uma reflexão crítica em um processo contínuo de debate e reflexão sistemática sobre as histórias de experiências publicadas e compartilhadas, que deram origem a múltiplas questões e temas sobre a vida na sociedade e princípios da educação inclusiva. Essa

experiência foi útil para esclarecer e ressignificar a prática educacional do professor a partir da construção de novos pensamentos emanados de sua própria prática.

Reconhecemos que qualquer proposta para melhorar as ações pedagógicas no corpo escolar enfrenta múltiplas condições estruturais e uma dinâmica de sala de aula complexa. Neste sentido, em particular, tentamos entender o papel que essas ações desempenharam na prática de ensino para o jovem. Por outro lado, observamos os aspectos que limitam essa promoção para a reflexão e construção de alternativas conjuntas em relação à prática educacional e a permanência do jovem na escola.

Ao compreender a relação saber-escola dos jovens entre 15 e 17 anos que se encontram em situação de defasagem idade/série no segundo segmento do ensino fundamental, bem como as adversidades que enfrentam e suas expectativas de futuro, por ser tratar de um processo de inclusão, o tratamento dos dados nos leva a considerar os aspectos macro e microestruturais, sociais, culturais, educacionais, políticos, dentre outros, que podem ir além do objetivo deste estudo.

Nesta ocasião, mencionaremos nossa preocupação em pensar em como concretizar e transformar as práticas, visões e relações pedagógicas em prol das necessidades de aprendizagem desse grupo.

3.4 Sobre a perspectiva das narrativas hermenêuticas

No contexto da investigação mais ampla em que este estudo está inserido, diante dos modos paradigmáticos estabelecidos de conhecimento, vimos a relevância de integrar diferentes modos de pesquisa, tais como a integração da pesquisa narrativa (DUTRA, 2002) e a análise hermenêutica (CARVALHO, 2003).

Compreende-se que a pesquisa narrativa em educação é interdisciplinar, porque, de modo geral, envolverá, antropologia social, etnografia, sociologia, teoria linguística e literária e filosofia hermenêutica, no entanto, uma característica em comum é que todos coincidem na medida em que se interessam pelas maneiras pelas quais os seres humanos dão significados ao seu mundo através da linguagem (RABELO, 2011).

Assim, tem-se a pesquisa narrativa em como o conhecimento é construído e transmitido na sala de aula para alunos em defasagem, bem como este grupo vê o papel que a instituição de ensino desempenha em suas vidas, mas também assumimos a existência de múltiplas perspectivas nos relatórios narrativos porque o discurso

narrativo tem a ver com relações entre particularidades e não entre generalidades e resumos que devem necessariamente considerar intenções e motivações humanas.

Consistente com a nossa posição de considerar a existência de diferentes experiências dos entrevistados, respeitando a subjetividade e história de cada um, eliminamos qualquer sentido apriorístico de superioridade ou inferioridade. Ou seja, consideramos que ninguém em particular, grupo ou sociedade, pode ser estabelecido como exemplo para medir qualquer o suposto grau de sucesso ou fracasso escolar.

Conforme relata Sahagoff (2015), a pesquisa narrativa tem se configurado como uma alternativa metodológica de grande valia no campo das ciências sociais e da educação, que convida justamente a considerá-la a partir do potencial que oferece aos cientistas sociais, mas também pela importância que a própria narrativa tem para a construção do tecido coletivo e subjetivo.

Da mesma forma, a análise hermenêutica continua valendo a partir da busca da compreensão como um caminho não apenas da desconstrução do conhecimento científico, mas também a abordagem do outro como possibilidade ética (BRUNER, 1991). Esta dissertação pretende gerar uma pequena contribuição para os debates supracitados, explicando as contribuições epistemológicas e metodológicas de ambas as perspectivas. Para isso, propõe-se expor o panorama geral dos aspectos mais significativos da narrativa como abordagem e método.

A pesquisa narrativa como uma abordagem pode ser considerada uma ciência da compreensão atribuída à perspectiva qualitativa sob os chamados modelos hermenêuticos em oposição aos modelos das ciências positivistas. Portanto, do ponto de vista hermenêutico é possível a compreensão dos sujeitos e sua relação com o mundo levando em conta a realidade social dos sujeitos e suas linguagens, que constituem como o campo socializador por excelência, o que facilita a compreensão das realidades sociais (QUINTERO, 2018).

De acordo com o exposto, Quintero (2018) evidencia cinco aspectos fundamentais da pesquisa narrativa que permitem vários usos em estudos narrativos:

- ✓ A narrativa tem um sentido retrospectivo, forma e organiza a experiência passada;

- ✓ Narrativa entendida como uma forma de organizar eventos e ver as consequências dos atos;
- ✓ Ao contrário da cronologia, que apresenta apenas uma série de eventos temporários, a narrativa comunica o ponto de vista do narrador;
- ✓ Além da descrição do que está acontecendo, expressa sentimentos, pensamentos e interpretações.
- ✓ Ao contrário do discurso jornalístico e dos relatórios policiais que também expressam o ponto de vista do narrador, a narrativa faz dele o protagonista, como ator ou interessado nas ações dos outros.
- ✓ Ao contrário do discurso científico que apresenta a explicação de eventos e ações, a pesquisa narrativa apresenta cada experiência humana de forma única (p. 103).

Dessa forma, a partir desta moldura epistemológica, é possível darmos protagonismo para a fala dos estudantes, que trazem aspectos de seu passado como estudantes e podem expressar como se sentem em relação ao espaço escolar, cada qual a partir de suas singularidades e subjetividade.

No caso da narrativa como método, Quintero (2018) expõe três tipos de metodologias que vêm sendo levados em conta nos estudos narrativos com suas correspondentes estratégias de interpretação e análise:

- ✓ Análise estrutural da narrativa e funções sociais: nesta perspectiva, é levado em conta, inicialmente, a observação participante, percebendo que a partir daí só era possível observar e, portanto, impossível explicar a linguagem na vida e nas interações sociais. Posteriormente, a partir da entrevista na chave de uma perspectiva narrativa, considerou-se uma estratégia oral a experiências pessoais em que se pretende investigar memórias, histórias, anedotas e história de vida.
- ✓ Narrativas de trajetória de vida: a partir da fundamentação teórica de alguns pesquisadores da escola de Chicago, e de uma perspectiva sociológica o uso de diários, cartas e histórias autobiográficas.
- ✓ Narrativas hermenêuticas: leva-se em conta o enredo narrativo, entendido na perspectiva de Ricoeur (1995) como a possibilidade de organizar elementos heterogêneos, eventos, especialidades, personagens,

tipologias de ação, linguagens e força narrativa entre outros, que dão origem a sua história” (p.123).

Levando em conta alguns dos postulados de Gadamer (1975) contra a natureza hermenêutica, observa-se que, ao se referir à interpretação de um texto de forma hermenêutica, o que se apresenta nada mais é do que o suporte para apresentar a história presente na compreensão da realidade e da experiência vivida ou incorporada dos sujeitos. O próprio texto permite um sentido de interpretação, em oposição ao mesmo sujeito que o questiona e ao mesmo tempo projeta seu próprio horizonte pela natureza de seu caráter dialógico. Gadamer (1975) explica que o entendimento deve ser compreendido como algo que vai além de uma metodologia específica. A partir daí o que o autor talvez tente nos mostrar é a questão pelo ser humano, e a possibilidade de sentido do mundo que o cerca. Tem-se, portanto, para o intérprete, a compreensão de si e do outro (alteridade), prática que é mediada pelo ato de falar entre os dois interlocutores.

Por isso, quando se aborda sob as perspectivas narrativas hermenêuticas, faz-se a partir da necessidade ou possibilidade de compreender o outro, o sujeito que está no quadro ou nas redes de relações, onde compartilha não apenas experiências, mas, também, se identifica com os outros ao compartilhar experiências semelhantes, experiências mediadas pela linguagem presente no mundo do simbólico. O fato de compreender os entrevistados é então dado a partir de um círculo no qual a palavra, a comunicação e o diálogo se complementam, tornando possíveis os entendimentos não apenas de natureza individual, mas, também, coletiva, mediada por um discurso conversacional. (GADAMER, 1975).

Assim, hermenêutica é, portanto, uma abordagem com uma perspectiva dialética, é uma atividade interpretativa que permite a compreensão do significado do texto em seus diferentes contextos de ação. Segundo Ricoeur (1984), interpretar uma obra é descobrir o mundo a que se refere, seu estilo e seu gênero.

Já em relação a experiência escolar dos entrevistados, o relevante para nós não foi apenas entendê-la, e sim, a partir dos relatos dos alunos, mas poder repensar a nossa prática docente e o posicionamento da própria escola, no sentido de refletir até que ponto conseguimos, efetivamente, atender os anseios dos jovens estudantes. Por esse

motivo, agora nos referiremos às barreiras da aplicação desta entrevista e, a seguir, a metodologia para a transcrição e análise e os resultados preliminares deste estudo.

3.5 Dificuldades na aplicação da entrevista

Pesquisas em contextos escolares, em especial com jovens provenientes de contextos sociais e econômicos pouco privilegiados merecem um maior cuidado, no sentido de que alguns dos estudantes sujeitos de pesquisa possam estar em situação de vulnerabilidade social. Baseando-se em teorias da interpretação textual, começamos a tarefa de analisar como os atos comunicativos foram realizados e como eles terminam ou não na compreensão mútua.

Na comunicação cotidiana, diz Schütz (1971), os indivíduos apresentam certas idealizações tentativas de sua situação, a fim de preencher a lacuna comunicativa. Essas idealizações imaginam a possibilidade na qual o entrevistador não dirige esse evento. A entrevista é construída entre entrevistador e entrevistado. Sendo assim, vale ressaltar que o fato de as entrevistas terem sido realizadas nos intervalos pode ter influenciado na forma como os entrevistados se sentiram, pois, alguns precisariam, talvez de um maior espaço de tempo para se sentirem mais à vontade. Além disso, o barulho de todo o movimento inerente aos intervalos de uma escola pode ter sido um dificultador.

Por isso optou-se por fazer a segunda rodada de entrevistas, porém, enquanto na primeira foi feito um roteiro com, em média 16 perguntas, levando um tempo médio de 25 minutos para cada aluno, na segunda a duração foi de 40 minutos com cada entrevistado e foram feitas de 17 a 20 perguntas, com um intervalo de 12 meses de uma entrevista para a outra. Como foi constatado que vários jovens não tinham respostas para algumas questões levantadas na primeira rodada, esperávamos que, com a realização da segunda, eles talvez já pudessem ter refletido um pouco sobre as questões discutidas, já que foram provocados no primeiro encontro.

Sendo assim, na segunda rodada foram feitos questionamentos com o objetivo de esclarecer o tipo de relação que os alunos tinham com a escola. Dessa forma, alguns pontos poderiam ser melhor abordados como, por exemplo, o que a escola oferecia que os atraísse a estudar e, por outro lado, o que poderia, de certa forma, repeli-los a frequentar a instituição escolar.

3.6 Algumas considerações sobre campo

Sabe-se que o espaço escolar é bastante heterogêneo e que envolve múltiplos talentos, costumes e múltiplas expectativas e inteligências. Dessa forma, torna-se importante um olhar mais apurado para que se observe como se dá a dinâmica dos espaços educativos. Sendo assim, por estar inserida no campo de pesquisa tanto como professora como quanto pesquisadora, pude entender melhor os significados produzidos pela imersão no contexto dos educandos.

O entorno da instituição que foi objeto da pesquisa é composto por 3 comunidades (DIC 2, Paraopeba e o Barro) que, de certa forma, influenciam nos modos como se dão o relacionamento e a dinâmica interpessoal dos alunos e, além disso, após uma obra de construção de um viaduto e a retirada de uma “favela” próxima à unidade, aumentou o índice de violência, pois tem sido mais recorrentes os assaltos e roubos de carros que ocorrem próximos à escola.

No entanto, a escola não tem problemas com a comunidade, pois eles respeitam o espaço escolar, apesar se ter ocorrido alguns atos de vandalismos como quebrar câmeras, estragar murais, roubo das traves da quadra (atos que não ocorriam antes da construção do viaduto e retirada da “favela”). Outro fator que é um grande dificultador da aprendizagem dos alunos é a questão social.

Uma grande parte dos alunos que vêm dessas comunidades do entorno da escola e passam muitas necessidades, inclusive, alguns funcionários fazem, voluntariamente, alguns trabalhos sociais nesses locais. A questão de violência doméstica tem, também, se apresentado como um entrave na aprendizagem, visto que tem-se observado um aumento dessa questão, pois, segundo a direção escolar, antes não se tinha tanto conhecimento como se tem tido nos últimos anos.

Por estar aproximadamente três anos trabalhando nesse espaço escolar, pude perceber que os alunos dificilmente frequentam outros espaços além dos bairros vizinhos à escola. Eles não têm acesso a maioria dos espaços culturais (teatros, museus, cinemas), a diversão local se resume às “festas de rua”. Não conhecem, por exemplo, a capital do estado e o ato de frequentar a escola se tornou algo que se faz porque tem que fazer sem se saber o porquê.

Considerando que, nessa escola na qual foi realizada a pesquisa, trabalhei no período em que tivemos a pandemia Covid-19, tal fato não influenciou no quesito

defasagem idade-série, pois não houve retenção de alunos nesse período devido a todos os entraves ocorridos para que os mesmos tivessem acesso aos conteúdos com qualidade. Dessa forma, percebe-se que os discentes já se encontravam em defasagem antes da pandemia. Apesar de considerar que o período de isolamento pode ter sido um agravante no tocante à falta de estímulo, como os alunos já se encontravam com dificuldades anteriormente, não foi possível fazer tal afirmação.

A expectativa enquanto pesquisadora era que os alunos “abrissem o verbo”. Falassem sobre suas insatisfações, seus anseios enquanto jovens estudantes, as barreiras que dificultam sua aprendizagem. No entanto, não encontrei muitas falas nesse sentido.

Apesar de eu ter me estabelecido na instituição em questão antes que se desse a pesquisa, e mesmo já tendo percebido que havia uma apatia por parte dos alunos, eu esperava que quando fosse proposto que os mesmos falassem deles, de suas expectativas, sua relação com a escola, eles sentissem que essa fosse a oportunidade de exporem seus pensamentos. Porém, na verdade, eles não sabiam o que pensar sobre o assunto.

Essa apatia também era demonstrada nos relacionamentos interpessoais. Receber um “bom dia”, por exemplo, era raro, mesmo que alguém os cumprimentasse. Os alunos entravam na sala e não esboçavam nenhum sentimento, nem de euforia, nem de insatisfação. O “marasmo” era contagiante. Contagiava até a mim, professora. Faltava “brilho nos olhos”, faltava aquele vigor juvenil.

Outra observação importante a ser feita foi o uso indiscriminado de fones de ouvido em qualquer momento da aula. Alguns estavam de fato ouvindo música, mas outros o utilizavam desligado, talvez por uma vontade de não ouvir o que seria dito porque, provavelmente, para eles não seria interessante.

Em conversas informais percebeu-se que os alunos, em sua grande maioria, não utilizavam o celular para buscar informações no Google, por exemplo (na verdade, nem sabiam como fazê-lo), alguns poucos tinham Facebook e uma grande parte não sabia o que era Instagram. Já o Tik Tok se mostrou mais comum entre os alunos entrevistados.

É difícil conceber que, nos dias de hoje, não seja proporcionado aos alunos experiências utilizando a tecnologia. Além disso, a internet na escola, fica restrita ao uso da secretaria. Os professores não têm acesso, nem os alunos. Percebe-se que são poucos que possuem smartphones. Em alguns casos, apenas um dos responsáveis tem esse tipo

de aparelho em casa, sendo assim, o uso é esporádico, fazendo-se quando o adulto não está usando e permite a utilização por parte do aluno. A impressão que se tem é que lançamos mão de uma educação do século XX para alunos do século XXI.

Outra observação que pude fazer é que os alunos apresentam um vocabulário paralelo que é diferente do que é utilizado pela escola. Eles trazem experiências diferentes, preocupações diferentes. O artigo *O papel da escola pública nas favelas* traz o relato de uma professora de uma escola localizada em uma favela da Zona Sul.

Gente, é outro mundo! É outro código, são outros valores. As relações sociais tecidas aqui são permeadas por alguma coisa, pelo Estado, por uma estrutura formal. Lá não existe isso. Lá existe uma outra coisa que a gente aqui não sabe direito o que é. Eu não vou dizer se é ruim, se é bom, se é o contrário, entendeu? Alguma coisa que eu não consigo, que eu vejo como diferente, mas eu não consigo ainda qualificar essa diferença.” (Professora da escola II). (PAIVA; BURGOS, p. 66. In. DINIZ, 2013)

Não cabe, aqui, direcionarmos responsabilidades, até porque envolve, questões estruturais das instituições, no entanto, minhas experiências enquanto professora não dialogam com as dos meus alunos. Isso demanda um esforço muito maior quando se trata de transmissão dos conhecimentos socialmente valorizados. Talvez o motivo pelo qual os alunos não consigam expor suas inquietações seja porque ele não entende o contexto da escola. Como explicar o que não se entende? Como expor algo quando não se sabe nem por onde começar? Como se comunicar se a sua linguagem não está em acordo com a linguagem utilizada na escola?

3.6 Metodologia para Transcrição e Análise

Na tentativa de se obter traduções "autênticas" dos problemas enfrentados pelos alunos, foi preciso perguntar quais são as possibilidades existentes para compreender os atores envolvidos que ainda se encontram no Ensino Fundamental.

Considera-se que, por ser semiestruturada, a entrevista foi o método mais espontâneo, na qual faz-se algumas perguntas predeterminadas e, desta forma, pode-se obter liberdade para abordar outras questões, de acordo com o surgimento dos assuntos no decorrer da entrevista. Abaixo, elencamos os tópicos de conversa que balizaram a entrevista. No entanto, por ser uma conversa, até para que permitisse que os jovens

ficassem mais à vontade e pudessem desenvolver mais, foram feitas intervenções da entrevistadora, baseado na resposta dos alunos e como uma estratégia para estimular e pegar ganchos na própria fala dos estudantes. Foram, basicamente, três dois blocos temáticos: 1) o cotidiano no espaço escolar, impressões dos estudantes e aplicabilidade do conteúdo no mundo da vida e 2) objetivos e sonhos.

- ✓ Gostaria que me falasse um pouco do seu dia a dia na escola. Você trabalha? Tem o costume de separar um tempo para estudar? O que mais te atrapalha a estudar? Gosta da sua rotina em casa ou na escola? Gosta da escola? O que poderia ser melhor na escola? É o que você esperava? Qual é o papel que as matérias, os conteúdos desempenham na sua vida? O que você acha que poderia ser melhor trabalhado na escola?
- ✓ Vamos falar um pouco sobre seus sonhos: O que você gostaria de conquistar na sua vida? Fale sobre um sonho, um projeto de que você gostaria de realizar. Na sua opinião, quais são as chances de você alcançar esses objetivos? O que mais poderia te atrapalhar a atingir seus objetivos, seus sonhos?

As entrevistas ocorreram presencialmente com a utilização de um gravador, seguindo as necessidades de cada protocolo de pesquisa, frente ao termo de consentimento livre e esclarecido para cada um dos entrevistados, a declaração de aceite, de acordo com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), informando que a colaboração de cada um dos entrevistados se fará de forma anônima, por meio da entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura da presente autorização. Deste modo, o acesso e a análise dos dados coletados ocorrem apenas pelo pesquisador e seus orientadores.

Os dados coletados no diálogo foram avaliados da seguinte forma: após ser apresentado os objetivos do pesquisador, pôde-se verificar os dados a serem interpretados. Nesta fase, foi feito um estudo intensivo das entrevistas para poder identificar leituras alternativas dentro da perspectiva de outrem. Essas alternativas foram, no entanto, construídas de forma a serem reconhecidas como tal pelo pesquisador. Isso significa que as alternativas foram orientadas para o quadro de interpretação do pesquisador (NAZÁRIO *et al.*, 2016) e, assim, selecionou-se um primeiro conjunto de narrativas transcritas que apontaram o caminho para o restante do trabalho.

Posteriormente, na avaliação das discussões interpretativas transcritas, a interpretação final foi adaptada ao quadro interpretativo do objetivo central deste estudo, compreender a relação do jovem com defasagem idade-série com o contexto e a cultura escolar. Sendo assim, vê-se, em síntese, as fases do processo hermenêutico empregado neste estudo:

FASE 1	LINHAS DE INVESTIGAÇÃO	Avaliação crítica da entrevista e observações técnicas do investigador
FASE 2	PREOCUPAÇÕES CENTRAIS	Identificação das preocupações centrais, temas importantes ou significados que estão se desdobrando para os informantes
FASE 3	SIGNIFICADOS COMPARTILHADOS	Preocupações centrais dos informantes somadas as conexões interpretativas escritas entre significados encontrados dentro e entre as histórias, ou padrões constitutivos
FASE 4	INTERPRETAÇÕES FINAIS	Interpretações de trechos que dizem respeito à resumos centrais, avaliação final das entrevistas e observações que abordam linhas que ficaram pendentes
FASE 5	DIVULGAÇÃO DA INTERPRETAÇÃO	Manuscrito relatando as interpretações já refinadas

Após serem feitas as fases 1, 2 e 3, dentro de um esquema para a seleção das ideias centrais, foram elaborados os resumos de cada entrevista e as categorias a serem observadas, no caso: como os alunos se relacionam com seus professores; quais os problemas vividos em sala de aula; quais as barreiras no processo de ensino-aprendizagem; Dentre as categorias centrais, tem-se uma orientação para dar o enfoque (subcategorias) para: i) sentimento de ser bem recebido pela escola; desejo de evasão entre os alunos; satisfação com as práticas escolares; satisfação com a metodologia utilizada; o desejo de parar de estudar para trabalhar e; o fato de alguns alunos serem, em partes, mantenedores da família.

Sendo assim, a escolha destas categorias, para análise hermenêutica das entrevistas, parte do entendimento de que os pontos de destaque para a percepção e reflexão do autor orientam ao atendimento da assimilação de como é a experiência escolar dos entrevistados e o papel que a instituição de ensino desempenha na sua vida, bem como rastreia-se os desafios processados.

Isto posto, os resultados da primeira rodada geraram 2 linhas de discussão e são apresentadas na Tabela 4:

Tabela 4 – Linhas de discussão geradas pelas entrevistas

Linha de discussão	Discussão
A interação dos alunos com o ambiente escolar: o envolvimento do aluno com a escola	Busca-se compreender como os jovens percebem a escola e que tipo de razões próprias (motivos e objetivos e, portanto, motivação) que eles têm para ir à escola.
O saber-escolar e o olhar dos jovens estudantes para o seu futuro.	Discute-se quanto à perspectiva de futuro, as relações entre as subjetividades dos jovens e o mercado de trabalho. Em geral, busca-se entender se os jovens percebem que são formados com suficiência para as demandas presentes fora da escola, e se sentem que a escola é o lugar onde vão aprender.

Primeira rodada de entrevistas

No que tange à segunda rodada, direcionamos as perguntas à forma como o aluno se relaciona com a escola e sua perspectiva de futuro induzindo os questionamentos à motivação que os entrevistados teriam para frequentarem uma instituição escolar.

Sendo assim, os resultados da segunda rodada geraram 3 linhas de discussão e são apresentadas na Tabela 5:

Tabela 5 – Linhas de discussão geradas pelas entrevistas

Linha de discussão	Discussão
O envolvimento do aluno com a rotina escolar: interações.	Aborda-se o que os alunos consideram como interativo ou não tanto no ambiente escolar, como nas aulas e o motivo pelos quais frequentam a escola.
Relacionamento interpessoal dos alunos com os educadores.	Busca-se observar a relevância do relacionamento que os alunos mantêm com os educadores e se tal relacionamento influencia na maneira como os jovens enxergam a escola.
Sucesso escolar e sucesso pessoal: inter-	Discute-se sobre o que o jovem considera

relações.	como sucesso e se o mesmo se enxerga como alguém bem-sucedido. Além disso, reflete-se como/se a escola ajuda o estudante no processo de conquistar algo futuro e ser bem sucedido.
-----------	--

Segunda rodada de entrevistas

4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo, trazemos primeiro os resumos das entrevistas, de modo com que a perspectiva geral de cada aluno fique clara rapidamente. Após, discute-se sobre o papel que as instituições de ensino desempenham na vida dos estudantes bem como a interação que os jovens têm com o ambiente escolar. Nessa perspectiva, reflete-se a respeito do que é ser jovem frente a cultura escolar.

Além disso, aponta-se a relação do saber e as perspectivas de futuro dos jovens entrevistados. Sendo assim, aponta-se as questões entre educação e trabalho com o objetivo de se compreender como estes se configuram no mundo juvenil.

4.1 Resumo das entrevistas

À priori, tem-se o resumo das entrevistas, com a descrição breve dos relatos de cada entrevistado. O resumo das entrevistas tem a função principal de informar com ideias centrais a síntese com base nas informações fornecidas. Logo, o resumo feito permitiu o desenvolvimento e a identificação das informações relevantes das entrevistas.

Tabela 1- Resumo da Primeira Rodada de Entrevistas

ENTREVISTA	RESUMO DA ENTREVISTA
ENTREVISTADO #1 (VITÓRIA)	Vitória tem 15 anos. Para sua rotina do momento da entrada e a hora da saída da escola ela diz estar cansada e com sono. A entrevistada relata que o motivo do sono dela muitas vezes em sala de aula é devido aos professores que não conseguem despertar a atenção dela para a aula, justamente porque a aula não é mais “agitada” e “dinâmica”. Vitória prefere estar na escola do que estar em sua casa. Um dos motivos é devido ao fato de que na escola ela tem uma interação com seus amigos. Para Vitória, a escola não é o que ela esperava, e mesmo ela não sabendo explicar o motivo, ela compreende que a escola é um ambiente de

	<p>aprendizagem e ela vê a importância disso em seu cotidiano fora da escola. Vitória sugere que para a escola ser “melhor”, não precisa de muita coisa, mas sim que os professores sejam mais descontraídos e que brinquem mais com os alunos em suas aulas. Isto é, para a entrevistada, o professor precisa estar mais próximo e que fale a linguagem dos alunos.</p> <p>A entrevistada não separa tempo para estudar. Porém, reconhece, que a mãe dela cobra mais dedicação dela com os estudos. Vitória relata que a barreira para ela estudar na escola está em sua turma escolar que “fala muito”. Já em sua casa, a barreira para ela estudar é ela ter uma irmã pequena que demanda atenção. Vitória trabalhava como trancista aos finais de semana e aprendeu essa profissão assistindo vídeos tutoriais na internet. Para a entrevistada, a escola poderia ensinar os jovens a serem mais independentes, com cursos profissionalizantes. Vitória deseja servir as forças armadas e, para realizar seu sonho, ela compreende que se faz necessário fazer um curso e se dedicar.</p>
<p>ENTREVISTADO#2 (ERICK)</p>	<p>O dia a dia do Erick na escola é “tranquilo”. Sua rotina é “tranquila”. O que mais atrai na escola para Erick é somente estudar. Erick não espera muito da escola. Logo, Erick demonstrou ter nenhuma expectativa em relação à instituição escolar. No entanto, compreende que o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem podem ser úteis para as demandas fora da sala de aula. Já na questão em como a escola poderia melhorar, Erick se diz satisfeito. Para ele “tá bom”. Erick, em casa, às vezes separa um tempo para estudar, “às vezes sim e às vezes não”. A mãe dele cobra que ele estude. O que mais atrapalha ele no estudo é a sobrinha. Erick trabalha no mercado local (perto de sua casa) aos finais de semana. Para Erick, a escola não precisa incentivar e fomentar nos discentes a inscrição em cursos técnicos/profissionalizantes, somente “ensinar a matéria mesmo”. O entrevistado se identifica com as aulas de português e o que atrai ele é a matéria. Erick deseja ser médico.</p>
<p>ENTREVISTADO#3 (EVELIN)</p>	<p>Evelin tem 15 anos e relata que a rotina dela é “fazer testes na escola”. Ela gosta da escola porque é neste ambiente que ela tira seus momentos de diversão. Evelin gosta de ir à escola. Ela falta as aulas “um pouco”, porque tem dificuldades para acordar, bem como também quando não quer assistir a alguma aula específica de algum professor. Diz que a escola pode melhorar, mas não saber dizer o que pode melhorar. Evelin diz que separa um pouco de tempo para estudar quando não está na escola. A mãe dela faz cobranças para Evelin estudar. Evelin gosta da aula de português e de matemática. Ela diz que estuda em casa. Acha que tem dificuldades no aprendizado. Ela reprovou duas vezes. Ela trabalha em um lava jato. O motivo dela estudar é para ter um futuro melhor. Ela quer ser jogadora de futebol. Ela estuda, trabalha e treina no final do dia.</p>
<p>ENTREVISTADO#4 (ISABELE)</p>	<p>O dia a dia de Isabele é “cansativo”. Sua rotina é cansativa porque “um monte de gente gritando, não param quieto[...] aí acaba estressando.” Para Isabele, a escola (sua turma) deveria ser mais silenciosa, com menos barulho. Isabele informa que a escola é o que ela esperava e relata que o que ela aprende na escola é muito importante para a vida dela. Já na questão sobre sua maior dificuldade de ir para escola, Isabele diz ser o fato de acordar cedo. Mas, não gostaria de estudar a tarde, pois é o horário de trabalho dela. Isabele diz que a escola tem grande papel na formação do jovem e, por isso, a escola deveria incentivar e ensinar os alunos a ganharem uma renda extra. Isabele não separa um tempo para estudar quando não está na escola. Ela alega que “não tem tempo para fazer nada”, devido ao seu trabalho. Isabele trabalha de maquiadora e seu trabalho atrapalha um pouco no estudo. Para Isabele, a escola poderia melhorar em suas refeições. Isabele gosta das aulas de português, não quer ser dependente financeira da família e quer seguir o caminho da medicina.</p>

	Já o plano B para sua formação está em seguir na Marinha.
ENTREVISTADO#5 (JONATHAN)	A rotina do Jonathan é “ficar na sala”, ele gosta da escola, mas não é o que ele esperava. Com poucas palavras, Jonathan resume indecisão, timidez entre gostos e se entra em contradição ao relatar que gosta das aulas de matemática, mas ainda não assistiu as aulas. Jonathan não sabe informar qual matéria ele possui mais dificuldades, nem relatar seus sonhos futuros. Jonathan demonstra não ter expectativas para o seu futuro e diz separar tempo para estudar em casa. Jonathan não trabalha. Não sabe informar se gosta de ir para a escola, muito menos em que a escola poderia melhorar.
ENTREVISTADO#6 (GABRIEL)	Gabriel não gosta de ir à escola, diz ele que o horário não é bom (os alunos deveriam sair mais cedo das aulas). O que faz Gabriel gostar das matérias são os professores. Ele gosta de História, Matemática, Ciências, e não gosta das aulas de Inglês. Frisa-se o fato de que Gabriel gosta das aulas de história porque o professor vai até a mesa do aluno, para tirar dúvidas, fazendo com que os alunos mais tímidos não tenham que se expor. Gabriel trabalha as vezes em obras auxiliando em serviços de construção civil. Nunca faltou para trabalhar. Já o que mais atrapalha o Gabriel a estudar são “as professoras que explicam errado [...] não dá para entender o que elas explicam”. Gabriel não separa um tempo para estudar quando não está na escola. No entanto, ele acredita que isso afeta seu desempenho escolar. Gabriel sonha em ser advogado, a ideia surgiu dos seriados televisivos que ele assiste. Porém, Gabriel não tem se empenhado para alcançar isso. A mãe de Gabriel o incentiva a estudar e ele tem uma família com 9 irmãos.
ENTREVISTADO#7 (ROBERT)	Robert diz que a rotina escolar dele é “mais ou menos” devido ao fato dele não gostar de acordar cedo para ir para escola e ele também não gostar de estudar. Robert gosta mais das aulas de matemática. Quando indagado se teria algo que poderia ser diferente nas aulas, ele não demonstrou interesse. Robert não separa um tempo fora da escola para estudar. Robert acredita, com incerteza, que a escola atende e escuta as necessidades de todos. Robert nunca trabalhou. Robert informa que estuda para “ser alguém na vida”. Ele não sabe ao certo em que quer trabalhar. Robert disse que se a mãe dele não obrigasse a ir à aula, ele já teria saído da escola, pois não gosta de estudar. Robert acredita que a escola pode ter um papel em prol de ajudar os jovens com a oferta de cursos profissionalizante. Ele também não gosta de escrever.

Tabela 2- Resumo da Segunda Rodada de Entrevistas

ENTREVISTADO#1 (EVELIN)	Evelin relata que a escola representa “amizade”, pois acaba conhecendo mais pessoas. Diz frequentar a escola porque é perto de casa e porque precisa estudar. Ela gosta “mais ou menos” de ir à escola. Acha ruim o jeito de alguns professores e o barulho na sala. O que menos gosta é o jeito que a escola ensina algumas matérias. Para ela tinha que ser mais divertido. Segundo Evelin, algo que poderia melhorar seria poder estudar de bermuda em dia de calor e a comida poderia ser melhor. Para ela, um dia de aula “normal” se descreveria assim: “Ué... eu chego na escola, tomo café, vou pra fila, subir, sentei na cadeira, fiz o dever, conversei, terminei o dever, desci, tomei almoço e fui embora.” Para a jovem, uma pessoa de sucesso “é ser uma pessoa conhecida pelo o que faz, pela coisa
------------------------------------	---

	que faz de bom ou uma coisa que gosta de fazer. Receber respeito por essa coisa que faz. É isso pra mim.” Ela não se considera alguém de sucesso porque ficou reprovada e tem um sonho de ser goleira e acredita que a escola não a ajuda a alcançar esse sonho.
ENTREVISTADO#2 (VITÓRIA)	Para Vitória, a escola representa “negligência”, pois negligencia muitas coisas muito importantes. Frequenta a escola porque “depende dela para ser alguém na vida”. O que menos gosta na escola é quando fala educada com a professora e ela vem cheia de ignorância. Considera que seria legal umas coisas diferentes, pois é “tudo igual todo dia”. Além disso, a aluna diz que a merenda poderia ser melhor e a escola poderia ter uma sala de informática e uma de artes. Para ela, um dia de aula “normal” se descreveria assim: “vou de ônibus, entro na escola, subo pra aula, vou pra merenda, volto pra aula e depois vou pra casa”. A aluna não se considera uma pessoa de sucesso porque não conseguiu se sair bem na escola. Tem o sonho de ser neurocirurgiã e não acredita que a escola tem ajudado na busca para a realização desse sonho.
ENTREVISTADO#3 (ROBERT)	Para Robert, a palavra que representa a escola é “diversão”. Porque ele frequenta a escola para estudar e fazer amigos, pois é na escola que ele mais se alegra. Gosta muito da quadra. O que menos gosta é das matérias. Afirmo que seu entendimento depende da explicação do professor. E que a melhoria na explicação dos professores o ajudaria a ter melhores resultados na escola. Robert descreveria um dia de aula “normal” assim: “eu chego, fico lá fora conversando, nisso eu entro, sento no fundo, copio o dever, depois de conversar demais, desço no lanche, subo e depois vou embora”. Para ele, ser uma pessoa de sucesso é “você conquistar uma coisa que você ‘tava’ querendo há muito tempo. É todo mundo querer tá perto querer ser amigo... é tirar nota boa...” Ele não se considera uma pessoa de sucesso porque “não tira nota boa e todos o odeiam”. Afirmo não ter sonhos.

4.2 A interação dos alunos com o ambiente escolar: o envolvimento do aluno com a escola

Ao problematizar as diferentes perspectivas sobre a motivação do aluno e as limitações que são construídas, tanto na maneira deles, quanto nas limitações da pesquisadora em estudar o mundo interior deles, observa-se que entender a percepção dos jovens é algo complexo. No entanto, através da reflexão e do discernimento sobre os problemas que caracterizam a pesquisa sobre a motivação dos alunos, podemos começar a discutir a experiência escolar dos alunos e o papel que a instituição de ensino desempenha em suas vidas.

De acordo com Oliveira e Leite (2007), os objetivos primários de um sistema educacional, de modo geral, são o desenvolvimento acadêmico, conhecimentos e habilidades sociais suas emoções e bem-estar (ou seja, sua personalidade total). Os objetivos da escola e educação podem, assim, ser percebidas como os dois lados de uma moeda: um lado sobre a comunicação de conhecimento, habilidades acadêmicas e competências e o outro a comunicação de normas sociais, valores, crenças estabelecidas

externamente e atitudes, que permitirão aos alunos interagir com outras pessoas e membros de uma determinada sociedade e funcionar como membros adultos desta sociedade no futuro.

Isso significa que os diferentes tipos de conhecimentos, habilidades e competências que são ensinados na escola não devem ser apenas praticadas na escola em uma perspectiva do presente, mas, também, devem moldar um futuro distante, incluindo educação ou treinamento futuro, vida profissional, parceria e vida familiar (PERRENOUD, 2013).

Para Ramos *et al.*, (2013) as metas pessoalmente relevantes desempenham um papel importante na forma como os jovens conduzem o seu próprio desenvolvimento ao longo da vida. De acordo com Gouveia *et al.*, (2010), os alunos escolhem ambientes e se envolvem em atividades que esperam promover seu desenvolvimento presente e futuro.

Visto a partir dessa perspectiva, os alunos vão à escola e se envolvem nas tarefas e atividades para cumprir motivos e objetivos pessoais, como aprendizado e crescimento pessoal (DI PIERRO, 2010). Isto significa que a escola tem grande participação frente às aprendizagens que vão influenciar o futuro do jovem e seu desenvolvimento. Nesta questão, chama-se a atenção para o relato do entrevistado#7 que se justifica frente ao fato de não gostar de estudar e vai para escola por obrigação: “Por que não gosta de estudar? Nada te atrai na escola? [...] você vem pra escola por quê? Por que sua mãe te obriga? **É**. E se ela não te obrigasse? **Eu já tinha saído da escola.**” (ENTREVISTADO #7 grifo nosso).

Nessa perspectiva, retomamos as quatro categorias de Fronza (2014) que citamos anteriormente, se eles: a) aceitam o estado de coisas da escola, b) se justificam seu próprio fracasso escolar, c) se ignoram a escola como uma estratégia de autoafirmação ou se d) há um posicionamento crítico, de resistência aos valores escolares e dinâmicas da instituição.

Na primeira categoria, observou-se que os entrevistados#5 e #7 na primeira rodada de entrevistas aceitam de forma apática o que lhes acontece na escola. Essa apatia foi demonstrada na sequência de suas negativas alegando não terem sonhos nem aspirações profissionais, por exemplo. Já em relação às justificativas do fracasso escolar dos alunos (segunda categoria), estes relatam como motivos “a bagunça da turma”

(entrevistado#1), “o cansaço porque trabalha (entrevistado#4), “a professora explica errado” (entrevistado#6) e “não gostar de estudar” (entrevistado#7).

Seguindo a análise da terceira categoria, nota-se que os alunos veem a escola como forma de autoafirmação, visto que para o entrevistado#3 (segunda rodada) ter sucesso “é todo mundo querer ‘tá’ perto, querer ser amigo... **é tirar nota boa...**” (grifo nosso). Além disso, analisando a quarta categoria de Fronza, 2014, observa-se que os estudantes não demonstram um posicionamento crítico de resistência em relação ao que lhes é apresentado na escola. Quando questionados se haveria algo que poderia melhorar na escola ou o que poderia ser diferente obtivemos respostas como “pouca coisa” (entrevistado#1), porém o aluno não soube explicar que “coisa” seria essa. Já o entrevistado#4 disse que “a comida” poderia melhorar; o entrevistado#5 disse “não” nada precisaria ser diferente, bem como o entrevistado#7 que disse “não... nada...”.

O fato de muitos alguns entrevistados mencionarem não gostar de estudar poderia mostrar um certo distanciamento deles com o ambiente escolar e, por conseguinte, a exposição de um pouco de suas metas de vida. No entanto, compreende-se que o aluno pode não ter interesse no estudo, mas ser muito ativo na comunidade escolar, no sentido de ter muitas amizades e até interagir bem com os professores. Para o entrevistado#7, ao ser questionado como é sua rotina na escola e se gosta da escola, ele responde: “mais ou menos [...]um pouco, um pouco, porque eu não gosto muito de acordar cedo. Então, não gosto de estudar não” (ENTREVISTADO#7). A pouca exposição de seus planos é visto, de modo geral, pelo desinteresse de muitos com o ambiente escolar. Para o entrevistado#5: “A escola é pra você o que você esperava? Você esperava alguma coisa diferente da escola? **Não**. Não esperava nada da escola? **Não**” (ENTREVISTADO#5 grifo nosso).

Nesse mesmo sentido, na segunda rodada de entrevistas, o entrevistado#2 também não demonstra prazer em se manter no ambiente escolar:

... mas me diz o que você mais gosta na escola.
A hora de ir embora.
Por que?
Porque... ah, porque eu só estudo pra ser alguém na vida,
mas num gosto não.

Os objetivos que os alunos tentam perseguir na escola, bem como fora dela, podem ser variados, bem como diferentes dos objetivos dos adultos (por exemplo, os objetivos de professores e pais). O grupo social ao qual fazem parte também pode influenciar nos objetivos (DI PIERRO, 2010). Conseqüentemente, os jovens são obrigados a comprometer, coordenar ou limitar seus próprios objetivos com o que é possível nos ambientes específicos em que estão, neste caso, no ambiente escolar, na família ou com seus pares (NERI, 2007).

Chegar a um acordo com o mundo interior de cada aluno em seu ambiente e os motivos que levam os discentes a irem à escola e se envolverem em atividades escolares é uma tarefa extremamente exigente. De acordo com Chanes (2013) e Moares e Varela (2007), o conhecimento e percepção dos mundos internos dos alunos e de suas relações é o fundamento mais importante sobre o qual podemos construir ambientes de aprendizagem significativos para os alunos. Ou seja, ambientes que mostram respeito pelas percepções dos alunos sobre a escola de hoje e o mundo fora da escola, bem como as necessidades, interesses e objetivos que eles estão tentando cumprir indo para escola e suas potencialidades e capacidades para aprender. Todos esses aspectos são de importância para o desenvolvimento total do aluno e sua capacidade de atender demandas.

Se olharmos para a investigação contemporânea sobre a motivação dos alunos e os diferentes motivos e objetivos, que se supõe estarem por trás do comportamento dos alunos, veremos que os motivos e objetivos são definidos e pesquisados principalmente a partir das perspectivas de motivação intrínseca ou extrínseca de domínio ou desempenho de cada aluno (FRANCESCHINI *et al.*, 2017).

No entanto, no campo da motivação dos alunos, Franceschini *et al.*, (2017) e Carvalho (2013) relatam que que essas perspectivas são muito estreitas e que não descrevem adequadamente a variedade e complexidade das preocupações que motivam o comportamento do aluno. O fato é que a escola ao falar a linguagem do aluno, pode abrir um leque para que o discente tenha mais motivação. O entrevistado#3 diz: “Você acha legal? As matérias que você tem? **Acho.** É na sua linguagem? **É** (ENTREVISTADO#3 grifo nosso).

Para o entrevistado#1:

Então tá bom, vamos lá. O que você olharia e falaria assim, pô, isso daqui poderia ser diferente. Tem alguma coisa na escola que poderia ser diferente pra você?

Muita coisa não, né. Pouca coisa. Sei lá. Tipo, os professores, tipo, se eles tivessem brincando um pouco mais na sala, entendeu? Tipo assim, fazendo que tem, brincando fazendo dever, mas zoando mais com a gente, entendeu?

Ah, entendi, você gosta do professor que seja mais próximo do aluno, né? Que fale mais a linguagem de vocês?

É (ENTREVISTADO#1 Grifo nosso).

Nessa perspectiva, retoma-se o que Freire (2013) destaca no sentido de que a escola deva assumir que o ponto de partida do processo educativo é a prática social dos educandos. Dessa forma, o contexto do jovem seria respeitado e se encurtaria a distância entre cultura escolar e o ser jovem na instituição escola.

Aqui cabe frisarmos dois termos: a motivação e a ação. A motivação é entendida como um processo interno envolve as metas deles. As metas são consideradas como um impulso e direção para a ação. Por exemplo, no desenvolvimento, a teoria de Piaget (1981) assume que todo comportamento é ditado por interesses e objetivos. Embora, conforme se observa nas entrevistas que as metas dos entrevistados não foram bem definidas, entende-se que essas metas podem mudar com a experiência de cada ser, o ponto é que os indivíduos têm algo em mente e dirigem, então, ações para objetos particulares, estados, eventos, e assim por diante, que eles estão tentando alcançar (ou evitar). No campo cognitivo, ações envolvem planejar, organizar, organizar, monitorar, tomar decisões, resolução de problemas e avaliação do progresso (PEZZI; MARIN, 2016).

Isto posto, para o envolvimento no processo educacional, tem-se as atitudes dos alunos com a escola, suas relações interpessoais dentro da instituição e sua disposição para aprender. Tal envolvimento expressa-se através do sentimento de conexão e participação nas diversas atividades escolares. De acordo com Gil e Seffner (2016), implica que os alunos participem de atividades acadêmicas e não acadêmicas, que tenham amizades na escola e bom relacionamento com os professores, que desenvolvam um senso de pertencimento e que se identifiquem com a instituição e os valores pelos quais ela se rege; também implica que sintam aceitação, inclusão e apoio das demais pessoas da instituição de ensino. Observa-se que o entrevistado#6, ao ser questionado qual professor ele mais se identifica, ele responde justamente ao professor que vai até a carteira dele:

“Fala pra mim já que a gente tá falando, não é só porque eu sou sua professora não, quero que você seja sincero, tá? Então você não precisa se

sentir constrangido não, você vai dar a sua opinião. Qual é o professor que você mais se identifica, que você mais gosta?

De história, porque ele pede para mim fazer isso, pede pra fazer as coisas, aí eu termino de fazer aí eu nem preciso de ir na cadeira dele, ele vem até minha cadeira, me explica as coisas e eu entrego na mesa dele.

Então, você prefere que o professor vá até você?

Não, eu vou nele, mas de vez em quando, mas eu vou eh, mas ele vem na minha mesa quase toda hora.” (ENTREVISTADO#7 Grifo nosso).

Envolvimento é um compromisso ativo de prestar atenção, realizar tarefas e encontrar valor inerente ao que é feito na escola, por isso é importante que alunos e professores relacionem as tarefas aos seus objetivos. O envolvimento tem-se considerado como um possível antídoto contra a desmotivação e baixo desempenho do corpo discente, uma vez que é modificável por influências contextuais e ajustes no ambiente escolar. A interação do aluno em um ambiente institucional escolar precisa favorecer oportunidades de participação para todos, de relacionamentos interpessoais edificantes e de desafios intelectuais, valorizando, também, o contexto socioemocional do jovem (GIL; SEFFNER, 2016). O entrevistado#1, por exemplo, menciona que gosta das aulas de português porque a professora “zoa” com os alunos na sala de aula: **“faz seu dever, faz sua parte de ensinar isso pra gente e também, porque você zoa com a gente na sala, isso é bom, entendeu?”** ENTREVISTADO#1

Em contraste, vê-se que aqueles que possuem baixos níveis de envolvimento com a escola, se mostram mais apáticos e são mais inclinados para o risco de consequências adversas, incluindo comportamentos desadaptativos e absenteísmo. Vê-se, por exemplo, no relato da entrevistada#3:

Então você não é uma aluna que costuma faltar não, né? Ou você gosta da escola e costuma faltar?

Um pouco.

Mas por que que você falta? Quando você falta é por quê?

Ah quanto eu falto, assim, é porque eu esqueço da hora ou quando eu não quero ver algumas aulas que não gosto do professor.

Aí você fala: “hum hoje é dia dessa matéria, ah não vou não”, é isso?

É. (ENTREVISTADA#3 Grifo nosso)

Observa-se, de modo geral, os alunos que estão perdendo o interesse pelas atividades escolares, prestam menos atenção às instruções dos professores e respondem menos à interação em sala de aula, e são justamente aqueles com níveis mais baixos de motivação e envolvimento. Isso pode ser devido, entre outras causas, à diminuição das crenças sobre a própria competência, ao efeito cumulativo de mau desempenho, a ausência de vínculos sociais e o uso de metodologias desestimulantes (MONTEIRO,

2013). Vê-se que o entrevistado#4 demonstra certa apatia para as questões sobre seu ambiente escolar.

Nenhuma expectativa de futuro? Não? Se você recebesse esse diploma agora, o que que você iria fazer da sua vida?

Não sei.

[...]então, você vem pra escola porque você gosta ou porque sua mãe manda? porque que você vem pra escola? Porque tem que vir? Cê gosta de vim pra escola? Hein? Cê gosta de vim?

Não sei.

Fala Jonas. Vai fala pra mim um pouco sobre a escola. Fala no seu conteúdo. Não sabe falar? O que que a escola tinha que ter? Fala pra mim. Que que a escola tinha que ter pra você? [...]

Não sei. (ENTREVISTADO#4 Grifo nosso).

O trecho supracitado mostra negativas em sequência, uma vez que ele topa participar da pesquisa, mas não participa, ao mesmo tempo. Tais negativas em sequência sobre a expectativa dele de futuro e a razão para ele ir para escola demonstram um desinteresse de falar ou até pensar sobre isso. Pode-se pensar que, para ele, tais perguntas o assuste. Ou talvez ele esteja se posicionando, conforme é evidenciado por Fronza (2014), aceitando o estado das coisas da escola, mas de uma forma apática, com desinteresse aparente.

Para Fronza (2014), no aspecto amplo, há vários fatores que podem interferir de forma negativa no processo de aprendizagem do aluno. Entre os quais, destacam-se os fatores ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares. Fatores como estes podem ser substanciais para gerar barreiras frente à aprendizagem do aluno. Quando se observa as negativas em sequência do entrevistado#4, nota-se que muitos dos alunos ao aceitarem o estado das coisas da escola, podem não ver muito sentido em muitos conteúdos ensinados, ou o jeito como é exposto distante de sua linguagem.

Atualmente, a apatia escolar é uma grande barreira que está presente na educação. Se trata de discentes que evidenciam um grande desinteresse por tudo pertinente ao aprendizado. Neste sentido, a apatia escolar pode surgir por meio de várias formas: desde seus pares na sala de aula que os incomodam e os distraem, ou por uma "ausência mental" (em que o jovem está fisicamente presente, embora sua mente divague para outros lugares ou pensamentos). A apatia escolar também pode aparecer quando se trata de jovens que estão muito focados em suas próprias preocupações e problemas, o que os leva a se desvincular do que está acontecendo nas salas de aula (MEDEIROS; ALVES, 2012)

Para Rocha *et al.*, (2013), a apatia do jovem para o corpo escolar, especialmente na sua relação aluno-professor, faz parte de um estereótipo (considerando-se as características dos jovens em sua adolescência e considerando o processo de ensino-aprendizagem linear e conteudista). A relação aluno-professor precisa prezar pelo diálogo, dando voz ao aluno interessado e dando sentido ao que esse aluno aprende.

Dito isto, uma pesquisa elaborada por Freitas, Batista e Mello através de um questionário aplicado a alunos ensino médio indica que 50,47% desses jovens que estudam em período parcial discordam que vão continuar os estudos após essa etapa. Esses índices mostram a descrença que esses alunos têm em seu potencial. Essa percepção negativa em relação ao futuro precisa ser discutida, visto que a mesma pesquisa aponta que as matérias lecionadas aparecem, em primeiro lugar, como o item que os alunos mudariam na escola. Indaga-se, portanto, o que o currículo tem priorizado (FREITAS; BATISTA; MELLO, 2017).

O desengajamento é um elemento central do processo que leva à deserção; os desengajados são mais propensos a deixar o sistema educacional mais cedo e dificilmente retornam à escola, limitando, assim, suas oportunidades de trabalho e aumentando o risco de caírem em pobreza, uma vez que a exclusão educacional, muitas vezes, leva à exclusão social. Nessa problemática reconhece-se o que Charlot (2000, p. 17) chama de fracasso relacionado com “[...] fenômenos designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão – ausência de resultados, de saberes, de competência, de recusa de estudar, de transgressão das regras [...] O fracasso é ‘não ter’, ‘não ser’. Como pensar naquilo que não é?”

As consequências do desengajamento afetam mais alunos que, por diferentes razões, entram em desvantagem. Valle e Williams (2021) advertem que jovens com pouco engajamento escolar devem ser considerados vulneráveis e, se não houver intervenções bem-sucedidas, as chances de desempenho escolar e desfrutar de uma vida com bem-estar são diminuídos. Tanto o baixo desempenho quanto problemas comportamentais e a crescente desconexão da instituição estão se tornando fatores de risco e se torna necessário identificar e enfrentar para que possam desenvolver as competências necessárias para o desenvolvimento integral. Dessa forma, notamos nas falas dos alunos na segunda rodada de entrevistas uma falta de engajamento na vida escolar quando foram solicitados a descrever sobre um dia típico na escola:

Ué... eu chego na escola, tomo café, vou pra fila, subir, sentei na cadeira, fiz o dever, conversei, terminei o dever, desci, tomei almoço e fui embora. (ENTREVISTADO#1)

Vou de ônibus, entro na escola, subo pra aula, vou pra merenda, volto pra aula e depois vou pra casa. (ENTREVISTADO#2)

Eu chego, fico lá fora conversando, nisso eu entro, sento no fundo, copio o dever, depois de conversar demais, desço no lanche, subo e depois vou embora. (ENTREVISTADO#3)

Quando alunos estão desengajados, eles sentem que não pertencem a instituição, se afastam significativamente das atividades escolares, o não reconhecimento na sala de aula como lugar de pertencimento para o jovem pode desencadear mais problemas de comportamento e atitudes negativa para o estudo, bem como para as pessoas que compõem as comunidades educativas, dando, assim, uma interação entre desengajamento e insucesso, em que um aumenta o outro (VALLE; WILLIAMS, 2021).

Outro aspecto importante do envolvimento é a assiduidade (RIOS, 2016). Na escola, a relação entre envolvimento e atendimento é bidirecional, assim como a relação entre engajamento e desempenho. Ou seja, o envolvimento aumenta a assiduidade, mas ao mesmo tempo o comparecimento ao turno aumenta o envolvimento; desengajamento aumenta o absenteísmo e o absenteísmo aumenta o desengajamento.

Engajamento inclui as dimensões de comportamento, emoção e cognição, a partir dos quais três tipos foram descritos, a saber, envolvimento comportamental, envolvimento emocional e envolvimento cognitivo, relacionado respectivamente com a forma como os alunos se comportam e sentem sobre a experiência educacional formal e com a capacidade de sintetizar novas informações, pensar criticamente e resolver problemas (COELHO; DELL'AGLIO, 2018).

Entre estes três tipos de envolvimento que foram distinguidos, há uma dinâmica e alguma sobreposição. De acordo Coelho e Dell'aglio (2018), os estudantes podem manifestar diferentes graus de cada um dos tipos de envolvimento, por exemplo, desde o cumprimento de tarefas a ser membro do grêmio estudantil (envolvimento comportamental), de um certo gosto a identificação e profunda valorização da instituição (envolvimento emocional), desde memorização para o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas (engajamento cognitivo). Ou seja, cada tipo de envolvimento pode ser visto como um *continuum* de comprometimento do aluno.

São as ações e desempenhos observáveis do aluno ao interagir na escola e realizar suas tarefas. Caracteriza-se por: i) comportamentos positivos, como assistir às aulas, seguir regras, responder a instruções, seguir tarefas, entusiasmo; ausência de

comportamentos disruptivos, como faltar às aulas; ii) envolvimento em tarefas escolares, que inclui esforço, concentração, atenção, formulação de perguntas e contribuição para as discussões em classe em oposição à retirada e comunicação limitada; iii) participação em atividades esportivas, artísticas ou político-escolares. Esta partilha é cooperativa e autônoma e; iv) persistência nas diferentes tarefas que se realizam (BORGES, 2005).

Como observado, variações no envolvimento comportamental podem ocorrer de tal forma que alguns podem se comportar mal, mas ser persistentes e completar seus trabalhos, outros podem seguir as regras da aula, mas não atender aos requisitos escolares, há aqueles que podem dar a impressão de desconexão das tarefas em questão sem estarem desconexos, ou vice-versa (BORGES, 2005).

No que diz respeito ao envolvimento emocional do jovem em sua interação com a escola, entende-se que este é o componente afetivo do envolvimento, é a forma como o jovem sente e reage no ambiente escolar em termos de atividades e relacionamento interpessoais. Vê-se, por exemplo, o relato do entrevistado#1:

Tá legal. Então, vamos lá. Você gosta de estar aqui? Você gosta da escola?

Gosto, é melhor do que viver em casa sem fazer nada.

Ah, é? E o que te atrai em uma escola?

Muita coisa.

Fala uma coisa, assim, eu vou pra escola porque isso aqui é legal, isso aqui é bacana... **É. Também.**

Mais o que? O que que é bacana? O que que é legal?

É, porque quando a turma se ajunta lá embaixo, nós vinha, conversar.

Você gosta da interação com os amigos?

Isso. (ENTREVISTADO#1, Grifo Nosso).

Em contrapartida, quando os alunos, na segunda rodada de entrevistas foram questionados sobre o que menos gostam na escola, as expostas estavam direta ou indiretamente ligadas ao relacionamento interpessoal com o professor.

E o que menos gosta?

Do jeito que a escola ensina algumas matérias. (ENTREVISTADO#1, Grifo Nosso).

E o que você menos gosta na escola?

Quando eu falo educada com a professora e ela vem cheia de ignorância. (ENTREVISTADO#2, Grifo Nosso)

E o que menos gosta?

De algumas matérias. (ENTREVISTADO#3)

Compreende-se que esse envolvimento se manifesta através das reações ao processo educativo, aos conteúdos acadêmicos e aos seus pares. Quando há envolvimento emocional, o interesse domina sobre o tédio, a felicidade sobre a tristeza e a serenidade sobre a ansiedade (LEÃO, 2013).

As reações emocionais podem ser positivas para alguns e negativas para outros de diferentes aspectos da experiência do aluno (escolar, colegas, relação professor-aluno). Entre produtos das reações emocionais, tem-se a identificação com a instituição e o sentimento de pertencimento, bem como a avaliação da educação e o que está relacionado com ela. Logo, as emoções e valores dos alunos são apresentados nas entrevistas de forma estável ou, dependendo de fatores, contextual e transitória. Sugere-se uma sobreposição entre envolvimento emocional e comportamental, uma vez que é difícil determinar a origem das emoções, por exemplo, se o entrevistado está feliz com o que acontece no nível social ou no nível dos processos cognitivos, se ele está feliz temporariamente ou permanentemente.

Para o envolvimento cognitivo. A pessoa cognitivamente engajada está disposta a fazer o esforço necessário para dominar tarefas difíceis e aplicar novos conceitos. Alguns indicadores de engajamento cognitivo, como aprendizado estratégico, são inferidos ou identificados apenas por meio de autorrelatos; outros são observáveis, como o jovem procurar ajuda ou pedir esclarecimentos quando julgar necessário, e continuar com o trabalho até sua conclusão (FERRÃO, 2015).

Logo, o envolvimento cognitivo do jovem se refere a uma autorregulação, planejamento, monitoramento e avaliação de suas cognições; uso de reflexão e entender ideias. Ser estratégico como aprendiz para lembrar, organizar e compreender o material estudado; busca de relações entre novas informações e conhecimentos prévios. Preferência por desafios na aprendizagem, embora persistência e preferência por tarefas desafiadoras pode ser evidência de todos os três tipos de envolvimento (FERRÃO, 2015).

Tem-se, também, na esfera do envolvimento cognitivo, a adaptação construtiva (raciocínio otimista, persistência e busca de soluções em vez de abandonar esforços) diante de falhas ou dificuldades; o esforço focado na aprendizagem, que envolve compreender e dominar conhecimentos e habilidades que são ensinadas na escola, para manter a concentração apenas das várias distrações; bem como as crenças do jovem em relação a sua pessoa e aos outros pares na comunidade educativa e a sua própria

capacidade e eficácia; às percepções de apoio, das expectativas transmitidas e a relevância do trabalho escolar para suas aspirações futuras (LIBÂNEO, 2006).

Ter os objetivos de compreender e dominar as tarefas, bem como desenvolver-se como aluno, está diretamente associado ao engajamento cognitivo. Há uma compreensão que ao direcionar os esforços do jovem como estudante para entender o material e direcioná-lo para obter boas notas isso é determinado pelo tipo de estratégias a serem usadas: ao procurar compreensão e domínio, por exemplo, são utilizadas estratégias de aprendizagem profunda. É importante acrescentar que nem em todos os casos os professores precisam usar estratégias de aprendizagem profunda, uma vez que, de modo geral, a natureza das tarefas atribuídas está para o entendimento de que os alunos não se engajam profundamente no aprendizado até que tenham desenvolvido a capacidade intelectual para a autorregulação e aprendizagem intencional (LIBÂNEO, 2006).

Vários estudos, tais como Gouveia *et al.*, (2010) e Franceschini *et al.*, (2017) destacaram os efeitos do envolvimento de estudantes do ensino médio e os processos educacionais para este grupo. O envolvimento tem sido considerado um preditor de realização nas várias áreas da vida escolar. Em termos gerais, os alunos envolvidos acreditam que a experiência na educação que vive é relevante para o seu futuro e tem maior disposição para aprender, não só durante a sua permanência na escola, mas também ao longo do ciclo de vida.

Embora o envolvimento venha sendo associado ao alto desempenho acadêmico, persistência e permanência no ensino médio, o sentimento de pertencimento e a participação são resultados educacionais que influenciam positivamente a saúde holística e bem-estar, e é por isso que eles são tão importantes em si mesmos quanto o desempenho e o condicionamento físico, isto é, o processo é tão importante quanto o produto.

Nesse sentido, o envolvimento é um resultado educacional fundamental e é uma influência positiva para todo o corpo discente. Furlong *et al.*, (2003) preveem que de uma perspectiva evolutiva, o envolvimento promove competência social e acadêmica e, além disso, favorece a capacidade de sustentar os elementos dos envolvimento que influenciam positivamente o desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, favorecendo o cumprimento das tarefas de cada etapa e o enfrentamento dos desafios.

Familiares, professores e ambiente institucional influenciam o grau de envolvimento. A promoção do desenvolvimento socioemocional, atendendo às

necessidades dos alunos, é um fator contextual chave para o envolvimento deles. Embora que uma instituição de ensino pode não atender a todas as necessidades do corpo discente, há muito que pode ser feito para o construir pontos fortes e fazer de cada escola uma comunidade inclusiva, na qual cada pessoa é reconhecida, valorizada e levada em consideração.

É pertinente fornecer as condições para a satisfação das necessidades de relacionamento ou conexão significativa, de se sentirem pessoas competentes, de terem autonomia e estabelecimento de metas futuras.

No nível escolar, a necessidade de conexão significativa com a família, escola e comunidade é atendida em salas de aula onde as relações interpessoais são o tratamento construtivo, respeitoso e em que se perceba um clima de apoio. Um jovem sente socialmente conectado quando suas opiniões são valorizadas e suas necessidades atendidas.

Também é importante que cada aluno tenha um sentimento de pertencimento ao seu grupo e a sua instituição, o que permite que o jovem experimente a escola como uma comunidade da qual ele faz parte. Embora com apenas a entrevista não dê para fazer evidenciar tal conexão, tê-la, para o jovem, favorece o envolvimento, a assistência e o aprendizado. Logo, o sentido de pertencimento promove o esforço sustentado e a permanência na escola.

4.3 O saber-escolar e o olhar dos jovens estudantes para o seu futuro

Quanto à perspectiva de futuro, pesquisas que investigaram as relações entre as subjetividades dos jovens e o mercado de trabalho Wilhelm e Perrone (2012) mostram que os jovens têm percepções bastante ajustadas sobre o que acontece no mercado de trabalho. Neste sentido, tem-se um paradoxo: em geral os jovens percebem que terão pouca formação para as demandas do mercado de trabalho, mas ao mesmo tempo sentem que a escola é o lugar onde vão aprender ou saber. Dito isto, segue um trecho do entrevistado#1:

Tá legal. E as coisas que você aprende aqui? As matérias, disciplinas, conteúdo, eles lá fora, eles são importantes na sua vida? Você vê a importância deles lá fora?

Sim, vejo.

Vê? Mas me dá um exemplo. Por exemplo, aqui você aprende português, matemática, ciências, o que que isso é importante e influencia na sua vida lá fora?

Porque isso também depende de do que a gente vai ter mais na frente, entendeu? E tipo, um futuro bom.

Entendi, mas me fala: o que é importante? Qual é a importância? Você estava falando que isso daí depende do que vai ter mais para frente?

É. (ENTREVISTADO#1 Grifo nosso).

Também segue o mesmo entendimento para o entrevistado#2: “E as coisas que você aprende aqui? Você usa lá fora pra alguma coisa? Tipo assim, ih, legal isso daqui, poxa, acontece isso porque aprendi lá na escola, você já teve essa sensação? **Já**” (ENTREVISTADO#3 Grifo nosso).

No entanto, existem diferenças entre os setores sociais; os jovens percebem que muito do conhecimento demandado vê o capital social acumulado pelas famílias (JACINTO, 2006) e, portanto, em referência às vivências da experiência escolar, destaca-se a validade da escolarização de "intensidade diferente" entre jovens de diferentes grupos sociais. Assim, enquanto a experiência escolar dos alunos dos setores socioeconômicos altos é intensa e deixa uma forte marca subjetiva, a experiência escolar dos jovens pobres é de "baixa intensidade" e muitas vezes não proporciona uma experiência subjetiva diferenciada (DUSCHASTZKY E COREA, 2002;). Nessa perspectiva, Bourdieu (2007) traz a influência do capital cultural no desempenho escolar dos alunos, dessa forma, a escola, ao desempenhar sua função educativa desenvolve e valoriza alguns capitais sociais e/ou culturais que, se forem desconhecidos dos alunos, poderão ser motivo de alguns entraves no processo de ensino-aprendizagem

No contexto do debate sobre a importância subjetiva que a escolarização adquire entre jovens de diferentes grupos sociais, estudos têm procurado dar conta da articulação de novas e velhas desigualdades no ambiente escolar (DÁVILA *et al.*, 2003; BESSEGA, 2002)). Quer dizer, os estudos supracitados indicam que as trajetórias dos alunos e suas trajetórias escolares são diversificadas no próprio funcionamento escolar, e que a origem social é o fator com maior peso no tipo de trajetória que realizam.

De forma complementar, a instituição escolar media as condições materiais de vida em conjunto com o capital cultural de entrada e permite a produção de circuitos e trajetórias diversificadas (JACINTO, 2006). Ou seja, a desigualdade social existe porque existem circuitos educativos com terminais formalmente iguais, mas que na verdade são diferentes.

A passagem pelo sistema educacional não representa mais uma garantia de ascensão social como pensavam os setores médios. Também não garante uma melhor

colocação profissional, mas a educação continuada ainda é o meio necessário para ascender a um emprego. A seguir, tem-se um fragmento do relato do entrevistado#7

Não Presta atenção? Mas a sua mãe ela te incentiva?

Sim.

E pra que que você estuda, me fala?

Ah, para ser alguém na vida e ter um emprego bom.

Qual é o caminho que você pensa assim em trilhar?

O que que eu quero ser?

É.

Ainda não sei não, mas eu já pensei em várias coisas.

Mas você acha que existe chances de você alcançar assim uma coisa legal?

Acho que não.

Acha que não? Por que não?

Tem muitas coisas que tem que ir né? Saber muitas coisas, fazer faculdade. Aí...

Você se acha capaz?

Não. (ENTREVISTADO#7, Grifo nosso)

Os setores populares, por outro lado, têm tradicionalmente valorizado a educação sobretudo em relação ao trabalho. Mas quando há poucas oportunidades de emprego, quando o mercado de trabalho se deteriora e as credenciais educacionais são desvalorizadas, o valor da educação muitas vezes permanece apenas no imaginário desses grupos sociais (FILMUS *et al.*, 2001).

Ao analisar as condições que os jovens estudantes veem como possíveis e as oportunidades que eles veem como viáveis, a pergunta sobre o futuro nos permite abordar a visão que os alunos têm sobre suas condições objetivas e suas expectativas subjetivas. No contexto social e econômico, e no momento particular de suas vidas, o futuro imediato se torna presente quando os jovens decidem, de uma forma ou de outra, sobre seu futuro, um futuro que é pensar —entre outras coisas— como imaginam a fase futura de suas vidas. Observa-se o trecho da entrevistada#4:

Qual é o caminho que você pensa em trilhar? O que que você pensa conquistar na sua vida: “isso daqui eu queria, é um projeto meu, é uma conquista que eu queria alcançar”. Pode pensar, é difícil, né?

Muito. Eh... bom, eu queria seguir o caminho da medicina. Pra isso precisa ter muito estudo, né? Sendo que como eu trabalho agora, aí não dá pra ficar prestando muita atenção e tal, mas é isso.

Mas você trabalha por necessidade ou porque você quer ter um dinheiro pra gastar com as suas coisas pessoais?

É porque eu quero ter um dinheiro pra gastar comigo, entendeu? Não ficar dependendo muito da família. (ENTREVISTADA#4 Grifo nosso).

A partir da narrativa dessa entrevista nota-se uma característica que alguns “jovens da ralé” (SOUZA, 2009) possuem: o trabalho concomitante ao estudo e, com isso, como podemos ver, “não dá pra ficar prestando muita atenção.

Carvalho (2007) nos ensina que o olhar temporal referente ao futuro implica o que se espera como possível ou o que pode ser projetado sem necessariamente ter certeza de alcançá-lo plenamente. Essas projeções não ocorrem no vácuo, os alunos não estão isolados do contexto em que desenvolvem suas expectativas. As condições sociais influenciam a aparência do futuro. A seleção subjetiva do caminho a seguir terá maiores ou menores possibilidades de ser realizada dependendo das restrições impostas pelo contexto objetivo em que vivem.

Agora, no contexto atual em que o tempo se torna volátil e líquido, a visão do futuro está mudando, o futuro muitas vezes tem se tornado o presente sem muita possibilidade de projeção e/ou planejamento. Antes, o planejamento de vida era organizado em ciclos padronizados: i) treinamento, ii) atividade e iii) aposentadoria. Nos últimos anos, esse modelo foi modificado e perdeu preponderância como resultado de transformações nas estruturas sociais e no ciclo de vida como um todo (FURLONG, 2003).

Nesse quadro, estudos próximos ao campo da sociologia vêm repensando a necessidade de vincular a “condição juvenil” em um novo contexto assim como a “situação social” dos jovens. Neste sentido, vincula-se as especificidades territoriais e temporais, ou seja, a situação social dos jovens, e o espaço e o tempo determinados. Em outras palavras, como os diferentes jovens vivem e vivenciam sua condição de jovens. A partir daí, combinam-se processos que vinculam a noção de juventude a novos padrões de organização do ciclo de vida: i) alongamento ou prolongamento da juventude como fase da vida produto de uma maior permanência no sistema educacional; ii) o atraso na inserção sociolaboral e na formação da própria família; e iii) maior dependência de suas casas de origem e menor autonomia ou emancipação residencial (Dávila *et al.*, 2003). Esses processos são o que emolduram o olhar dos jovens, ou seja, a situação social dos jovens e o espaço e tempo determinados.

Ao analisar a visão dos jovens estudantes e seu contexto e situação social em relação ao trabalho e à inserção educacional, são geradas percepções que eles têm sobre as condições materiais presentes e sobre as expectativas futuras, ou seja, condições objetivas e esperanças subjetivas, respectivamente (BOURDIEU, 2006).

Nas entrevistas com os jovens estudantes, um dos fatos que chamam a atenção são os status sociais e econômicos. Os alunos mencionam o trabalho como forma de se emanciparem, terem certa independência financeira ou até mesmo ajudar em casa. Logo, é de interesse que a escola auxilie o jovem, com cursinhos que ensinassem este grupo a ganhar renda extra. Vê-se o trecho do entrevistado#7:

Você acha que se escola tivesse algumas, sei lá, algumas aulas de como ganhar uma renda extra, numa idade que vocês querem ter um dinheiro próprio, né? Todo jovem quer comprar essas coisas, quer sair, quer ter sua independência, você acha que se a escola tivesse algum cursinho preparatório, cursinho não, mas que ensinasse a fazer coisas extras, né, é tipo, como sei lá, os meninos gostam muito de lavar carro, né? Alguns, né? Fazem bico, biscate. Você acha que seria interessante se a escola te ensinasse alguma coisa desse tipo? Alguma coisa que ajudasse vocês na vida profissional? Seria mais interessante?

Acho que sim.

Acho que sim ou acho que não?

É, seria mais interessante. (ENTREVISTADO#7 Grifo nosso).

Logo, não se vê, de modo geral, a possibilidade de os pais suportarem as despesas e a manutenção dos anos de estudos subsequentes, caso fizessem um curso superior privado.

Entre as razões para este contraste está o papel do capital social e das redes familiares no acesso a bons empregos (JACINTO, 2006). Isso coincide com os relatos de jovens estudantes que identificam como o principal meio pelo qual conseguem a primeira renda com o auxílio de tutoriais da internet e redes sociais. As redes sociais são o elemento por excelência para a reprodução das desigualdades sociais (JACINTO, 2006).

A inserção precoce em trabalhos precários, instáveis e pouco qualificados está relacionada a uma identidade que se constrói a partir de outra série de precariedades: pertencimento a bairros marginais e moradia precária. Tem-se, por exemplo, o trecho do entrevistado#6

E deixa eu te fazer uma pergunta, eu já te, você já respondeu, né? Naquele questionário, mas, vamos lá de novo: você trabalha?

Sim.

Às vezes, né?

É, às vezes.

E você trabalha em que?

Obra, carregando balde.

O que surgir, né?

É.

E que horas que você trabalha? Depois da escola?

Tem hora que trabalho de manhã até as quatro horas, cinco horas, sete horas. (ENTREVISTADO#6 Grifo Nosso).

Aqui, mais uma vez, percebemos elementos que nos remetem aos problemas enfrentados pelos “jovens da ralé” (SOUZA, 2009). Diversas investigações, tais como Silva (2010) mencionam que quanto mais restrita a rede de relações sociais, menores são as oportunidades do jovem, principalmente em contextos desfavoráveis.

Nas histórias dos alunos entrevistados, de modo geral, descortina-se que a desigualdade de saberes pode ter diferenças legitimadas pelo contexto situacional. Em suma, injustiças que evidenciam a desigualdade de oportunidades pelo simples fato de estar e/ou viver em determinados contextos sociais. Ou seja, a desigualdade está presente no cotidiano dos jovens.

Nesse contexto de desigualdade e incerteza, onde a escola não garante acesso a empregos de qualidade para os jovens, a família estaria ocupando um lugar fundamental no que diz respeito às possibilidades futuras. Para Pereira e Spindola (2020), os jovens alunos, de modo geral, têm na família a sua referência e suporte do futuro. Os pais, parentes e conhecidos são a principal fonte de acesso ao emprego.

Além desses condicionantes socioeconômicos, surge entre os alunos um discurso individual de futuro. As possibilidades futuras de emprego são influenciadas pelos interesses de cada um. Muitos dos jovens entrevistados apontam depender das expectativas, relacionam isso com o desejo que cada um tem de estudar ou desempenhar alguma atividade que ajude a gerar receita.

Esse aspecto foi destacado pela maioria dos entrevistados. De acordo com Jacinto (2006), a isso, podem somar as qualidades pessoais que geram vantagens ou desvantagens na inserção futura. Estas qualidades estão ligadas aos jovens que sabem falar bem, que sabem conviver, jovens que têm boa presença, como vantagens. Ou seja, pessoas mais ativas, independentes, são os que têm mais personalidade. Quem tiver essas qualidades terá mais facilidades para conseguir um emprego. Por outro lado, os jovens tímidos terão mais dificuldades, qualidade que eles veem como desvantagem. Ou seja, as possibilidades oferecidas pelo contexto econômico, social e cultural são muitas vezes enquadradas no pessoal e individual (JACINTO, 2006).

Em relação aos circuitos para a formação do jovem, indagamos sobre as possibilidades de seus futuros por diferentes caminhos que poderiam percorrer, já que,

dependendo do setor social da escola que frequentam, as oportunidades podem ser diferentes. Não questionamos a visão de cada um sobre se terão oportunidades, mas referimos ao que gostariam de fazer, ao que aspiram seguir e se veem capazes e tal distinção passa pela ponderação da escolha da carreira ou área em que gostariam de se inserir e não se terão oportunidades de trabalho futuras. Vê-se o trecho do Entrevistado#4:

Você tem então, pra você, você gostaria de seguir o caminho da medicina?

Sim.

O que mais te atrapalharia então seria essa sua vida corrida, de trabalho, de escola?

Sim

E tirando isso, medicina, vamos supor “ah, tipo, eu não consigo porque dedica muito, eu preciso trabalhar pra ganhar”. Existe alguma outra coisa? Um plano B?

A Marinha,

A Marinha?

É. (ENTREVISTADO#4, grifo nosso).

A visão dos jovens é responsável pela desintegração e fragmentação tanto do sistema social quanto do sistema educacional. É sentir não só a desvalorização das credenciais, mas também a crise social que esses jovens estão vivenciando. Como aponta Kessler (2004) a evasão escolar corrói a rede de vínculos dos jovens, enfraquecendo sua integração e interdependência, e também reduz as oportunidades futuras de empregabilidade, bem como as possibilidades de construção de um projeto pessoal (KESSLER, 2004).

No entanto, entre os alunos entrevistados, surge essa ideia de valorização da escola como ferramenta para a vida. Como afirma Gomes e Moraes (2016), para muitos jovens de famílias de baixa renda, a escola tem um valor além da credencial educacional, para eles a escola os ensina a não serem enganados, permitindo-lhes resistir às adversidades de seu ambiente. O entrevistado#6 diz: “E você acha que o que você aprende serve pra você alguma coisa lá fora ou não serve de nada? **Serve. Sim. História, Matemática, Ciência... menos Inglês.**” (ENTREVISTADO#6 Grifo nosso). Já o entrevistado#2 diz: “Ah, então você acha que a escola, ela te ajuda na sua vida lá fora? **Sim.** Ajuda? Pode falar, responde sim, não. Fala. **Sim** (ENTREVISTADO#2 Grifo nosso).

A visão local das possibilidades concretas de conseguir um emprego também foi apontada pelos alunos. A maior parte dos entrevistados fala pouco ou não menciona

sobre a possibilidade de fazer um curso superior, ao finalizar o Ensino Médio, apesar de os próprios estudantes reconhecerem que há poucas alternativas de emprego que exijam somente o ensino básico ou médio. Além disso, consideram que não têm muitas alternativas de trabalho e quando trabalham, isso pode atrapalhar um pouco sua rotina com a escola.

No entanto, frisa-se que para vários dos entrevistados, o mercado de trabalho local abre possibilidades efetivas de inserção para esses jovens. O Entrevistado#2 relata: “E você, Erick, você trabalha? De vez em quando, você tem uns biscates que você faz? **No mercado**” (ENTREVISTADO#2 Grifo nosso). Já o entrevistado#3 diz:

Deixa eu te fazer outra pergunta agora, você trabalha ou já trabalhou? **Já, e trabalho também.** Trabalha hoje, atualmente? Cê trabalha fazendo o quê? **Trabalho em lava jato.** É? Mais final de semana ou durante a semana também? **Durante a semana também.** Quando tem serviço você vai? **Aham.** Isso te atrapalha estudar? **Hum, um pouquinho.** Você fica muito cansada? **Sim.** (ENTREVISTADO#3, Grifo nosso).

Na transição para a vida adulta, as escolhas e decisões sobre o futuro também se tornam relevantes. Segundo Casal (2002), o presente aparece condicionado por projetos ou pela antecipação do futuro. O tempo presente não é determinado apenas pelas experiências acumuladas do passado do sujeito, mas fazem parte das aspirações e planos futuros.

Uma das tendências gerais dos últimos anos é que a maioria dos jovens planeja combinar as duas atividades - estudo e trabalho - mas a combinação dessas atividades é pensada de forma muito diferente dependendo do setor social da escola que frequentam. As possibilidades de manter ambas as atividades muitas vezes estarão condicionadas pelo que querem e podem. Da mesma forma, as possibilidades de continuar a estudar e/ou trabalhar estão vinculadas ao local onde vivem (CORROCHANO; NAKANO, 2002).

De acordo com Tartuce (2007), a maioria dos jovens estudantes de classe média alta, por exemplo, que frequentam escolas privadas planejam apenas estudar, porém muitos planejam trabalhar antes de terminar seus estudos universitários. Este desejo de combinar estudo e trabalho neste grupo de jovens de setores sociais elevados é

diferente, a visão de futuro tem a ver com encontrar um emprego para sustentar suas futuras despesas e está ligada à visão de oportunidades educacionais.

Para muitos jovens, eles pensam que estudar só será possível se conseguirem um emprego para cobrir suas despesas (VENDRAMINI, 2017). Muitos desses jovens pensam que o futuro está sendo construído, não está dado. É uma visão de futuro em que o esforço pessoal é o elemento principal. Nesse grupo, uma visão de educação aparece como meio de mobilidade social, como se rememorasse tempos de seus pais e parentes em que a carreira era uma das opções possíveis (VENDRAMINI, 2017).

Os jovens de setores de baixa renda, por exemplo, são muito mais influenciados pela situação econômica da família; muitas vezes devido à ausência de um dos pais, por problemas econômicos ou por morar longe da escola, é difícil para eles tentarem a carreira universitária. Para Tonn (2017), esse grupo de jovens é o que mais menciona em suas histórias a desvalorização do ensino médio. Tais alunos apontam a diferente qualidade educativa que recebem nas suas escolas, uma desigualdade educativa expressa na desigualdade do valor do seu grau secundário: não é igual a de outros alunos que são recebidos em outras escolas, escolas de maior prestígio, com qualidade educativa.

Essa desvalorização pode estar gerando entre eles uma visão mais pessimista do futuro. Pode-se pensar que há uma reprodução de possibilidades futuras? A visão de ascensão social por meio da educação ser tida como uma certa “ilusão” está associada ao pessimismo sobre as oportunidades futuras. Para além deste sentimento, continuam a apostar na escola como o lugar onde podem ultrapassar as dificuldades e poder “driblar o destino” (TONN, 2017).

É neste grupo de jovens de camadas sociais mais baixas que será mais difícil para eles sustentarem ambas as atividades (estudo e trabalho). Muitos deles não conseguirão concluir o ensino superior devido à necessidade de trabalhar para sobreviver. Isso está ligado aos tipos de trabalho que a maioria dos jovens de setores de baixa renda consegue: empregos de longa jornada, mal remunerados, em condições muito precárias, longe de casa que envolve muitas horas de deslocamento e, portanto, pouco tempo para o estudo. Há ainda os alunos que conseguirão concluir o nível superior, mas que terão dificuldade para estagiar a área, o que seria outro obstáculo para a construção da carreira e inserção profissional no curso superior realizado. Alguns alunos-trabalhadores que ingressam nas universidades não conseguem trocar o emprego

pelo estágio e, ao concluírem a graduação sem experiência prévia de estágios na área, terão bem mais dificuldade de conseguirem atuar no curso realizado.

Outros dos elementos que podem influenciar a visão de emprego futuro dos jovens são as mídias. Por exemplo, o entrevistado#6 diz que deseja ser advogado por conta de uma série televisiva:

Agora sim, a gente falou da escola, né? Agora eu quero saber de você uma outra coisa, que caminho na tua vida você pretende trilhar, assim, um objetivo, alguma coisa que você quer alcançar, realizar. Fala aí pra mim, um desejo que você tem, tipo “eu queria conquistar isso aqui”. O seu futuro.

Então, eu queria trabalhar de advogado, queria. Você quer ser advogado? Quer? Pra defender o que? Porque existe advogado criminalista né? Mas tem as, como é que fala? As especialidades, mas você ainda não sabe o que você quer ser não, a especialidade, mas você tem feito alguma coisa pra ser pra conquistar isso?

Não

Não? E da onde surgiu a ideia de você ser advogado?

Ah, vendo filme, televisão. (ENTREVISTADO#6 Grifo nosso).

Entre os alunos entrevistados, não se conseguiu extrair uma ligação entre o que eles gostariam e o que eles se veem fazendo no futuro. Dá-se a entender que as expectativas deles não são mais ousadas do que as possibilidades. E justamente ao abordarmos a ligação entre aspirações e expectativas dos jovens, tem-se em Bourdieu (2006) o entendimento de que as aspirações tendem a se tornar mais realistas, mais ajustadas às possibilidades reais, à medida que estas aumentam. A distância entre o nível de aspiração e o nível de realidade, entre necessidades e meios, tende a diminuir à medida que se sobe no estrato social e, portanto, no nível de renda.

Você tem algum sonho?

Sim.

Qual?

Ser uma boa goleira.

Para alcançar esse sonho, você acha que a escola te ajuda de algum jeito?

Não. (ENTREVISTADO#1 Grifo Nosso)

Você tem algum sonho?

Não. (ENTREVISTADO#3. Grifo Nosso)

Não obstante, quando encontra-se algum aluno com algo mais ousado, o mesmo não visualiza como a escola pode ser uma ferramenta que o ajudará a alcançar tal objetivo.

E você tem algum sonho?

Sim. Ser uma neurocirurgiã de sucesso.

E você acha que a escola tem te ajudado em busca da realização desse sonho?

Não.

Por que?

Porque não ensina o que eu quero.

E o que você gostaria que ensinasse?

Tipo... como ser neurocirurgiã.

(ENTREVISTADO#2 Grifo Nosso)

Segundo Bourdieu (2006), a diferenciação econômica estará ligada às aspirações; ou seja, que as decisões futuras serão tomadas com base nas possibilidades efetivas de serem realizadas. Da mesma forma, o campo dos possíveis tende a se ampliar à medida que se sobe na hierarquia social, apenas uma minoria dos privilegiados se beneficia de um conjunto de títulos que dizem respeito ao presente e ao futuro. Portanto, o grau de liberdade varia consideravelmente, as potencialidades objetivas são definidas pelo status social e por suas condições materiais de existência (BOURDIEU, 2006).

A consciência dos limites se expressa ao mesmo tempo na esperança realista de melhoria. Por isso, as aspirações tendem a se circunscrever à medida que aumenta a possibilidade de satisfazê-las, talvez porque a consciência das dificuldades envolvidas se agudize, como se nada fosse verdadeiramente impossível enquanto nada é verdadeiramente possível (BOURDIEU, 2006).

Vê-se que entre os jovens estudantes entrevistados, o futuro do trabalho parece ser incerto, a prioridade é trabalhar e trabalhar, atuar com “qualquer coisa”. O ajustamento entre as aspirações e a realidade será condicionado na maioria dos casos pelo seu contexto socioeconômico e familiar, e neste estreitamento e ajustamento os caminhos podem ser diversos em função dos diferentes condicionantes.

Embora seja verdade que a família desempenha um papel central no sustento econômico dos jovens, a ligação entre filhos e pais parece passar por dimensões que não são apenas econômicas. Para os jovens, a família representa um escudo contra a incerteza, uma âncora existencial e emocional capaz de bloquear a ansiedade em relação ao futuro. O tempo livre não parece ser inteiramente um tempo de fruição, mas de escolhas limitadas e um tempo de suspense que eles terão que definir em pouco tempo.

Nos jovens, principalmente nos meninos, esse tempo livre fora da escola, muitas vezes, pode ser um momento de perigo, de cair em comportamentos de risco (crime,

dependência, suicídio) em vez de ser um momento desafiador para vivenciar experiências prazerosas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas contradições e tensões que envolvem a educação do jovem em defasagem idade-série ainda são questões a serem refletidas na educação brasileira. Os alunos aqui representados demonstram que as identidades desses jovens no ambiente escolar e suas relações com o saber e suas perspectivas de futuro precisam se considerados na relação ensino-aprendizagem.

Pensar sobre as formas como se dão os espaços educativos, sobre as relações interpessoais, sobre o que se é oportunizado pela escola é extremamente importante para se compreender a juventude e seus projetos de futuro, além de possibilitar desenvolvermos estratégias para uma educação que considere o ser jovem frente a cultura escolar.

Nesse sentido, o perfil dos jovens entre 15 e 17 anos, que se encontram em situação de defasagem escolar e ainda estão no Ensino Fundamental, conforme a realidade do campo de pesquisa no referido trabalho, é de jovens que, em sua maioria, trabalham e estudam; não abandonaram a escola durante o percurso escolar; não fazem uso da internet para estudar; não separam um tempo para estudar; a maioria tem somente a mãe como responsável legal residindo na mesma casa e há, em média, quatro pessoas morando na mesma residência dos alunos analisados.

Pode-se perceber que as perspectivas (ou não) de futuro dos jovens podem estar ligadas ao seu desempenho escolar. Tal desempenho reflete na maneira como os próprios alunos se identificam (fracassados ou bem-sucedidos). E que a forma como são ministradas as aulas, ou seja, se as explicações são ou não eficientes, devem ser objeto de auto avaliação constante do professor. A forma com a qual os docentes se relacionam com os alunos, pode estreitar ou distanciar a aprendizagem.

Sendo assim, observou-se nas entrevistas que há uma certa antipatia no relacionamento professor-aluno, visto que se evidenciou em algumas falas uma aspereza na relação interpessoal entre docente-discente. Conforme vimos em Bourdieu; Passeron, 1970) a escola, recoberta pela autoridade pedagógica, tem produzido neutralidade nessa distinção social, isto é, aquele que se saiu bem continua com seus estudos (meritocracia) e o sujeito que reprovou toma como seu o fracasso. Ou seja, a educação atua como uma forma de reprodução social na qual a escola, como um aparelho reprodutor das estruturas sociais, que não contribuiria para a igualdade de oportunidades. Nessa perspectiva, os alunos socialmente favorecidos logriam mais sucesso, já que estes se adequariam mais facilmente imagem de um aluno correto ou erudito, ao passo que os alunos das classes desfavorecidas seriam levados ao fracasso escolar em razão das suas limitações frente às exigências escolares (CASTRO & TAVARES JR., 2016).

Logo, a escola reproduziria desigualdade e dominação: a forma como a transmissão cultural é exercida explica que certos grupos têm garantia de sucesso ou fracasso. Neste sentido, a escola utilizaria a violência simbólica¹⁵ ao passo que se discrimina certos *habitus*¹⁶ e que filtra a seleção de bons alunos, já que o *habitus* faz

¹⁵ A violência simbólica é realizada quando a escola considera universal o capital cultural dominante. *Mas crianças com capitais culturais e habitus* (o conceito de *habitus* é explicado na nota subsequente) diferentes entram na escola, uma vez que provêm de diferentes setores socioeconômicos.

¹⁶ O *habitus* é um dos conceitos centrais da teoria sociológica de Bourdieu. Assim, podemos compreender “disposições” ou esquemas de agir, pensar e sentir associados à posição social. Por exemplo, em um estudo sobre fotografia, Bourdieu e seus colaboradores constataram que o gosto pelo que é uma foto bonita ou horrível é determinado tanto pelo nível educacional das pessoas quanto por

com que pessoas de um meio social homogêneo tendam a compartilhar estilos de vida semelhantes, uma vez que seus recursos, estratégias e formas de avaliar o mundo são semelhantes. Por habitus, Bourdieu entende o conjunto de esquemas generativos a partir dos quais os sujeitos percebem o mundo e nele agem. De modo geral, percebemos que os alunos consideram a escola desinteressante e muitos alegam ir por obrigação. O ponto alto da escola, na fala dos alunos escutados, seria o círculo de amizades e socialização com amigos da mesma idade. Isso aparece, por exemplo, na fala de Evelin, para quem a escola é um ambiente de “amizades”, ou seja, uma socialização com pessoas da mesma idade, que também foi algo defendido por Robert que usa a palavra “diversão” para categorizar a escola ao se referir ao contato com outros jovens.

Além disso, percebeu-se que a escola tem uma constante rotina na qual nada muda, “é tudo igual”, todo dia a mesma coisa. Isso faz com que as instituições de ensino possam vir a desempenhar um papel pouco significativo nos alunos. Por outro lado, notou-se que os educandos nutrem expectativas de futuro relacionadas a suas futuras profissões, no entanto, não visualizam como alcançar tais expectativas, já que não se consideram pessoas de sucesso por não tirarem notas boas na escola. Apenas um aluno demonstrou maior apatia alegando não ter ideia da profissão que deseja exercer e tampouco sonhos. De forma geral, os estudantes não percebem como a escola consegue ajudar na realização dos planos pessoais e profissionais e, quando reconhecem algum valor para a instituição escolar, não conseguem dar nenhum exemplo concreto de algo que aprenderam e julgam relevante para o mundo do trabalho e para uma vida cidadã.

Dessa forma, de modo geral, os alunos entrevistados aceitando a escola no formato em que ela se apresenta e reagem com certa indiferença ao ambiente escolar, indo ao encontro do que Fronza (2014) categoriza como uma das formas de comportamento dos jovens em relação à cultura escolar. Há algumas sugestões e críticas, como aulas mais divertidas, menos rotina, melhor merenda, criação de laboratórios novos (artes e informática) que poderíamos associar a uma postura de posicionamento crítico, que é uma das formas de atitude também possíveis nos jovens

sua ocupação. Em "Senso prático", Bordieu expõe detalhadamente os fundamentos teóricos deste e de outros de seus conceitos. Toda sua conceituação é exposta de forma mais clara e acessível em seu trabalho póstumo: "Sociologia Geral". Compreende-se que é em Bourdieu que o habitus receberá ao mesmo tempo uma formulação sistêmica e sociológica. Ver mais em BOURDIEU, Pierre. **avec Lööc Wacquant**, réponses. Paris: Seuil. 1992.

estudantes frente à cultura escolar, mas, a atmosfera geral é de apatia. O sentimento de maior pertença é ressaltado na interação com os pares, ou seja, especialmente fora das salas de aula, nos momentos de intervalo e mesmo dentro da sala de aula, conforme disse Robert que afirma “sentar no fundo e conversar muito com os colegas”.

Assim, os estudantes têm grande dificuldade em verbalizar o que poderia ser diferente e alguns justificam seus fracassos à própria falta de concentração nas atividades propostas e ou a uma falta de carisma dos professores. A justificativa do fracasso é umas das formas de comportamento sinalizadas por Fronza (2014) e também foi identificada no comportamento dos alunos, embora a indiferença e apatia para com o ambiente escolar tenha sido a forma de comportamento mais recorrente. O ato de ignorar a escola como estratégia de autoafirmação, sinalizado por Fronza (2014) foi o único que não foi observado ao longo das entrevistas, possivelmente pelo fato dos alunos estarem em uma condição de defasagem idade-série e se reconhecerem enquanto fracassados, já que sucesso na escola estaria imediatamente ligado a ser aprovado.

O excesso de apatia dificulta o posicionamento crítico dos estudantes em relação às dinâmicas da instituição e, especialmente, na figura do professor, a partir de falas recorrentes nas entrevistas de que o professor não era divertido ou não falava a mesma linguagem ou que o professor era chato

Nesse sentido, tomamos o que Bourdieu relata sobre a influência que o capital cultural pode exercer em relação ao sucesso escolar. Notamos que os alunos têm dificuldades em possuírem o que hoje é uma ferramenta para o acesso ao conhecimento, que é o smartphone e que, neste campo, os alunos não têm acesso aos meios culturais socialmente convencionais como museus e teatros, por exemplo. No entanto, com Charlot vimos que isso não determina o sucesso e o fracasso escolar, pois estes envolvem uma multiplicidade de fatores como a pertinência do que se é ensinado.

Por outro lado, refletimos que, de acordo com Jessé Souza, os jovens da ralé sabem que estudar é importante, porém não possuem de algumas estruturas sociais, familiares e, até mesmo, emocionais para trilharem seu percurso escolar. Isso ficou nítido na fala de vários alunos entrevistados, já que a imensa maioria eram de famílias com pais separados, pais ausentes e com condições complicadas para estudar em casa, seja em decorrência de necessidade de realiza tarefas domésticas, cuidar de familiares e mesmo trabalhar, resultando em duplas jornadas para os alunos.

Nessa perspectiva, compreende-se que muito há a ser investigado. No entanto, reconhece-se que as mudanças podem começar com pequenas atitudes: atitudes de diálogo, de aproximação, de escuta, de busca por melhores caminhos.

Sendo assim, o aluno com maior envolvimento, com maior engajamento terá mais disposição para aprender, se sentirão mais competentes e isso favorecerá o cumprimento das tarefas de cada etapa e o enfrentamento dos desafios. Tal envolvimento possa, talvez, surgir de atividades que atendam as expectativas dos alunos como, por exemplo, o que diz a aluna Vitória na entrevista da segunda rodada: “Perguntasse o que nós gosta. Tivesse umas coisas legal”.

Alguns alunos mostram-se apáticos frente às suas necessidades, outros afirmam gostar de ir para escola, no entanto, não conseguem êxito nas atividades. Tanto um quanto outro, precisam de uma formação que contemple sua individualidade para que se sintam capazes de realizar seus sonhos e/ou alcançar seus objetivos. Nota-se, assim, que o perfil do aluno em defasagem idade-série não é heterogêneo, embora percebamos pontos em comum na trajetória dos jovens.

Através da observação da primeira rodada das entrevistas, puderam-se listar alguns relatos que são relevantes destacar. O entrevistado 1 afirma que precisa estudar e aprender mais para alcançar seus objetivos, no entanto diz que não consegue fazer isso; o entrevistado 2 afirma que acredita que realizará seu sonho porque tem estudado muito; O entrevistado 3 acredita que será um jogador de futebol, pois tem treinado muito; o entrevistado 4 diz não ter sonhos; o entrevistado 5 também afirma não ter sonhos; O entrevistado 6 não se acha capaz de alcançar o que deseja e o entrevistado 7 não se acha capaz de aprender e, conseqüentemente, de alcançar um objetivo. Além disso, nessa primeira rodada, constatou-se que 5 dos 7 entrevistados trabalhavam e estudavam à época da pesquisa.

Nessa mesma perspectiva, na segunda rodada de entrevista, quando questionado se a escola os ajudaria, de alguma forma a realizar seus sonhos, os três entrevistados responderam que não. Por isso é importante garantir que esses jovens tenham uma educação que seja relevante para suas vidas e que esteja conectada com suas experiências cotidianas. Dos três entrevistados, 1 aluno trabalhava e estudava concomitantemente.

Dessa forma, a juventude é um período de busca de reconhecimento por parte dos colegas, é uma fase de acolhimento social, de se relacionar com os pares, de “querer ser

alguém na vida”, ou seja, de se preparar para a vida social e laboral. Portanto, os jovens necessitam de uma formação em que sua identidade social, participação política e competências profissionais sejam contempladas (MARCHELLI, 2016).

Vale ressaltar que seria de suma importância a garantia do Estado em assegurar, não apenas o direito dos jovens ao acesso à educação, mas, também, o direito à permanência na escola e ao ensino adequado e de qualidade. Isso contribuiria significativamente para combater as desigualdades encontradas na educação brasileira e, em especial, nos mais vulneráveis.

A tomada de consciência a respeito das mudanças ocorridas nas relações sociais, nas relações escolares e no fazer pedagógico da educação dos jovens faz-se necessária. Exige-se um questionamento sobre como se dá a emancipação humana nesta etapa da educação básica (ALMEIDA, 2016). Isso se deve ao fato de que a educação é considerada uma das maiores realizações do ser humano. Além disso, acredita-se que a formação educacional é capaz de promover mudança, libertação, espírito de cidadania, desenvolvimento intelectual e conscientização dos conflitos de interesse das classes sociais.

Não obstante, tem-se alguns entraves no panorama educacional brasileiro que precisam ser superados e que prejudicam o potencial dos jovens como práticas pedagógicas pouco atrativas, pouca infraestrutura escolar e desigualdade de renda que podem influenciar o processo escolar.

Por fim, este trabalho conclui-se com muitas reflexões e algumas possíveis respostas, porém com o sentimento de esperança. Esperança que, mesmo em meio a tantas dificuldades apresentadas, os jovens de 15 a 17 anos em situação de idade-série serão ouvidos em seus anseios, em suas dificuldades e em suas necessidades e, sendo assim, terão melhores relações com o saber e perspectivas de futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. DE. EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora? **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, n. 8, 2016.

ANDERSSON, E. The pedagogical political participation model (the 3P-M) for exploring, explaining and affecting young people's political participation. **Journal of Youth Studies**, v. 20, n. 10, p. 1346–1361, 26 nov. 2017.

ARENDT, Hannah. A crise na cultura: sua importância social e política. Entre o passado e o futuro, v. 7, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o Saber**: Elementos para uma Teoria. 2000.

BESSEGA, Carla: **Un lugar en el mundo**. Jóvenes vulnerables en búsqueda de espacios de inclusión social. En Floreal Forni (compilador): De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense. Buenos Aires: Ediciones Ciccus. 2002. Disponível em: <https://ccc.opac.com.ar/pergamano/documento.php?ui=1&recno=10023&id=CCC.1.10023>. Acessado em 30 Jun.2022.

BORGES, Oto; JULIO, Josimeire M.; COELHO, Geide R. Efeitos de um ambiente de aprendizagem sobre o engajamento comportamental, o engajamento cognitivo e sobre a aprendizagem. **Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências**, v. 5, 2005.

BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 485).

-----, P. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

-----, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

-----, Argélia 60: **Estruturas Econômicas e Estruturas Temporárias**. Buenos Aires: Editora Século XXI. 2006.

-----; PASSERON, J. C. **LA REPRODUCTION**. PARIS: [s.n.].

BRASIL. **Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

BRASIL. PNAD educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, v.18, n. 1, p. 1-21, 1991.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes antropológicos**, v. 9, p. 283-302, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero**. Educação e Pesquisa, v. 29, p. 185-193, 2003.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. **Perspectiva temporal de futuro em contexto educativo: Um estudo com estudantes do 9º ano de uma escola rural da Madeira**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade Aberta.

CASTILHO, Ricardo dos Santos. **Educação e direitos humanos**. Saraiva Educação SA, 2016.

CASTRO, V. G. DE; TAVARES JR., F. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 239–258, mar. 2016.

Centro Universitário Ritter dos Reis, 2015.

CHANES, Marcelo. **Conhecimento assimilado e percepção da mediação pedagógica em ambientes de aprendizagem**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

COELHO, Clara Cela de Arruda; DELL’AGLIO, Débora Dalbosco. Engajamento escolar: Efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 621-629, 2018.

CUNHA, Maria Amalia de A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, UFSC, 2008.

DÁVILA, Oscar *et al.* **Capital social juvenil y evaluación programática hacia jóvenes**. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud. 2003.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. et al. **Relatório de pesquisa**. A exclusão de jovens de 15 e 17 anos no Ensino Médio no Brasil: desafios e perspectivas. Observatório da Juventude/ UNICEF, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 939-959, 2010.

DIAS, Maria Sara de Lima; SOARES, Dulce Helena Penna. Jovem, mostre a sua cara: um estudo das possibilidades e limites da escolha profissional. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, n. 2, p. 316-331, 2007.

DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/porto>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

DINIZ, Edson. O papel da escola pública nas favelas. **Revista Educação On-line PUC-RIO**, n°12, p. 79-99, 2013. Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0

DUSCHATZKY, Silvia; COREA Cristina. **Chicos en banda**. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones: Buenos Aires: Paidós. 2002.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 7, p. 371-378, 2002.

Educação e Sociedade, v. 32, p. 171-188, 2011.

experiência humana. **XI Semana de Extensão, pesquisa e pós-graduação–SEPesq.**

FERRÃO, Maria Eugénia. **Retenção escolar e desenvolvimento cognitivo no ensino básico**. Título: A escola e o desempenho dos alunos Prefácio: Luís Catela Nunes Autores: Vários autores Revisão: Isabel Branco Design e paginação: Guidesign, p. 88, 2015.

FILMUS, D. KAPLAN, C; MIRANDA, A. MORAGUES, C. **Escola secundária cada vez mais necessária, cada vez mais insuficiente em tempos de globalização** . Buenos Aires: Editorial Santillana 2001.

FRANCESCHINI, Vanessa Lima Caldeira; MIRANDA-RIBEIRO, Paula; GOMES, Marília Miranda Fortes. Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores (as) de escolas em ribeirão das neves, **MG. Educação em Revista**, v. 33, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRONZA, Marcelo. A cultura jovem e a cultura escolar como espaços da experiência com o conhecimento histórico: as histórias em quadrinhos como um artefato da cultura histórica. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, v. 12, p. 82-97, 2014.

Fullan, M. **The new meaning of educational change**, Routledge, New York. 2007.

FURLONG, M., WHIPPLE, A., ST. JEAN, G. SIMENTAL, J., SOLIZ, A., & PUNTHUNA, S. Multiple contexts of school engagement: moving toward a unifying framework for educational research and practice. **The California School Psychologist**, 8, 99 - 113. 2003.

GADAMER, H. **Verdad y método**. Vol. I. Ediciones Sígueme. 1975.

GENEVOIS, Margarida Pedreira Bulhões. Educação e direitos humanos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/estaduais/rs/adunisinos/margarida.htm>. 2017.

GIL, Carmem Zeli Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 175-192, 2016.

GOMES, Danilo Mendes; MORAES, B. F. O mundo do trabalho: alguns desafios e obstáculos para a juventude da periferia contemporânea frente à formação profissional. **XIII Encontro internacional de História Oral**, 2016.

GÓMEZ, Abraham Bernárdez; BELMONTE, Begoña María Luisa. "A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA, O CONTEXTO ESPANHOL." Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo octubre (2020).GOUVEIA, Valdiney V. et al. Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: proposta de modelo explicativo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 323-331, 2010.

HABERMAS, J **The theory of communicative action: Vol. I. Reason and the rationalization of society**. BostonBeacon. 1984.

HARACEMIV, Sonia Maria; SOEK, Ana Maria; MILEK, Emanuelle. Diversidade e Multiculturalismo: formação docente necessária à Educação de Jovens e Adultos. *Dialogia*, n. 31, p. 155-164, 2019

JACINTO, Claudia. Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo. **Revista de Educación** N°341. Madrid: mec.

KESSLER, Maria Cristina. Educação de Jovens e Adultos:(des) construindo saberes nos espaços do aprender e ensinar matemática. ZETETIKÉ. **Revista de Educação Matemática**, v. 14, n. 2, p. 103-120, 2006.

LEÃO, Márcia Magarinos De Souza. **Ações docentes para a promoção do engajamento de alunos em curso de inglês on-line**: uma pesquisa do tipo intervenção. 2013. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LIBÂNEO, José Carlos. **Cultura, Jovem, Mídias e Escola**: o que muda no trabalho nos professores?. *Revista Educativa-Revista de Educação*, v. 9, n. 1, p. 25-45, 2006.

MARCHELLI, P. S. Educação, Trabalho e Vulnerabilidade Social: Reflexões sobre os Jovens Excluídos do Ensino Médio no Brasil. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 19, p. 129–146, 2016.

MARTÍNEZ, X. Ú. et al. Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. **International Journal of Adolescence and Youth**, v. 22, n. 4, p. 405–418, 2 out. 2017.

MEDEIROS, Daniel Amaro Cirino; ALVES, Hercules Alfredo Batista. Culturas Escolares: Conceitos, Reflexões E Embates. **Revista Científica e-Locução**, v. 1, n. 01, p. 28-28, 2012.

MEDEIROS, Daniel Amaro Cirino; ALVES, Hercules Alfredo Batista. Culturas Escolares: Conceitos, Reflexões E Embates. **Revista Científica e-Locução**, v. 1, n. 01, p. 28-28, 2012.

MÈLICH, Joan-Carles; BÁRCENA, Fernando. La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. **Revista española de pedagogía**, p. 465-483, 1999.

MONTEIRO, Vera. **Recriar espaços e ambientes de aprendizagem**: uma nova perspectiva sobre as comunidades virtuais de aprendizagem para jovens. 2013.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. **Revista eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2007.

MOREIRA, Sueli de Lima. **O sentido da aprendizagem escolar para jovens de meios populares**. Tese de doutorado do programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, 2014.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014.

NAZÁRIO, Heleno Rocha; REINO, Luciana da Silva Souza; MANFREDINI, Rodolfo. A hermenêutica de profundidade e suas aplicações. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 10, n. 2, p. 288-305, 2016.

NERI, Marcelo Côrtes. **Equidade e eficiência na educação**: motivações e metas. 2007.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 15, p. 511-524, 2007.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Espinosa e a radicalização ética na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 191-204, 2012.

PEREIRA, Denis Guimarães; SPÍNDOLA, Juliana. Análise compreensiva da inserção no mercado de trabalho através do primeiro emprego: ser-jovem aprendiz. **Revista Educação e Humanidades**, v. 1, n. 2, jul-dez, p. 457-477, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?: A escola que prepara para a vida.** Penso Editora, 2013.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; MARIN, Angela Helena. " Seguindo em frente!": O fracasso escolar e as classes de aceleração. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 219-228, 2016.

PEZZINI, Clenilda C.; SZYMANSKI, Maria L. S. **Falta de desejo de aprender: Causas e Consequências.** Revista dia a dia educação, 2021.

Política Nacional de Juventude: diretrizes e Perspectivas/ Regina Célia Reyes Novaes, Daniel Tojeira Cara, Danilo Moreira Silva, Fernanda de Carvalho Papa (orgs.) – São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

POMAR, M. I.; PINYA, C. Learning to live together. The contribution of school. **Curriculum Journal**, v. 28, n. 2, p. 176–189, 3 abr. 2017.

QUINTERO, M. **Uso de las narrativas, epistemologias y metodologias:** Aportes para la investigación. Universidad. Distrital de Caldas. 2018

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação.

RAMOS, Dandara de Oliveira; SEIDL-DE-MOURA, Maria Lucia; PESSÔA, Luciana Fontes. **Jovens e metas para o futuro: Uma revisão crítica da literatura.** Estudos de Psicologia (Natal), v. 18, p. 467-475, 2013.

RICOEUR, P. **Tiempo y narración.** Tomo III. Siglo XXI Editores. 1995

RIOS, Karyne de Souza Augusto. **Efeitos de um programa de prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares de famílias de baixa renda.** 2006.

ROCHA, Izabela Barroso Clemente; ALMEIDA, Henrique Batista; BRITO PIMENTA, Stéfany Bruna. A apatia no ensino médio: refletindo sobre a naturalização de um estereótipo. **EntreVer-Revista das Licenciaturas**, v. 3, n. 4, p. 1-10, 2013.

ROCHA, Izabela Barroso Clemente; ALMEIDA, Henrique Batista; BRITO PIMENTA, Stéfany Bruna. A apatia no ensino médio: refletindo sobre a naturalização de um estereótipo. **EntreVer-Revista das Licenciaturas**, v. 3, n. 4, p. 1-10, 2013.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a

SANTOS, V. P. dos. **A Distorção Idade-Série nas escolas do campo**: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental em Nazaré-Ba. Dissertação de Mestrado. UESC, 2019. 217 F.

SANTOS, Valéria Prazeres dos; SANTOS, Arlete Ramos dos. **Distorção idade-série em meio às políticas educacionais neoliberais**. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, | v. 10, n. 30, p. 75-89, set /dez 2020.

SCHÜTZ, Alfred. Symbol, Wirklichkeit und Gesellschaft. IN Alfred Schütz, **Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit** (pp.331-411). Den Haag: Martinus Nijhoff. 1971

SILVA, Mariléia Maria da. **Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens**: o discurso da meritocracia em questão. Educação & Sociedade, v. 31, p. 243-260, 2010.

SILVA, R. S. DA; SILVA, V. R. DA. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, v. 24, n. 63, p. 663–678, dez. 2011.

SILVA, Wander. Evasão escolar no ensino médio no Brasil/School evasion in high school in Brazil. **Educação em foco**, v. 19, n. 29, p. 13-14, 2016.

SMYTH, J. Youth insecurity in schools: what's going on with class? **International Studies in Sociology of Education**, v. 26, n. 2, p. 211–227, 2 abr. 2017.

SOUZA, Jessé. A ralé brasileira: **Quem é e como vive**. Editora, Contracorrente, 2009.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R.; SILVA, F. A. E. **A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos**. Educação e Pesquisa, v. 44, n. 0, 21 dez. 2017.

TASHIRO, Jéssica Nardo Vieira; TRUFEM, Sandra Farto Botelho. **Identidade Jovem e Participação**. 2009. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/590172/identidade-jovem-e-participa%C3%A7%C3%A3o>. Acessado em 10 maio. 2022.

TAVARES, Ana Carina; WOLFFENBÜTTEL, Patrícia. O Trabalho e a Educação: As Influências na Construção de Identidade do Jovem. **Revista Prânsis**, v. 1, p. 41-46, 2006.

VALLE, Jéssica Elena; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Engajamento Escolar: Revisão de Literatura Abrangendo Relação Professor-Aluno e Bullying. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 37, 2021.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, 6, 1992. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>. Acessado em 10 maio. 2022

WILHELM, Fernanda; PERRONE, Cláudia Maria. Produção de subjetividade frente ao mercado de trabalho no contexto da organização estudantil. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 160-169, 2012.

ANEXO A – ENTREVISTAS 1ª RODADA

Entrevista 1 – Vitória

A gente vai começar agora uma entrevista porque só quero saber a sua opinião, você vai dizer o que você acha que você pensa desses seus anos de escola, a visão que tem da escola e se você quiser, também, você pode. Eu posso te chamar por outro nome que você gosta, tem algum nome que você prefere chamada pra não ser identificada?

Vitória

Vitória, então vamos lá. Vitória, é, primeiro, quero que você me fale um pouco sobre o seu dia a dia na escola, na escola, né? Desde o momento da entrada, que você entra, até a hora da saída, como que é a sua rotina aqui dentro?

Ah, sei lá, fico um pouco cansada de sono.

Sono?

É.

Mas com sono por quê? Por que que você sente sono uma escola? A escola, as atividades, que que te dão sono? É, ou porque você dorme tarde?

Não, porque durmo tarde não, é porque, tipo assim, vocês, professores, falam assim, muito, aí, tipo, na turma me dá sono, que vem.

Ah, entendi, você queria que a aula fosse mais agitada? Mais dinâmica?

Mais agitada. Mais agitada, mais dinâmica.

Tá legal. Então, vamos lá. Você gosta de estar aqui? Você gosta da escola?

Gosto, é melhor do que viver em casa sem fazer nada.

Ah, é? E o que te atrai em uma escola?

Muita coisa.

Fala uma coisa, assim, eu vou pra escola porque isso aqui é legal, isso aqui é bacana... É. Também.

Mais o que? O que que é bacana? O que que é legal?

É, porque quando a turma se ajunta lá embaixo, nós vinha, conversar.

Você gosta da interação com os amigos?

Isso.

Entendi. Mas assim, a escola é o que você esperava? Quando você fala, assim: escola, é o que você espera de uma escola? Ela é o que você esperava hoje?

Mais ou menos.

Mais ou menos?

É.

Por que mais e por que menos? Por que sim, o que você esperava, e o por que não? Me explica melhor isso aí, com suas palavras. Tem resposta certa não, é o que você acha.

Não, porque, ah não sei o que te dizer.

Não sabe? Tá legal. E as coisas que você aprende aqui? As matérias, disciplinas, conteúdo, eles lá fora, eles são importantes na sua vida? Você vê a importância deles lá fora?

Sim, vejo.

Vê, mas me dá um exemplo. Por exemplo, aqui você aprende português, matemática, ciências, o que que isso é importante e influencia na sua vida lá fora?

Porque isso também depende de do que a gente vai ter mais na frente, entendeu? E tipo, um futuro bom.

Entendi, mas me fala: o que é importante? Qual é a importância? Você estava falando que isso daí depende do que vai ter mais para frente?

É

Mas, por exemplo, você sai da escola e vai para sua casa, o que você aprendeu na escola alguma vez e falou: “ah, isso daqui eu aprendi”. E lá fora você deu uma sacada, te ajudou em alguma coisa a resolver algum problema lá fora? Você lembra de algum para me dar um exemplo?

Não.

Não lembra? Na hora, não vem? Se durante a conversa você lembrar de alguma coisa, você me avisa. Mas, por exemplo, te dar um exemplo, é porque a água que a gente vê, às vezes, assim, a mãe esquentando a água para o café, não é?

É.

A gente vê aquela fumaça e ah, evaporou, porque eu aprendi em ciências sobre isso, evaporação, uma coisa que te fez lembrar no dia a dia, você não lembra de nada?

Não.

Mas você não lembra pra me dar um exemplo?

Não.

Então tá bom, vamos lá. Você acha, o que que você na escola fala assim, pô, isso daqui poderia ser diferente. Tem alguma coisa na escola que poderia ser diferente pra você?

Muita coisa não, né. Pouca coisa. Sei lá. Tipo, os professores, tipo, se eles tivessem brincando um pouco mais na sala, entendeu? Tipo assim, fazendo que tem, brincando fazendo dever, mas zoando mais com a gente, entendeu?

Ah, entendi, você gosta do professor que seja mais próximo do aluno, né? Que fale mais a linguagem de vocês?

É

Entendi. Então, vamos lá. Em casa, seja sincera, porque eu sou sua professora, não venha me enganar, porque isso não tem nada a ver com a minha matéria, tá? Só pra eu saber sua opinião e a opinião dos outros colegas. Em casa, Vitória, você costuma separar um tempinho pra estudar? Ou não, você não separa esse tempo, não vê necessidade pra isso?

Não,

Não separa? A sua mãe, ela, o seu pai, o seu responsável, eles te cobram, tipo, vai estudar um pouquinho?

Minha mãe.

Ela fala pra você estudar?

Aí quando ela fala eu estudo, né.

Ah, quando ela fala eu preciso estuda, né? (risos). Vamos lá, o que mais te atrapalha a estudar?

Tipo quando eu tô com vontade mesmo de estudar, fazer o dever, é a turma, porque ele fala muito, aí não tem como.

A bagunça da turma?

É.

Em casa, tem alguma coisa que te atrapalha ou você realmente não se vê estimulada? Alguma coisa te atrapalha de estudar em casa? O que que faz você estudar em casa? Vamos supor, ah, isso aqui eu vou estudar, ou então, eu quero estudar, mas alguma coisa me atrapalha.

Não, que eu tô com vontade de estudar em casa, né pelo dever, ler alguma coisa, ler um livro, é minha irmãzinha, né? Porque nem conversa.

Ah, entendi. E você, Vitória, você trabalha?

Não, trabalhava.

Trabalhava? Trabalhava de que?

De trança.

Fazia trança? Mas era durante a semana ou só aos finais de semana?

Era final de semana

Então não te atrapalhava na escola não?

Não

Mas como é que você aprendeu a fazer trança?

Eu aprendi no YouTube, né?

Ah, foi no YouTube? Ah, nossa, parabéns, gente, aprender só de olhar, não fez curso nenhum?

Não.

Ah, e você, assim, acha que essas coisas são importantes, ou, assim, a escola poderia ensinar alguma coisa que ajudasse vocês a ganhar uma renda extra, alguma coisinha?

Sim, poderia,

Uma miçanguinha, um cordãozinho, uma trança, algum curso técnico, até pros meninos, pras meninas, você acha que seria interessante pros jovens da idade de vocês?

Sim, seria.

Porque é importante pra vocês ter um dinheirinho, uma renda?

Sim.

Por que que é importante, por que você acha?

Sei lá, tipo assim, pra gente não ficar dependendo dos outros, entendeu? Pra gente comprar o que a gente quer.

Atender suas necessidades, sair com os colegas, né?

É.

Entendi. Vamos lá, agora vamos falar, a gente falou sobre você e escola, agora vamos falar sobre você: qual o caminho que você pensa, assim, trilhar na sua vida? O que que você pensa sem conquistar? Um desejo seu, quero trilhar por aqui... você tem isso em mente?

Sim, eu desejo ser do exército.

Ah, você quer servir as forças armadas?

Isso,

E não sua opinião, quais são as chances de você alcançar esses objetivos? O que você tem feito para alcançar isso?

Fazer um curso, né, sobre isso. Vou fazer um curso né.

Vai fazer?

Vou

Ô que bom. Tá, tem que fazer o curso e mais o que?

Estudar bastante pra aprender mais

E você já tem feito isso?

Não,

Mesmo sem nem ter começado o curso, mas já tem feito isso?

Sim, sobre isso, mais ou menos, né, porque já vi no Youtube.

O que poderia atrapalhar de você alcançar seus objetivos?

Não sei

Não sabe o que poderia atrapalhar?

Não

Então, tá bom, Vitória, obrigada pela participação. Qual o professor que você mais gosta na escola?

De verdade mesmo?

De verdade.

Você, porque você faz seu dever, faz sua parte de ensinar isso pra gente e também, porque você zoa com a gente na sala, isso é bom, entendeu?

Ah, entendi, fico até emocionada, obrigada, Vitória.

Entrevista 2 – Erick

Olha só, a gente vai ter um bate-papo, tá? Eu só quero saber a sua opinião, como eu fiz com essa colega, né? Que veio aqui antes. É, você prefere essa ser chamado por algum nome, pra se sentir à vontade, ser identificado? Tem algum nome?

Não

Não? Pelo seu nome mesmo?

Sim.

Então, vamos lá, Erick. As perguntas que eu vou te fazer é a sua opinião sobre a escola, tá? Cê pode dar sua opinião mesmo, seja sincero, não tem nada, não tem nada a ver com nota, com matéria, com a minha matéria, é só uma pesquisa mesmo, tá bom?

Tá.

Vamos lá. Diz pra mim sobre o seu dia a dia aqui na escola, desde o momento que você entra, o horário da entrada, até o horário da sua saída. Como é que é pra você? Como é que é a sua rotina aqui dentro?

Quieto, faço nada, tranquilo.

Tranquilo? Chega as sete e meia, né? Como é que é? você tem aula? Me fala como é que é?

Tranquilo

Tranquilo?

Tranquilo.

Deixa eu te falar pouco, né? Mas vamos lá. Você gosta da escola? Seja sincero.

Sim.

Só falta um pouquinho mais alto, tá?

Sim sim.

Mas o que que, assim, que que faz você gostar da escola? O que que aqui dentro de atrai?

Nada, só estudar mesmo.

Só estudar mesmo? Só estudar? Nem os amigos, nada? Então, você tem o objetivo de estudar e de aprender. Mas a escola, você vem pra cá pra aprender, beleza, mas ela é o que você esperava?

Não.

Não? Que que você esperava de uma escola? Seja sincero, eu quero saber sua opinião mesmo. Me ajuda aí a poder descobrir o que que a gente pode melhorar. O que que você esperava da escola?

Ai, ai.

Pode pensar, eu espero, tem pressa não.

Esqueci.

Esqueceu? Tem nada que você esperava, nada da escola? Nada? Nenhuma expectativa?

Não.

Nossa, então vamos lá. E as coisas que você aprende aqui? Você usa lá fora pra alguma coisa? Tipo assim, ih, legal isso daqui, poxa, acontece isso porque aprendi lá na escola, você já teve essa sensação?

Já.

Já?

Já.

Cê lembra? De algum exemplo pra me dar?

Já tive já.

Mas não lembra não?

Não.

Ah, então você acha que a escola, ela te ajuda na sua vida lá fora?

Sim.

Ajuda? Pode falar, responde sim, não. Fala.

Sim.

Vamos lá. E você acha assim, é, poxa, a escola ela poderia melhorar. Você acha que ela poderia melhorar em alguma coisa? Uma coisa que dá assim, pô, isso aqui podia ser melhor, ou tá bom do jeito que tá pra você?

Pra mim tá bom.

Tá bom? Você gosta de tudo, cê gosta das matérias, cê gosta dos professores?

Pra mim tá bom.

De todos? Beleza. Agora vamos lá. Em casa, quero sinceridade. Esquece que isso aqui existe. Em casa, você separa algum tempo pra você estudar? Fala a verdade. Eu quero dizer a verdade.

Às vezes sim as vezes não.

Mas sua mãe ou algum responsável te cobra isso?

Cobra, minha mãe cobra.

Você tem irmãos?

Tenho, tudo grande já.

Então, você, você é o único na sua casa?

Sim.

Ô, que maravilha, cê se sente filho único, né?

É.

Vamos lá, me diz aí, o que mais te atrapalha estudar?

Minha sobrinha.

Ela ela mora com vocês?

sim

Então você não é o único, né? Em casa, tem sua sobrinha, ela te atrapalha, ela é pequena? Quantos anos?

Três

Nossa, novinha, né? E você, Erico, você trabalha? De vez em quando, você tem uns biscates que você faz?

No mercado.

Ah, é? Mas é durante a semana ou é final de semana?

Final de semana

Final de semana? Então, não te atrapalha a estudar não. É bom, né, ter um bico.

E.

E você acha, assim, que a escola poderia ensinar alguma coisa a vocês, assim, uma forma de ganhar um dinheiro extra ou até um curso técnico por exemplo as meninas gostam muito de de cabelo, né? Unha, essas coisas, os meninos, não sei, gosta de consertar coisas, eu não sei o que você gosta, mas você acha que a escola poderia ensinar alguma coisa pra você ganhar um dinheiro extra?

Acho que não. Não?

Cê acha que só a matéria mesmo?

Só a matéria mesmo.

Qual é o professor ou a professora que você mais gosta, mais se identifica?

Português.

Ih, que legal, mas por quê? Vou ser sincera, ó, eu não sou aqui, só professora de português, eu sou uma entrevistadora, eu sou uma repórter, pronto. Pode falar,

eh, assim...

Não sabe, não sabe o que falar? Do fundo do seu coração, o que que te atrai na aula de português?

A matéria.

A matéria?

A matéria.

Ah beleza, e geralmente as pessoas não gostam de português, né? Porque não gostam de escrever e de ler, né?

Minha mãe não gosta muito de escrever não.

Não? Mas ainda bem que você gosta, né?

É

Agora a gente vai falar de você, tá? A gente falou de você com a escola, agora eu quero saber de você, vamos lá. Eu quero saber qual é o caminho, só fala um pouquinho mais alto, tá? Que você quer trilhar na sua vida? Por exemplo, que objetivo que você pensa em conquistar? Cê olha assim, pô, quero conquistar, quero alcançar isso aqui.

Ser médico

Ser médico? Fala mais alto.

Ser médico.

E você acha que você tem feito alguma coisa pra isso?

Acho assim.

Você acha o que que você tem feito?

Tenho estudado muito.

Tem ajudado muito?

Sim

Beleza. Muito obrigada pela sua participação, viu? Foi simples, né? Nada demais, só me deu a sua opinião.

Entrevista 3 -Evelin

Bom dia Evelin tudo bem? Olha só a gente vai começar agora algumas perguntas você só vai dar a sua opinião o que você acha, tá? É sobre escola, sobre como é que é o seu dia a dia, então vamos lá, e se você quiser também contar algum caso que você lembrar, você pode mandar ver, tá? Eu só vou gravar aqui só pra eu poder depois lembrar, ouvir, né? Porque a gente tá aqui tudo conversando, bate-papo, como é que eu vou lembrar das coisas que a gente conversou? Vamos lá, eu quero que você fale um pouco da sua rotina

aqui na escola, seu dia a dia, desde o horário que você entra, até o horário que você sai, para e pensa o que que você faz aqui dentro e me conta.

Eu faço muito teste.

Então, fala um pouquinho alto, tá? Pra poder sair aqui, vai.

Eu falo, eu faço muitas coisa, eu gosto da escola, porque aqui é onde eu fico mais brincando e é onde eu me divirto mais.

Aqui na escola? Você gosta e prefere vir pra escola?

Sim.

Ai, que bacana. Então se você até já respondeu uma pergunta que eu ia te fazer, se você gosta da escola, então você gosta?

Gosto.

Então você não é uma aluna que costuma faltar não, né? Ou você gosta da escola e costuma faltar?

Um pouco.

Mas por que que você falta? Quando você falta é por quê?

Ah quanto eu falto, assim, é porque eu esqueço da hora ou quando eu não quero ver algumas aulas que não gosto do professor.

Aí você fala: “hum hoje é dia dessa matéria, ah não vou não”, é isso?

É.

Entendi. E a escola em si, você estuda aqui desde pequena nessa mesma escola?

Estudo.

Desde pequena aqui?

Sim

E a escola é o que você esperava?

É, um pouco.

Me explica esse “um pouco”. O que poderia ser o que você esperava e não é?

Sei lá, tia, não sei explicar isso não.

Sabe não? Então tá, se você lembrar durante a conversa, “podia ser assim”, você me conta, tá? Vamos lá, as coisas que você aprende aqui, né? Você aprende várias disciplinas, né? Português, matemática, ciências, você usa aí fora na vida, você fala, põe isso daqui, olha isso que eu aprendi na escola, alguma vez aconteceu isso?

Aham. Já.

Então você utiliza na sua vida aí fora?

Também.

Utiliza? Você tem um exemplo que você lembra?

Um pouco

Então, você lembra? Então me fala.

Então, assim, quando alguém me pergunta algumas coisas, então eu vou, aí eu falo.

E no seu dia a dia, sei lá, assim, no mercado, de você conversar, alguma reportagem, você lembra de alguma coisa, você utiliza o que a escola aprende?

Algumas coisas, sim.

Qual a matéria que você mais gosta? Não, ó, né? Porque eu tô aqui, não, você não precisa se sentir constrangida, você pode falar.

A sua.

Ai, meu Deus do céu. A minha? Mas por quê?

Não sei, porque você é legal divertida na escola, aí eu gosto mais da sua e do professor de matemática.

Tá bem legal, por quê?

Porque vai, me ensina algumas coisas legal da matemática. Aí eu vou ficar e eu aprendo mais. Ah, que legal. Então, você gosta mais de português e matemática? Nossa, olha só, as duas matérias mais complicadas na escola.

Então, vamos lá, você, você tá, você gosta de português, matemática e tal, mas você acha que alguma coisa na escola poderia ser melhor?

Não sei, nada.

Nada? Do jeito que está tá bom?

Está bom.

Pode ficar sempre assim?

Pode. Ou até melhorar.

Vai melhorar em que?

Não sei. Professor chato.

Que que você acha que você gostaria que tivesse na escola? E não tem? Tem alguma coisa?

Não.

Não? As matérias, você, você acha legal, as matérias que você tem?

Acho.

É na sua linguagem?

É.

Então tá bom. Você tem costume de na sua casa, no seu dia a dia, você separar um tempo pra estudar?

Um pouco. As vezes, assim, eu separo um tempinho e aí pego o livro.

Você faz o quê? Quando você separa o tempo pra estudar, cê estuda por causa de quê? Por causa da prova? A sua mãe manda você estudar?

Manda.

Manda?

Ela fala, então vai lá. Vai estudar senão você vai se você vai chegar o dia de prova, você não vai não vai saber de nada.

Você tem outros irmãos?

Tenho, mais três.

Mais três? Nossa, você é a mais velha?

Não, sou a do meio.

E tem alguma coisa que te atrapalha a estudar? Que que mais te atrapalha estudar?

Sei lá.

Mas tem alguma que te atrapalha?

Eu acho que não.

Você se considera assim uma pessoa que tem muita dificuldade em aprender?

Um pouco.

Um pouco, qual a sua maior dificuldade?

Sei lá, tia.

Não sabe? A gente sabe um dos nossos pontos fracos, sabe não? Eu sei quais são os meus. Eu sei, poxa, eu gosto disso, mas eu tenho isso não entra na minha cabeça, tem nada não que você consiga lembrar? Sim ou não?

Sim

Pode me contar? Tem vergonha? Não precisa ter ó, vou virar de costas, não vou nem olhar pra você não, pode falar que a gente tá conversando, não sou sua professora de português, faz de conta que sou uma repórter. Vai, fala aí, conta pra gente, pra gente poder melhorar. Qual é o seu ponto fraco? Qual é a sua dificuldade? A maior dificuldade na escola, vai.

Eh dificuldade às vezes? Hum. É ficar lendo as coisas, escrever.

Ler e escrever é sua maior dificuldade? Desde sempre ou quando começou...?

Você já foi reprovada alguma vez?

Já. Já?

Quantas vezes?

Acho que duas.

Duas? Você lembra qual foi o ano?

Não

Não lembra? Foi tão ruim, né, que você nem lembra, né? Mas vamos esquecer mesmo, as coisas ruins tem que esquecer. Deixa eu te fazer outra pergunta agora, você trabalha ou já trabalhou?

Já, e trabalho também.

Trabalha hoje, atualmente? Cê trabalha fazendo o quê?

Trabalho em lava jato.

É? Mais final de semana ou durante a semana também?

Durante a semana também.

Quando tem serviço você vai?

Aham.

Isso te atrapalha estudar?

Hum, um pouquinho.

Você fica muito cansada?

Sim.

Mas esse trabalho, você já teve alguma vez que você teve que faltar pra trabalhar?

Não.

É sempre à tarde? Você estuda de manhã, né? É sempre à tarde?

É

Aí você ganha um dinheirinho extra.

É.

Ah, que legal, é bom saber... e você acha que isso é importante? Você acha que isso é importante na escola? Ensinar, assim, porque vocês são jovens, já, né? Você tem quantos anos?

Você já é jovem, você acha que a escola poderia ter, seria interessante ensinar vocês uma forma de ganhar um dinheirinho extra, alguma coisa pra fazer, pra vender, uma profissão, você acha isso interessante?

Acho

Você acha que esse é o papel da escola, ensinar os jovens a poderem ter uma profissão ou você acha que não, esse não é o papel da escola?

Eu acho um pouco, não sei, acho um pouquinho.

Você estuda com que objetivo?

Sei lá, para ser melhor na vida, né, ter um futuro pra mim.

O que é ter um futuro para você?

Não sei.

Não sabe o que é ter um futuro? Que a gente fala: “estuda para poder ter um futuro”. O que que é este futuro?

Futuro, uma coisa melhor na vida.

Como se consegue uma coisa melhor na vida?

Ah, estudando, é, fazendo um monte de coisa.

Aí você estudou, você é fera, beleza, se esse papel aqui fosse um diploma, o que você vai fazer? Você concluiu, você se formou.

Aí, fazer o curso que mais gosto, trabalhar.

O que você mais gosta?

Jogar bola.

Então o seu maior objetivo, que você quer conquistar na vida, é ser jogadora? O que você tem feito para alcançar isso?

Sim, eu as vezes vou treinar. Tem dia que treino, tem dia que vou treinar as 6 horas. Saio do trabalho e já vou para o treino 6 horas.

Mas você treina no quê, nesta escolinha de futebol?

Sim

Aí tá, você vai para casa...

Vou para casa, janto, aí vou dormir, acordo de manhã e venho para escola.

Então, me explica, você acorda de manhã, vem para a escola, as vezes à tarde vai para o lava jato, vai trabalhar e depois vai para o futebol?

Sim.

E onde é esse treino? É aqui perto?

Lá perto de casa.

E você mora onde? Perto da escola?

Um pouco.

Ah, que bacana. Foi muito bom ter essa entrevista com você, né. Se você pensar um pouquinho e lembrar de alguma coisa, que a escola podia ser assim...alguns acham que a escola poderia ser legal, outros acham que não é, não sei, mas, os jovens têm muitas coisas que eles querem que sonham, então, que você realize o sonho de ser jogadora [...]. A gente se encerra por aqui.

Entrevista 4 – Isabele

Primeiro, bom dia, né, Isabele?

Bom dia.

Agora a gente vai bater um papo aqui, eu quero que seja sincera, sinceridade cem por cento, tá? Então vamos lá. Eh, me fala um pouco aqui da sua rotina da escola, você vem de manhã, como é que é? Você entra na escola sete e sai meio dia? Como é que é a sua rotina? Mas fala alto pra gente poder escutar aqui, tá bom?

Ah eh cansativo, porque foi um monte de gente gritando, não param quieto e às vezes não dá pra prestar atenção, aí acaba estressando, né? Mas fora isso, fora isso, tá legal.

E você, fala a verdade, sinceridade. Cê gosta da escola? Esquece que eu sou sua professora. Você gosta da escola?

Gosto, só não gosto, tipo, muita bagunça no meu ouvido.

Te incomoda?

Muito.

Cê acha que a escola tem que ser mais silenciosa?

Acho.

Ah, então vamos lá.

Mas a escola, ela é assim que você esperava?

É.

É. Cê estudou sempre aqui ou veio de outra escola?

Eu vim de outra escola.

Então a escola, a rotina dela é o que você esperava dela?

Sim.

Eh vamos lá, as coisas que você aprende aqui ou qualquer outra escola que você tem estudo, você considera que seja importante pra sua vida?

Sim, bastante.

Você utiliza lá fora? Já, já aconteceu alguma situação de você falar, caramba, isso daí eu aprendi na escola.

Sim.

Sim, já aconteceu?

Várias vezes.

E qual é a sua maior dificuldade de vir pra escola?

Acordar.

Acordar? Então, você gostaria de estudar, cê fala mais alto, tá? Cê gostaria de estudar a tarde, por exemplo?

Não, à tarde não, porque eu trabalho. Ah, teria que ser de manhã ou a noite.

E qual, assim, as expectativas de você que estuda. Pra quê?

Ah pra ser alguém né? Porque não tem como você ser alguém no futuro sem ter estudo.

Explica pra mim o que que pra você é ser alguém. Que que é ser alguém pra você?

Ah, sei lá.

Faça assim, Isabele, toma seu diploma, você se formou. E aí? Aí agora você alguém?

Não, não é isso, né? Ter uma profissão, um novo trabalho e tal.

E então você vem pra escola pra você poder ter um trabalho. Cê acha que a escola deveria ensinar os alunos a ganharem, sei lá, terem uma renda extra, alguma alguma coisa pra fazer, alguma oficina, sei lá, de sobancelha, de corte de cabelo, de miçangas.

Sim, isso, porque tem muita criança que, tipo, não tá nem aí pra nada, sabe? Só vem pra escola por vim mesmo e volta pra casa e não faz nada. Então, acho que seria bom.

E você quando volta pra casa você costuma separar um tempo pra estudar?

Não. Eu não tenho tempo, eu chego em casa, almoço e trabalho. Então, não tem tempo de fazer nada.

Cê trabalha a tarde toda?

O dia todo.

O dia todo até a noite?

Sim

Trabalha de que?

Maquiagem.

Cê trabalha de maquiagem? Mentira. Ah, mas é todo dia que você maquia alguém, se tem gente pra maquiar todo dia?

Todo dia.

Isso te atrapalha estudar?

Um pouco, porque às vezes fazer algum trabalho e acaba que eu não tenho tempo, aí eu fico muito cansada, tomo banho e vou dormir.

Entendi. Então, é isso que mais te atrapalha estudar?

Sim,

E desde quando você trabalha, há muito tempo?

Vai fazer um ano.

Eh então vamos lá, né? Já perguntei sobre você com a escola, que que você acha da escola, o que que na escola poderia melhorar, na sua opinião o que poderia ser melhor?

A comida.

Eh eh alguma vez você veio pra escola só pra comer?

Não. Não

Mas dá fome, né? Ficar aqui de sete e meia meio-dia, né?

Ah eu não sinto muita fome não, mas tem gente que reclama, né.

Agora vou fazer uma pergunta, eu não sei esse ano, mas pode ser dos outros anos também, né? Porque esse ano muita gente ficou no remoto, no ensino remoto, mas qual é o professor pode ser do ano passado, não precisa ser desse ano eh qual é o professor que você mais gosta?

Ah, você.

Eu?

É, porque você é meio maluquinha, assim.

Ai, meu Deus, isso é mais, isso é um elogio, né? É. Porque você gosta, mas então você já respondeu até por quê? Porque eu sou meio maluquinha

É

Não seria porque eu agito a aula? Isso. Porque eu chamo atenção de vocês pra vocês prestarem atenção, chamar atenção não no sentido de brigar, mas no sentido de buscar atenção de vocês. Seria isso?

Aham.

Olha que eu vou anotar aqui. Agora vamos lá: tirando a escola, sua vida, agora, particular, pessoal. Porque a gente vem pra escola com um objetivo também, né? Qual é o caminho que você pensa em trilhar? O que que você pensa conquistar na sua vida, pois “isso daqui eu queria, é um projeto meu, é uma conquista que eu queria alcançar”. Pode pensar, é difícil, né?

Muito. Eh bom, eu queria seguir o caminho da medicina. Pra isso precisa ter muito estudo, né? Sendo que como eu trabalho agora, aí não dá pra ficar prestando muita atenção e tal, mas é isso.

Mas você trabalha por necessidade ou que você quer ter um dinheiro pra gastar com as suas coisas pessoais?

É porque eu quero ter um dinheiro pra gastar comigo, entendeu? Não ficar dependendo muito da família.

E a sua mãe, ela é a favor do seu trabalho?

Sim.

E aonde você aprendeu a se maquiar, você fez algum curso ou foi YouTube? Curso. Fez curso de maquiagem?

Sim.

Nossa, que legal. Você coloca cílios postiço, tudo?

Sim

Ai, ó, já sei a quem qualquer dia eu venho. Ó, tem tempo vaga, me maqueia. Vai cobrar, né? Lógico. Eh você tem então pra você, você gostaria, né? De seguir o caminho da medicina?

Sim.

O que mais te atrapalharia então seria essa sua vida corrida, de trabalho, de escola?

Sim

E tirando isso, medicina, vamos supor “ah, tipo, eu não consigo porque dedica muito, eu preciso trabalhar pra ganhar”. Existe alguma outra coisa?

Um plano B?

A Marinha,

a Marinha?

É.

Legal. Então vai ter que estudar, né? Mas aí você não vai precisar trabalhar e estudar, pois na marinha você já tem renda, você já entra já ganhando. Ah e tem mais alguma coisa em relação a escola que você gostaria de deixar registrado aqui pra gente?

Não.

Não? Isso aí. Ah então obrigada

Entrevista 5 – Jonathan

Jonathan, eu quero que você seja bem sincero, não tá valendo nota, não tá valendo ponto, vou fechar ali um pouquinho a porta. É só pra ajudar a gente a fazer uma pesquisa, tá? Pra gente aí estudar um pouquinho os jovens dessa escola, vamos lá. Você, sua rotina na escola, é uma rotina legal? Cê gosta?

Sim.

Cê chega sete e meia, certo? Aí comé que é essa rotina? Conta pra mim seu dia a dia aqui na escola. Chega sete e meia...

Fico na sala.

Ah fica na sala? Aí depois desce pro recreio...

Sim

E você, você gosta da escola?

Gosto.

Gosta? Cê acha, cê fica animado quando fala, “opa, eu vou pra escola”. Cê vem animado? Fala a verdade, ó, eu não sou sua professora aqui, eu sou apenas uma pessoa que está perguntando. Pode falar a verdade, eu não vou nem saber quem é você, não tô nem gravando, olha só, só vou anotar aqui. Vou anotar quando eu sair daqui eu vou anotar. Você gosta?

Gosto

Gosta né? A escola é pra você o que você esperava? Você esperava alguma coisa diferente da escola?

Não

Não esperava nada da escola?

Não

Não? Pensa um pouquinho. Tem alguma matéria que você mais goste? Português, Matemática...

Matemática

Matemática? e o professor que você mais gosta também é de matemática?

Aham.

Quem é seu professor de matemática? Acho que a professora Sônia, né? Você não assistiu a aula dela ainda não? Hã? Você não teve aula dela não?

Teve não.

Mas aí você gosta de de matemática, de fazer conta, você tem facilidade?

Não.

Não? Então por que que você gosta de matemática? Qual é a matéria que você mais tem dificuldade? Fala pra mim.

Não sei.

Não sabe Jonathan você não se conhece? Sério mesmo? O que que você quer ser, assim? Qual é a o grande sonho, a grande conquista que você quer, assim, alcançar? Não tem sonho nenhum? Jogador de futebol Marinha, Exército, Aeronáutica, nada?

Nada.

Nenhuma expectativa de futuro? Não? Se você recebesse esse diploma agora, o que que você iria fazer da sua vida?

Não sei.

Fala em voz alta, sabe ou não sabe?

Não sei

Não sabe? Você separa algum tempo pra estudar na sua casa?

Quê?

Você separa algum tempo assim pra estudar em casa? Você estuda, cê para um tempinho pra estudar?

Estudo

Estuda? Sua mãe manda você pra estudar, seu pai, alguém? Responde? Ninguém? Ninguém põe você pra estudar não?

Não.

Ninguém põe você pra estudar em casa? Você trabalha Jonathan? Você trabalha? Trabalha de quê? Fora faz algum trabalho fora? sei lá, lava jato.

Não.

Não. Ganha algum dinheiro, enche, algum bico. Não?

Não

Também não? Então, você vem pra escola porque você gosta porque sua manda manda? porque que você vem pra escola? Porque tem que vir? Cê gosta de vim pra escola? Hein? Cê gosta de vim?

Não sei.

Fala Jonas. Está com vergonha de mim? E se eu virar de costas? Não funcionando. Vai fala pra mim um pouco sobre a escola. Fala no seu conteúdo. Não sabe falar? O que que a escola tinha que ter? Fala pra mim. Que que a escola tinha que ter pra você? Matemática? Parece que tem matemática?

Não sei.

Tá, mas me fala mais, o que a escola tem que ter? A gente sabe? Tá, mas essa pergunta você pode pensar e me responder amanhã? O que a escola tinha que pra me deixar empolgada, me deixar feliz, tá bom? Obrigada pela sua participação.

Entrevista 6 – Gabriel

Então vamos lá, bom dia.

Bom dia.

Existe algum nome pra eu te chamar aqui na nossa conversa que você gostaria de usar ou pode acessar o seu mesmo?

Pode ser o meu

Então vamos lá Gabriel, olha só. Eu quero que você me diga eh a sua opinião, sabe? O que tá dentro de você é que cê seja sincero, vou nem olhar você pelo que vejo que você está tímido, então vou virar pra cá. Então vamos lá. Eh você me fala um pouquinho sobre a sua rotina na escola. Ela é positiva, você gosta? Desde o horário que você entra né? Você entra sete e meia. Me fala como é, se é chato, se é legal, o que que você mudaria, conta aí. Tem nada a dizer?

Não.

Não?

Não é bom não.

Tá, mas vou fazer uma pergunta pra você. Você gosta da escola?

Gostar de vir pra escola, gosto não, mais ou menos.

Mais ou menos. Mas o que que você, assim, mudaria na escola pra ficar melhor? Pra você falar assim, pô, agora a escola tá legal, agora eu gosto e venho animado, eu venho com empolgação, que que poderia mudar?

De horário,

Cê acha, por que cê acha que é muito cedo?

Não, é muito tarde.

Cê acha que tinha que ser mais cedo?

Sim, sair mais cedo.

Mas o que a escola poderia ter de atrativo pra você? Comé que cê gosta que você gosta da das matérias?

Algumas.

Algumas? O que que faz você gostar das matérias?

Ah, professores.. Um pouco um pouco deles ensinando, um pouco de cada coisa.

E você acha que o que você aprende serve pra você alguma coisa lá fora ou não serve de nada?

Serve. Sim. História, matemática, ciência... menos inglês.

Menos inglês? Fala pra mim já que a gente tá falando, não é só porque eu sou sua professora não, quero que você seja sincero, tá? Então você não precisa se sentir constrangido não, você vai dar a sua opinião. Qual é o professor que você mais se identifica, que você mais gosta?

De história, porque ele pede para mim fazer isso, pede pra fazer as coisas, aí eu termino de fazer aí eu nem preciso de ir na cadeira dele, ele vem até minha cadeira, me explica as coisas e eu entrego na mesa dele.

Então, você prefere que o professor vá até você?

Não, eu vou nele, mas de vez em quando, mas eu vou eh, mas ele vem na minha mesa quase toda hora.

E deixa eu te fazer uma pergunta, eu já te, você já respondeu, né? Naquele questionário, mas, vamos lá de novo: você trabalha?

Sim.

Às vezes, né?

É, às vezes.

E você trabalha em que?

Obra, carregando balde.

O que surgir, né?

É.

E que horas que você trabalha? Depois da escola?

Tem hora que trabalho de manhã até as quatro horas, cinco horas, sete horas.

Até às quatro horas. Nossa, trabalha bastante. Uai, mas você, então, tu falta aula pra poder ir trabalhar?

Não, quando não tem aula, quando tem aula trabalho de meio dia até cinco.

Mas você já faltou alguma vez pra poder ganhar um dinheiro? Pra trabalhar não?

Pra trabalhar, não.

O que que mais te atrapalha trabalhar? A trabalhar não, desculpa, a estudar. Fala pra mim. “Pô, isso aqui dá, já é difícil por causa disso, disso e disso.”

Eh, algumas professoras, que elas explicam e explicam errado e pensa que a gente tem que entender o que ela explica e explica errado e não dá pra entender.

Não dá pra entender a forma que ela explica e isso atrapalha, entendi. E você em casa, assim, se você costuma separar algum tempo pra estudar?

Não.

Não? É, tem que ser sincero, né? E você, você acha que isso te atrapalha?

Sim.

Mas você gosta de estudar?

Muito não, mas eu estudo.

Cê estuda? Agora sim, a gente falou da escola, né? Agora eu quero saber de você uma outra coisa, que caminho na tua vida você pretende trilhar, assim, um objetivo, alguma coisa que você quer alcançar, realizar. Fala aí pra mim, um desejo que você tem, tipo “eu queria conquistar isso aqui”. O seu futuro.

Então, eu queria trabalhar de advogado, queria.

Você quer ser advogado? Quer? Pra defender o que? Porque existe advogado criminalista né? Mas tem as, como é que fala? As especialidades, mas você ainda não sabe o que você quer ser não, a especialidade mas você tem feito alguma coisa pra ser pra conquistar isso?

Não

Não? E da onde surgiu a ideia de você ser advogado?

Ah, vendo filme, televisão.

Você acha que você não tem feito nada pra alcançar isso daí?

Não.

Não? Então o que que você acha que poderia atrapalhar você de alcançar isso?

Não sei.

Não sabe? Será que seria, de repente, a falta de empenho?

Isso,

isso.

E você já ficou reprovado alguma vez?

Já.

Já. E a família? Fica falando muito na cabeça ou não?

Não.

Sua mãe te incentiva a estudar?

Sim.

Ela manda você estudar? Ela trabalha?

Sim.

E você fica com quem em casa? Sozinho?

Não, eu e minhas duas irmãs.

E quem faz a comida, essas coisas? As irmãs mais velhas?

Minhas irmãs.

Você é mais novo?

Não.

É o do meio?

Sou do meio não. Sou o quarto mais velho

Ah, quantos filhos tua mãe tem?

Nove.

Nove?

Comigo.

Mas os nove na mesma casa? Sério? Nossa, quanta gente...e teu pai? Mora não, com você não?

Não.

Mas ele é vivo?

Sim,

Mas tem contato com ele?

Sim. De vez em quando.

Ele te procura de vez em quando?

Procura não.

Você procura ele?

Sim.

Mas ele te recebe bem quando você procura?

(concordância)

Ah, tá bom, Gabriel, muito obrigado por sua participação.

Entrevista 7 – Robert

Vamos lá, Robert, bom dia, né? Está começando aqui agora e a gente vai ter uma conversa sobre a sua visão, sua opinião, quero que você seja sincero em todas as respostas, tá? Vamos lá, a sua rotina aqui na escola desde que você chega, até a hora que você sai, é uma rotina legal, é uma rotina que você gosta? O que você faz aqui dentro?

É, mais ou menos.

Mais ou menos? Você gosta da escola?

Um pouco, um pouco, porque eu não gosto muito de acordar cedo. Então, não gosto de estudar não.

Então, você não gosta de acordar cedo ou você não gosta de estudar?

Os dois.

Os dois? Mas se você estudasse à tarde, seria melhor?

Não.

Não? Mas vamos lá, por que que você não gosta da escola? O que na escola poderia ser melhor pra poder você, né, se interessar mais?. Pode falar, pode ser sincero. Vamos pensar um pouco nas aulas. As aulas elas são atrativas, elas te atraem, elas te chamam a tua atenção, você gosta das aulas que você tem?

Gosto mais de matemática, só.

Mas existe alguma coisa que poderia ser diferente nas aulas?

Não.

Do jeito que está, tá bom?

Está.

E você não gosta, mas está bom.

É.

É isso? Vamos lá. Você costuma separar algum tempo em casa pra estudar?

Não.

Não? Eh e você, você acha que, assim, os jovens aqui da escola, eles são ouvidos, são atendidos, vocês são escutados aqui dentro da escola?

Eu acho que sim.

Cê acha que sim? Cê acha que quando vocês falam a escola atende? Vocês querem ou pelo menos escutam que às vezes não dá pra entender, né? Mas é uma coisa absurda, mas eles escutam.

Acho que sim, nunca pedi nada não.

Nunca, mas os seus colegas, você, você observa, eles são escutados? são ouvidos?

Não sei, nunca falam nada não.

Vamos lá, você trabalha?

Não.

Não, mas já trabalhou alguma vez?

Também não.

Também não? Eh você, o que que te atrapalha mais a estudar? “isso aqui me atrapalha, é uma dificuldade que eu tenho, isso aqui me atrapalha estudar,” sabe me dizer?

É porque eu num num num esforço assim, essas coisas, eu não gosto de estudar, né

Falta de esforço?

Não presto atenção.

Não Presta atenção? Mas a sua mãe ela te incentiva?

Sim.

E pra que que você estuda, me fala?

Ah, para ser alguém na vida e ter um emprego bom.

Qual é o caminho que você pensa assim em trilhar?

O que que eu quero ser?

É.

Ainda não sei não, mas eu já pensei em várias coisas.

Mas você acha que existe chances de você alcançar assim uma coisa legal?

Acho que não.

Acha que não? Por que não?

Tem muitas coisas que tem que ir né? Saber muitas coisas, fazer faculdade. Aí...

Você acha capaz?

Não

Por que não?

Porque não gosto de estudar.

Porque não gosta de estudar? Nada que te atrai na escola? e você fala “poxa escola” você vem pra escola por quê? Porque sua mãe te obriga?

É.

E se ela não te obrigasse?

Eu já tinha saído da escola.

Já tinha saído da escola? Mas aí você falou que você faz isso várias coisas, que você acha que sem escola, sem o estudo, né, em si, você consegue?

Não

Então vamos lá, você já teria saído da escola, então a escola é um lugar que você não gosta?

Não.

E eu te perguntei, que que poderia ser de diferente? Você falou nada? Nada poderia ser diferente pra te atrair?

Nada.

Nada? Se a escola fosse *assim, assim, assado*, “pô professora, se a escola fosse assim, talvez, eu me interessasse mais”. Não existe nenhum? Você tem amigos na escola? Você gosta de encontrar esses amigos aqui?

Uns, sim.

Mas você ficaria sem a escola de boa. Não te faria falta?

Não

Existe alguma matéria que você mais goste, algum professor? Esquece que eu sou sua professora, tá? Existe? “pô, eu não gosto de vir pra escola, mas essa matéria aí é a que eu mais gosto”

Tenho.

Qual?

Você acha que o que você aprende aqui você usa lá fora? Serve pra alguma coisa ou não serve pra nada?

Poucas coisas.

Você acha que se escola tivesse algumas, sei lá, algumas aulas de como ganhar uma renda extra, uma idade que vocês querem ter um dinheiro próprio, né? Todo jovem quer comprar essas coisas, quer sair, quer ter sua independência, você acha que se a escola tivesse algum cursinho preparatório, cursinho não, mas que ensinasse a fazer coisas extras, né, é tipo, sei lá, como sei lá, os meninos gostam muito de lavar carro, né? Alguns, né? Fazem bico, biscate. Você acha que seria interessante se a escola te ensinasse alguma coisa desse tipo? Alguma coisa que ajudasse vocês aí na vida profissional? Seria mais interessante?

Acho que sim.

Acho que sim ou acho que não?

É, eu seria mais interessante.

Aulas, você gosta das aulas que são dentro da sala ou aulas mais fora de sala, as práticas. “Vamos lá, vamos ver, vamos fazer”.

Prefiro mais na sala.

Prefere na sala? Cê gosta de escrever? De copiar do quadro?

Não.

Cê dorme tarde?

Às vezes, mas agora está difícil.

Sua mãe não deixa?

Não, agora tô dormindo cedo.

Tá dormindo mais cedo? Ah, que bom, Robert, muito obrigada pela sua participação.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

As questões abaixo são muito importantes para os dados da pesquisa. Solicitamos que preencham com respostas verdadeiras, de acordo com o que realmente pensam. Esclarecemos, ainda, que seus dados serão mantidos em sigilo.

Ano: 7º Turma: 701

1. Qual seu sexo?

- Feminino
 Masculino
 Outro: _____

2. Qual a sua idade?

- 15 anos
 16 anos
 17 anos

3. Você trabalha ou já trabalhou?

- Sim Não

Em caso afirmativo, conte um pouco da sua experiência (há quanto tempo trabalha, qual o horário, o que você faz, se gosta ou não, etc.)

4. Você já repetiu algum ano?

Sim Não

Qual? _____

5. Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?

Uma, pois eu moro sozinho

Duas

Três

Quatro

Cinco

Seis ou mais pessoas

6. Você mora com sua mãe?

Sim

Não

7. Você mora com seu pai?

Sim

Não

8. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo outros trabalhos?

9. Quando começou a estudar?

10. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

Caso afirmativo, quantas vezes abandonou a escola?

11. Você costuma utilizar a internet para (pode ser mais de uma opção):

Estudar

Acessar redes sociais (ex.: Facebook, Instagram...)

Utilizar o Whatsapp

Outros. _____

12. Você costuma separar algum tempo para estudar? Caso afirmativo, quanto tempo em média?

Obrigada pela sua participação!

ANEXO C – ENTREVISTAS 2ª RODADA**Entrevista 1 – Evelin**

Bom dia, Evelin, tudo bem? Nós vamos começar agora um bate-papo e eu quero que você se sinta muito à vontade pra dizer tudo o que você pensa o que você vive no dia-dia aqui da escola, ok?

Bem... Se você pudesse escolher uma palavra que representasse a escola, qual palavra você escolheria?

Uma palavra só?

Sim, só uma.

Amizade.

Por que amizade?

Porque eu conheço ou acabo conhecendo mais pessoas, aí faço amizade.

E você poderia me dizer por que você frequenta a escola?

Porque é perto de casa e também porque eu preciso estudar.

Você gosta de vir a escola?

Mais ou menos.

Por que?

Porque tem umas coisas que faz eu gostar, tipo, algumas matérias, mas outras eu acho ruim.

O que você acha ruim?

Tipo, o barulho na escola. O jeito de uns professores.

Como assim o jeito de uns professores?

Sei lá, num gosto. O jeito deles falar com nós. Fica brigando.

Mas você poderia me dizer o que você mais gosta na escola?

Do jeito que alguns te tratam quando cê é novato.

E o que menos gosta?

Do jeito que a escola ensina algumas matérias.

E qual é o jeito que a escola ensina as matérias?

Sei lá, é chato. Tinha que ser mais divertido.

Divertido como?

Num sei... divertido, ué...

Então, me fala o que te atrapalha a se sair bem nas matérias.

É... em algumas matéria tem um professor que passa muito dever e pouca explicação. O barulho das outras salas...

E o que poderia te ajudar a ter melhores resultados então?

Menos trabalho e mais explicação. Deixar o tempo de comer mais longo.

Você acha que teria algo na escola que poderia ser melhorado?

É... Poder estudar de bermuda em dia de calor a comida podia ser melhor... a ignorância de alguns professor... isso...

Que tipo de ignorância eles fazem?

Tipo, nós num pode perguntar nada que eles dão fora na gente, entendeu?

Conta pra mim como como é um dia seu comum na escola. Descreve pra mim um dia de aula normal.

Ué... eu chego na escola, tomo café, vou pra fila, subir, sentei na cadeira, fiz o dever, conversei, terminei o dever, desci, tomei almoço e fui embora.

Ok... Agora eu quero saber um pouco sobre você. Você poderia me dizer o que é sucesso pra você?

Sucesso?

Isso.

Hum... é ser uma pessoa conhecida pelo o q faz, pela coisa que faz de bom ou uma coisa que gosta de fazer. Receber respeito por essa coisa que faz. É isso pra mim.

Escolha uma pessoa que represente o sucesso pra você.

O Neymar.

Por que?

Porque ele é respeitado, faz o que gosta e ... faz bem o trabalho dele.

Você se considera um jovem de sucesso?

Não.

Por que não?

Porque eu fiquei reprovada.

Você tem algum sonho?

Sim.

Qual?

Ser uma boa goleira.

Para alcançar esse sonho, você acha que a escola te ajuda de algum jeito?

Não.

Se você fosse dar um conselho para um aluno com dificuldade na escola, qual conselho você daria?

Tente fazer as matéria difícil ficar mais fácil ou mais divertida.

E você recebe algum conselho em casa de alguém? Pai, mãe, avó... de alguém?

Minha mãe ás vezes manda eu estudar.

Ela trabalha?

Trabalha. Ela olha criança.

E seu pai?

Tenho pai não, tia.

Você fica em casa quando sua mãe vai trabalhar?

Fico. Ela traz as crianças que ela olha lá pra casa, aí eu ajudo ela. Quando ela precisa sair, ir comprar alguma coisa, eu ajudo ela.

Evelin, muito obrigada pela sua participação.

Entrevista 2 – Vitória

Bom dia, Vitória, tudo bem? Nós vamos começar agora um bate-papo e eu quero que você se sinta muito à vontade pra dizer tudo o que você pensa, o que você vive no dia-dia aqui da escola, ok?

Bem... Se você pudesse escolher uma palavra que representasse a escola, qual palavra você escolheria?

Negligência.

Por que?

Porque a escola negligencia coisas muito importante.

Como o que, por exemplo?

Assim, tipo, ensina coisa que a gente num gosta. Também a escola num vê quando um professor trata nós com ignorância.

Ok. Você poderia me dizer por que você frequenta a escola?

Porque dependo dela pra ser alguém na vida.

E você gosta de vir à escola?

Depende do dia. Mas na maioria sim.

Por que?

Porque na escola eu fico mais feliz do que em casa.

É mesmo? Por que você fica mais feliz na escola do que em casa?

Ah... num sei... num sei explicar não, tia.

Tá bom... mas me diz o que você mais gosta na escola.

A hora de ir embora.

Por que?

Porque... ah, porque eu só estudo pra ser alguém na vida, mas num gosto não.

Ok. E o que você menos gosta na escola?

Quando eu falo educada com a professora e ela vem cheia de ignorância.

Entendi... e o que te atrapalha a se sair bem nas matérias da escola?

Hum... falta de foco. Não consigo me concentrar.

E o que poderia te ajudar a ter melhores resultados?

Se a escola parasse de negligenciar os alunos seria melhor.

Como assim negligenciar?

Perguntasse o que nós gosta. Tivesse umas coisas legal.

O que seria legal? Me dá um exemplo.

Num sei. Umas coisas diferente. Tipo, é tudo igual todo dia.

Ok. E você acha que teria algo na escola que poderia ser melhorado?

Sim.

O que?

A merenda, a quadra, podia ter uma sala de informática, uma sala de artes...

Conta pra mim como como é um dia seu comum na escola. Descreve pra mim um dia de aula normal.

Vou de ônibus, entro na escola, subo pra aula, vou pra merenda, volto pra aula e depois vou pra casa.

Ok... Agora eu quero saber um pouco sobre você. Você poderia me dizer o que é sucesso pra você?

Conseguir ser alguém de bem com dinheiro.

Então diga pra mim uma pessoa que represente sucesso pra você.

Você, professora.

Eu? Por que eu?

Porque você é uma pessoa de bem que tem dinheiro.

E você? Você se considera uma pessoa de sucesso?

Não.

Por que não?

Porque eu não consegui alcançar meus objetivos.

E quais são seu objetivos?

Me sair bem na escola.

E você tem algum sonho?

Sim. Ser uma neurocirurgiã de sucesso.

E você acha que a escola tem te ajudado em busca da realização desse sonho?

Não.

Por que?

Porque não ensina o que eu quero.

E o que você gostaria que ensinasse?

Tipo... como ser neurocirurgiã.

Se você fosse dar um conselho para um aluno com dificuldade na escola, qual conselho você daria?

Chame algum professor e conte para ele que está com dificuldade.

E você recebe algum conselho em casa de alguém? Pai, mãe, avó... de alguém?

Minha mãe me dá conselhos.

Ela trabalha?

Trabalha.

O que ela faz?

Ela faz faxina, tia.

E seu pai?

Meu pai? Ih, meu pai tá nem aí pra nós. Ele mora com a gente não.

Você fica em casa quando sua mãe vai trabalhar?

Fico. Com meus irmãos.

Eles são mais novos ou mais velhos?

Mais novos.

Você que olha eles?

Olho.

Vitória, muito obrigada pela sua participação.

Entrevista 3 – Robert

Bom dia, Robert, tudo bem? Nós vamos começar agora um bate-papo e eu quero que você se sinta muito à vontade pra dizer tudo o que você pensa, o que você vive no dia-dia aqui da escola, ok?

Bem... Se você pudesse escolher uma palavra que representasse a escola, qual palavra você escolheria?

Diversão.

Por que?

Porque eu me divirto com meus amigos.

E por que você frequenta a escola?

Pra estudar e pra fazer amigos.

E você gosta de vir à escola?

Gosto.

Por que?

Porque é na escola que eu mais me alegro.

E o que você mais gosta na escola?

Da quadra.

E o que menos gosta?

De algumas matérias.

Você poderia dizer quais?

Ah... quase todas.

O que te atrapalha a se sair bem nas matérias?

Nada. Eu acho que o meu entendimento depende da explicação do professor.

O que poderia te ajudar a ter melhores resultados na escola?

A melhoria da explicação dos professores.

E como os professores poderiam explicar melhor?

Num sei.

Você acha que teria algo na escola que poderia ser melhorado?

Não.

Conta pra mim como como é um dia seu comum na escola. Descreve pra mim um dia de aula normal.

Eu chego, fico lá fora conversando, nisso eu entro, sento no fundo, copio o dever, depois de conversar demais, desço no lanche, subo e depois vou embora.

Ok... Agora eu quero saber um pouco sobre você. Você poderia me dizer o que é sucesso pra você?

É você conquistar uma coisa que você tava querendo há muito tempo. É todo mundo querer tá perto querer ser amigo... é tirar nota boa...

Então diga pra mim uma pessoa que represente sucesso pra você.

Você, professora.

Por que?

Porque você é a mais legal, tem bom humor, conversa... e eu consigo entender a sua matéria.

E você? Você se considera uma pessoa de sucesso?

Não.

Por que?

Porque não tiro nota boa e todos me odeiam.

Você tem algum sonho?

Não.

Se você fosse dar um conselho para um aluno com dificuldade na escola, qual conselho você daria?

Um conselho?

Isso.

Pra não se importar com as opiniões das pessoas dessa escola. Elas só vão querer te criticar até você não aguentar mais e fazer alguma m*.