

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS RELAÇÕES COM O SABER/APRENDER DOS  
JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM SITUAÇÃO DE  
ABANDONO ESCOLAR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Ethiana Sarachin da Silva Ramos**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**



# **AS RELAÇÕES COM O SABER/APRENDER DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM SITUAÇÃO DE ABANDONO ESCOLAR**

**Ethiana Sarachin da Silva Ramos**

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Salva**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Sarachin , Ethiana  
As relações com o saber/aprender dos jovens do Ensino  
Médio em situação de abandono escolar / Ethiana  
Sarachin .-2015.  
157 p.; 30cm

Orientadora: Sueli Salva  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2015

1. Relação com o saber/aprender 2. Situação de abandono  
escolar 3. Juventude I. Salva , Sueli II. Título.

---

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Ethiana Sarachin da Silva Ramos. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: ethianasarachin@gmail.com

---

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação de Mestrado

**AS RELAÇÕES COM O SABER/APRENDER DOS JOVENS DO  
ENSINO MÉDIO EM SITUAÇÃO DE ABANDONO ESCOLAR**

elaborada por  
**Ethiana Sarachin da Silva Ramos**

Como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestra em Educação.**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Sueli Salva, Dr<sup>a</sup>.** (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)

**Maria Dolores Molina Galvañ, Dr<sup>a</sup>.** (Universitat de València)

**Nara Vieira Ramos, Dr<sup>a</sup>.** (UFSM)

**Celso Ilgo Henz, Dr.** (UFSM)

Santa Maria, 28 de agosto de 2015.



Dedico este trabalho a minha mãe Dilma, por seu amor incondicional, exemplo de mulher, mãe batalhadora e guerreira, amor da minha vida! E, também, ao meu esposo André, pelo seu incessante auxílio ao meu crescimento intelectual e moral. Exemplo de caráter, dedicação, determinação, te amarei por toda eternidade!



## Agradecimentos

Nessa longa caminhada rumo ao progresso intelectual e moral, agradeço primeiramente a Deus e a Jesus pelo saber essencial e primeiro: o amor. Aprender a amarmos uns aos outros, o maior saber, é ainda o grande desafio da educação.

A minha avó Ledy, pelo saber da esperança e da resiliência e seu incentivo aos meus estudos.

A meu irmão Claudio, pelo saber que sonhar é possível.

A meus tios Marisa e Kiko (*in memoriam*), pelo saber da saudade.

A meu sogro Ramos, pelo saber da paciência, perseverança, determinação e comprometimento. Professor que me permite dialogar e aprender, sempre com uma escuta sensível.

A minha sogra Mary, pelo saber da amizade e da alegria de viver.

A meus amigos Katia, Alison, Angélica, Luciana, Eliana, Keila, Larissa, Fernanda, Lucas, Mara, Gisele e Neila, pelo saber da amizade que torna a vida muito mais agradável e feliz.

A Adriano, pelo saber da gentileza em contribuir tão gentilmente no início do meu trabalho.

A minha orientadora Sueli, pelo saber intelectual e, sobretudo, pelo saber da confiança e pelo imenso incentivo a minha carreira profissional.

A professora Elisete e seu grupo, pelo saber do companheirismo.

A professora Nara, pelo saber de que a teoria sem a prática faz com que o conhecimento se perca.

Aos participantes da banca, professora Maria Dolores, professora Nara e professor Celso, por aceitarem tão gentilmente o convite e pelas contribuições ao trabalho.

A CAPES, pelo apoio financeiro que garantiu a dedicação aos estudos.

Ao PPGE, pelo apoio e dedicação da equipe.

Enfim, agradeço a todos familiares e amigos que de alguma forma fizeram parte dessa trajetória, proporcionando saberes para minha vida.



Eu poderia ser uma adolescente normal se não tivesse uma família formada por onze pessoas.  
Eu deveria ter sido uma criança normal se não fosse as responsabilidades que eu cumpria.  
Eu deveria gostar do que faço se não fosse obrigada a fazer.  
Eu deveria frequentar ambientes de lazer se não tivesse que trabalhar.  
Eu deveria reclamar quando dizem algo que não gosto se não tivesse inspiração para descrever cada situação.  
Eu poderia reivindicar quando sou julgada injustamente, mas calo-me e a humildade prevalece.  
Eu deveria ter uma péssima impressão da vida se não fosse a paixão que tenho pela arte de viver.  
(VALÉRIA, 16 ANOS, DOCUMENTÁRIO: PRO DIA NASCER FELIZ).



## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **AS RELAÇÕES COM O SABER/APRENDER DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM SITUAÇÃO DE ABANDONO ESCOLAR**

AUTORA: ETHIANA SARACHIN RAMOS  
ORIENTADORA: SUELI SALVA  
Santa Maria, 28 de agosto de 2015.

Buscar compreender o jovem em situação de abandono, dando voz a ele, significa levar em consideração um sujeito que se relaciona com o mundo, que possui uma história que é, ao mesmo tempo, singular e coletiva; um sujeito que não apenas incorpora aspectos da sociedade, mas que constrói e reconstrói a história e sua história, dando sentido para suas ações. Assim, considerando que o saber apenas tem sentido quando se relaciona com o que vivemos, com as pessoas com as quais nos relacionamos, com as dúvidas que mantemos e também com aquilo que nos interessa (CHARLOT, 2000), este trabalho propôs como objetivo compreender as relações dos jovens com o saber/aprender e o vínculo que essas relações mantêm com a situação de abandono escolar. Para tanto, investigou-se aspectos relativos à trajetória escolar dos sujeitos, com foco em suas experiências de aprender; buscou-se entender suas concepções sobre a escola de Ensino Médio; e identificar os contornos culturais, sociais e institucionais dos jovens pesquisados e suas relações com professores, colegas e funcionários. O referencial teórico baseou-se em estudos sobre o ensino médio brasileiro (MOEHLECKE, 2012; PATTO, 1988), sobre a juventude (CRIADO, 1998; ABRAMO, 1997; SPÓSITO, 1999; DAYRELL, 2005; TOMAZETTI *et al* 2012) e sobre a relação com o saber (CHARLOT, 2000; FREIRE, 1996). A metodologia que norteou o trabalho foi a abordagem qualitativa (MELUCCI, 2005), utilizando-se a entrevista semiestruturada como ferramenta de produção dos dados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; ANGROSINO, 2009). Para a análise dos dados, utilizou-se a análise textual discursiva (MORAES, 2003). Os sujeitos da pesquisa foram três jovens estudantes do Ensino Médio, em situação de abandono escolar, de uma escola pública de Santa Maria-RS. Os resultados apontaram que os jovens, apesar de manterem um vínculo frágil, conferem sentido à escola. No entanto, os saberes escolares específicos, principalmente aqueles considerados como conteúdos intelectuais, parecem não fazer tanto sentido para eles. Identificou-se também uma postura de autorresponsabilização pelo afastamento da escola, que parece representar uma cultura juvenil que não expressa crítica, nem a sua metodologia, nem a sua estrutura propedêutica. Também ficou em destaque a influência do ideal consumista a moldar a relação dos jovens com o saber, pois este ideal parece estar vinculado a uma desvalorização cada vez maior do saber escolar que se organiza fora da lógica utilitarista e imediatista. Por fim, foi possível perceber que a situação de abandono deve sempre ser vista como um fenômeno complexo, pois não envolve somente o sujeito afastado, mas a sociedade como um todo, incluindo o estado e as políticas públicas.

**Palavras-chave:** Juventudes. Ensino médio. Situação de abandono escolar. Relação com o saber/aprender.



## RESUMEN

Tesis de Maestría  
Programa de Posgrado en Educación  
Universidad Federal de Santa María

### **LAS RELACIONES CON EL SABER/APRENDER DE LOS JÓVENES DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN SITUACIÓN DE ABANDONO ESCOLAR**

Autora: ETHIANA SARACHIN RAMOS  
Directora: SUELI SALVA  
Santa María, 28 de agosto de 2015.

Comprender el joven en situación de abandono escolar dándole voz activa significa considerarlo como un sujeto que se relaciona con el mundo, que posee una historia que es a la vez singular y colectiva; un sujeto que no solo adquiere aspectos de la sociedad pero también construye y reconstruye la historia y su historia dando sentido a sus acciones. De esta manera, considerando que el saber solo tiene sentido cuando relacionado con lo que vivimos, con las personas con las que nos relacionamos, con las dudas que mantenemos y también con aquello que nos interesa (CHARLOT, 2000), este trabajo propuso como objetivo comprender las relaciones de los jóvenes con el saber y el vínculo que estas relaciones mantienen con la situación de abandono escolar. Para ello, se investigó aspectos relativos a la trayectoria escolar de los sujetos con foco en sus experiencias de aprender; se buscó entender sus concepciones sobre la escuela de enseñanza secundaria e identificar el entorno cultural, social e institucional de los jóvenes investigados y sus relaciones con profesores, compañeros y funcionarios. El marco teórico se basó en estudios sobre la enseñanza media brasileña (MOEHLECKE, 2012; PATTO, 1988), sobre la juventud (CRIADO, 1998; ABRAMO, 1997; SPÓSITO, 1999; DAYRELL, 2005; TOMAZETTI *et al* 2012) y sobre la relación con el saber (CHARLOT, 2000; FREIRE, 1996). La metodología cualitativa (MELUCCI, 2005) fue la base de la investigación, que recurrió a la entrevista semiestructurada como herramienta de producción de datos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; ANGROSINO, 2009). Para el análisis se utilizó el análisis textual discursivo (MORAES, 2003). Los sujetos de la investigación fueron tres jóvenes estudiantes de la enseñanza media en situación de abandono escolar de una escuela pública de Santa María-RS. Los resultados evidenciaron que los jóvenes, a pesar de mantener un vínculo frágil, confieren sentido a la escuela. Sin embargo, los saberes escolares específicos, principalmente aquellos considerados como contenidos intelectuales, no son dotados de sentido para los jóvenes. Se identificó también una actitud de auto atribución de responsabilidad por estar fuera de la escuela, que representa una cultura juvenil que no expresa crítica ni a su metodología ni a su estructura propedéutica. También se destacó la influencia del ideal consumista en la construcción de la relación de los jóvenes con el saber, pues parece estar vinculado a una desvaloración cada vez más grande del saber que se organiza fuera de la lógica utilitarista e inmediateista. Por fin, se ha percibido que la situación de abandono escolar se debe entender como un fenómeno complejo, pues no solamente el sujeto está involucrado sino también la sociedad como un todo, incluyendo el estado y las políticas públicas.

**Palabras-clave:** Juventudes. Enseñanza media. Situación de abandono escolar. Relación con el saber/aprender.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo dos elementos principais de análise textual discursiva. ....	44
Figura 2 – Da relação com o saber. ....	90



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A construção do pensamento segundo Paulo Freire.....	87
Quadro 2 – Relação de alunos por turma. ....	95
Quadro 3 – Relação de alunos em situação de abandono por turma. ....	96



## LISTA DE ANEXO

Anexo A – Quadro de transcrições Projeto NURC/SP.....	151
---	-----



## LISTA DE QUADROS

Apêndice A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada .....	155
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	156



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>25</b>
<b>2</b>	<b>PESQUISA QUALITATIVA E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>31</b>
2.1	Um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado .....	34
2.2	A escrita como produtora de sentido .....	36
2.3	Análise de dados .....	40
2.4	Local, sujeitos e ética na pesquisa .....	44
<b>3</b>	<b>ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>49</b>
3.1	O ensino médio no Brasil: um contexto desigual.....	49
3.2	Jovens do ensino médio em situação de abandono escolar .....	55
<b>4</b>	<b>ESTUDOS SOBRE JUVENTUDE .....</b>	<b>61</b>
4.1	Conceitualizações acerca da juventude .....	61
4.1.1	As teorias subculturais.....	64
4.1.2	Juventude: uma forma de manipulação.....	66
4.1.3	A juventude como patológica.....	67
4.1.4	Juventude: um contexto de significativas transformações.....	68
4.2	Juventude e o processo de escolarização .....	74
4.3	A condição juvenil na escola como um problema social.....	78
<b>5</b>	<b>OS JOVENS E A RELAÇÃO COM O SABER/APRENDER.....</b>	<b>81</b>
<b>6</b>	<b>CAMINHOS, DESCOBERTAS, ENCONTROS, DESENCONTROS, APRENDIZAGENS.....</b>	<b>93</b>
6.1	As vozes dos jovens entrelaçadas a outras vozes.....	103
6.1.1	Sentido, desejo e mobilização .....	103
6.1.1.1	“Num aprendo mais... por isso que eu não vou vim mais... digo assim”.....	106
6.1.1.2	“Não tenho vontade de fazer os cálculos... não tenho vontade de aprender...” .....	114
6.1.1.3	“Não queria ser como o meu pai...” .....	121
6.1.2	Auto responsabilização: “a cabeça não ajuda” .....	129
6.1.3	Trabalho: “trabalhar mais rápido... pra mim conseguir mais rápido” .....	135
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>139</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>
	<b>ANEXO .....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>153</b>



# 1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Um dos saberes primeiros [...] é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo.

(PAULO FREIRE)

Esta pesquisa propõe-se a falar sobre juventude, Ensino Médio e o saber/aprender ancorado na crença de que nada está “determinado”. Da mesma forma que o mundo, a escola de ensino médio também, como diz Freire (2000), “está sendo”. Assim, este trabalho visa olhar para o processo de abandono escolar e a relação dos jovens com o saber/aprender partindo do seguinte problema de pesquisa: de que maneira os jovens do ensino médio de uma escola pública de Santa Maria que estão em situação de abandono escolar se relacionam com o saber/aprender e qual a vinculação dessas relações com a situação de abandono?

De acordo com Moehlecke (2012), a escola pública brasileira sempre enfrentou transformações no seu percurso histórico. A educação secundária da escola pública foi em seu princípio voltado à elite, para que os filhos dessa classe privilegiada pudessem ter a continuidade nos seus estudos e entrar no curso superior. Na década de 1930, houve reformas educacionais, especificamente no caráter introdutório do ensino médio. As indústrias começaram a surgir e se necessitava de mão de obra. Com isso, foi implantado o ensino médio profissionalizante, reservado às classes menos favorecidas economicamente Moehlecke (2012).

A Constituição Federal de 1988 trouxe alterações importantes como, por exemplo, o dever do Estado em assegurar a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (artigo 208, inciso II). Dessa forma, a escola tornou-se mais permeável ao contexto social e suas influências, recebendo uma quantidade cada vez mais heterogênea de alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual com altos índices de pobreza e violência. A escola passou a conviver com os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente. Com a significativa migração dos alunos das camadas altas e médias para a rede particular de ensino, a escola pública consolidou-se como uma escola para pobres.

Nesse processo, o próprio sentido do ensino médio transformou-se: antes, o caminho natural para continuação dos estudos; agora, uma etapa obrigatória o final do percurso da escolarização (SPÓSITO, 2005).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o ensino médio, no Brasil, tornou-se a etapa final da educação básica. Antes dessa lei poucos eram os jovens que chegavam ao ensino médio. Surgiu então a “intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior” (MOEHLECKE, 2012, p. 41). Atualmente, apesar do avanço no âmbito legal, as escolas brasileiras parecem desconhecer as culturas juvenis, desconsiderando o sentido de mundo que os jovens trazem para o espaço escolar. O ensino médio tornou-se uma etapa de memorização do ensino, desconectado dos anseios e objetivos dos jovens. Muitas vezes, a escola percebe essa etapa como preparação para o vestibular ou para concursos públicos (TOMAZETTI et al., 2012).

Apesar de algumas iniciativas do poder público, não houve ainda uma adequação da estrutura escolar a essa nova realidade. Os números atuais, fornecidos por centros de pesquisa e estatística do Brasil e do exterior, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), indicam dados preocupantes no que diz respeito à juventude e à escolarização. O documento Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do governo do Rio Grande do Sul (2011-2014), por exemplo, apresenta uma análise diagnóstica do Ensino Médio da rede estadual de ensino, em que demonstra uma grande preocupação em relação aos altos índices de distorção idade-série, abandono escolar e matrículas negativas nos últimos cinco anos. Além disso, pesquisas na área da sociologia da juventude também indicam uma realidade preocupante no que diz respeito à escolarização de jovens.

Diante desse contexto, a inserção, o fluxo e a permanência dos jovens no ensino médio são colocados por Moehlecke (2012), e por outros investigadores da área, como um dos grandes desafios atuais na formulação de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, pesquisas no âmbito da educação possuem um papel

importante na construção de conhecimentos que contribuam para que as políticas públicas educacionais sejam cada vez mais adequadas a esse contexto.

Uma das formas que a pesquisa em Educação pode contribuir é investigando os jovens que estão em situação de abandono escolar. Para isso, além de conhecê-los em seus contextos, é preciso compreender como o saber/aprender escolar é significado pelos jovens e quais suas relações com o saber/aprender. Para Charlot (2000), é fundamental que o saber/aprender tenha um sentido e apenas tem sentido aquilo que se relaciona com o que vivemos, com as pessoas com as quais nos relacionamos, com as dúvidas que mantemos e também com aquilo que nos interessa. Em outras palavras, o sentido está estritamente ligado à relação que mantemos com o mundo e com o outro. Partimos, então, da premissa de que para esses jovens o saber/aprender tem sentidos, porém, ainda não compreendemos quais são esses sentidos, como eles interpretam e representam esses sentidos e se são considerados válidos ou não pela escola.

Compreender a relação dos jovens, estudantes de escola pública, com o saber/aprender e o vínculo que essas relações mantêm com a situação de abandono escolar pode contribuir para uma melhor compreensão dos processos de afastamento e distorção idade-série, fenômenos comuns em muitas escolas públicas. Os resultados deste tipo de pesquisa podem sugerir caminhos para as práticas pedagógicas mais condizentes às realidades dos jovens de escola pública.

A curiosidade em torno desse objeto de investigação decorre de reflexões advindas do meu vínculo com os assuntos educacionais ao longo da minha graduação. O curso de Licenciatura Plena de Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, em que me graduei, habilita para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos/EJA. Considerando que a EJA do Ensino Fundamental está destinada para alunos/as maiores de 18 anos, pressupõe-se a formação do/a pedagogo/a para trabalhar com jovens. Além disso, é possível encontrar alunos/as jovens com distorção idade-série no ensino fundamental regular. No entanto, uma análise do currículo e, sobretudo, a experiência de formação me permitem afirmar que o curso não aborda de maneira consistente a questão do jovem.

Apesar disso, durante minha trajetória de formação inicial como pedagoga, tive a oportunidade de participar da experiência, extracurricular, de iniciação à

docência através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID. Nos trabalhos desenvolvidos no âmbito desse projeto, tive a experiência de ter um aluno de dezesseis anos de idade que estava cursando o quinto ano do Ensino Fundamental, configurando uma situação de distorção idade-série. Essa situação me fez refletir sobre o jovem e a juventude, o que, até então, era um assunto que não fazia parte de minhas preocupações como docente em formação. Nesse processo, questionei-me como um jovem de dezesseis anos pode estar no quinto ano do Ensino Fundamental? O que o levou a essa situação? Continuará, esse jovem, frequentando o ensino regular, passará para EJA, ou desistirá da escola?

Essa breve experiência mobilizou-me a participar, mais adiante, como bolsista de iniciação científica, de um projeto desenvolvido pela UFSM, que enfocava os processos formativos de jovens estudantes das escolas públicas de Santa Maria-RS. Esse projeto, intitulado “Culturas juvenis e formação educacional: um estudo com jovens estudantes das escolas públicas de Santa Maria que se afastam dos processos formativos<sup>1</sup>” teve como objetivo compreender os motivos que levam os/as jovens a se afastarem dos processos formativos escolares. Os resultados ofereceram dados importantes para compreendermos os motivos pelos quais os/as jovens estudantes do ensino médio afastam-se dos processos formativos ou mantêm um vínculo muito frágil com a escola.

Ao finalizarmos a pesquisa, percebemos que em relação às jovens mulheres, os processos de afastamento ocorrem com mais frequência em decorrência da gravidez e por questões de gênero quando o companheiro impede o retorno às aulas. Porém, quando o motivo é a gravidez, se as jovens conseguem apoio da escola e da família elas logo retornam. A necessidade de trabalhar é, por sua vez, um aspecto que provoca o afastamento de jovens, mulheres e homens. Os processos de afastamento parecem estar ligados ainda a outros elementos que envolvem diretamente a instituição escolar como, por exemplo, as relações professor-aluno, aluno-aluno, a falta de diálogo entre alunos e professores, a metodologia, recursos utilizados na escola que não correspondem à expectativa dos jovens, a precariedade da estrutura física da escola, etc. Somam-se a esses fatores o envolvimento com drogas e os problemas familiares. Por fim, foi possível perceber

---

<sup>1</sup> Alguns resultados da pesquisa podem ser encontrados em: Sarachin e Salva (2014a; 2014b); Salva e Sarachin (2014); Sarachin, Oliveira e Salva (2013); Medeiros, Sarachin e Salva (2013).

que a escola, muitas vezes, participa do processo de abandono uma vez que parece não estar conseguindo contemplar os anseios desses/as jovens.

Assim, o contato com esse contexto, tanto do ponto de vista da iniciação à docência, quanto do ponto de vista da iniciação científica, proporcionou-me refletir sobre a realidade preocupante do jovem da escola pública. Meu envolvimento com essa pesquisa me despertou a mobilização para minha investigação de mestrado.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica por tentar contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de abandono escolar e pela possibilidade de compreender os sentidos do saber/aprender e a relação desses sentidos com o processo de abandono. Ao tentar compreender essa relação, acredito que esta pesquisa pode oferecer subsídios para uma visão mais precisa do fenômeno estudado.

Este estudo coloca como problema de pesquisa a seguinte questão: de que maneira os jovens do ensino médio de uma escola pública de Santa Maria que estão em situação de abandono escolar se relacionam com o saber/aprender e qual a vinculação dessas relações com essa situação?

O objetivo desta investigação é, então, compreender as relações dos jovens com o saber/aprender e o vínculo que essas relações mantêm com a situação de abandono escolar. Para tanto, tem como objetivos específicos: investigar a trajetória escolar dos sujeitos, com foco nas relações com o saber/aprender; buscar suas concepções sobre a escola de ensino médio; identificar os contornos culturais, sociais e institucionais dos jovens pesquisados e suas relações com professores, colegas e funcionários.



## 2 PESQUISA QUALITATIVA E EDUCAÇÃO

Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente.

(PAULO FREIRE)

Para iniciar esta discussão, queremos destacar a necessidade de levar em consideração o contexto social, cultural e histórico no qual se encontram os jovens participantes da pesquisa. É importante conhecer o dia-a-dia dos sujeitos para buscarmos entender o contexto em que vivem e o sentido que dão às suas ações. Isto é, buscar compreender os jovens em situação de abandono, que são os sujeitos da pesquisa, implica levarmos em consideração um sujeito que se relaciona com o mundo, que possui uma história que é, ao mesmo tempo, singular e coletiva e que não apenas incorpora aspectos da sociedade, mas constrói e reconstrói a história e sua história, dando sentido e significado para suas ações. Portanto, para compreender a situação de abandono escolar não podemos olhar os jovens à parte do contexto da escola. Ao olharmos separadamente estaríamos negando a complexidade das relações sócio-histórico-culturais que compõem a vida dos sujeitos.

É preciso olhar para a condição sócio-histórica dos sujeitos considerando seu cotidiano, através de um olhar sensível, compreendendo-os a partir do significado que constroem na sua relação com o mundo. Isso significa compreender que eles fazem parte de um contexto mais amplo onde, concomitantemente, constroem e são construídos pelas relações sociais, históricas e culturais.

Para dar conta dessas considerações, esta investigação situa-se no âmbito da pesquisa qualitativa. Conforme Melucci (2005),

Na vida cotidiana, os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação, que não é mais somente indicado pelas estruturas sociais e submetido aos vínculos da ordem constitutiva. O sentido é sempre mais produzido através de relações e esta dimensão construtiva e relacional acresce na ação o componente de significado na pesquisa. Isto muda a atenção para as dimensões culturais da ação humana e acentua o interesse e a importância da pesquisa de tipo qualitativo (MELUCCI, 2005, p. 29).

Segundo Melucci (2005), desde as décadas de 1960 e 1970, vem aumentando o debate crítico no campo epistemológico e, mais recentemente, houve algumas redefinições que são importantes para pensar nossa pesquisa.

Em primeiro lugar, a linguagem passou a ter um papel importante, porque o conhecimento é constituído através da linguagem, que carrega a cultura, que está, por sua vez, relacionada ao tempo e ao lugar. Ao escrever a dissertação e produzir conhecimento, tenho a clareza que essa produção passa por uma história que me constitui como mulher, brasileira, professora, estudante, etc.

Em segundo lugar, a relação entre o observador e o campo de pesquisa foi redefinida, pois de uma divisão oposta entre observador e campo de pesquisa passamos para a ideia de uma ligação entre eles. Nesse sentido, minha presença na entrevista também foi um fator que interferiu no sentido atribuído por esses jovens e também dei sentido a partir de minhas vivências.

Em terceiro lugar, temos a dupla hermenêutica. Sabemos que não produzimos verdades; produzimos uma visão, uma compreensão, um olhar possível sobre os sentidos dados pelos sujeitos às ações.

A pesquisa produz interpretações que buscam dar sentido aos modos nos quais os atores buscam, por sua vez, dar sentido às suas ações. Trata-se de relatos de sentidos, ou, se quisermos, de narrações de narrações. A narração de plausibilidade representa um ponto crítico do desafio metodológico introduzido pela pesquisa qualitativa [...]. Trata-se de um conceito que abre questões ao invés de fechá-las [...] (MELUCCI, 2005, p. 33).

Em quarto lugar, encontra-se a apresentação dos resultados da pesquisa que é uma maneira de narração, de relatar em que é escolhida uma “tática retórica”. O que falamos hoje é resultado de várias vozes, a minha narração é construída, não é apenas uma repetição e nem algo totalmente novo, mas a constituição de várias vozes, leituras, que permitem que eu faça uma autorreflexão constante.

Conforme Melucci (2005), passamos de pesquisas que estabelecem as hipóteses *a priori* (para depois verificá-las e poder dizer que se confirmam ou não), para uma explicação emergente e circular dos processos em que o conhecimento é construído em conjunto, em uma relação dialógica entre pesquisador e pesquisado. Desse modo, posso dizer que esta dissertação é nossa (conjunta), uma vez que é uma construção de conhecimento entre a orientadora, a pesquisadora (observadora), o grupo de pesquisa vinculado (pesquisadores), os jovens

(observados), e, ainda, o referencial teórico adotado, que possibilita a construção de uma explicação plausível para o fenômeno estudado. De acordo com Melucci (2005):

O objetivo da pesquisa social não tem mais a pretensão de explicar uma realidade em si, independente do observador, mas se transforma em uma forma de tradução do sentido produzido pelo interior de um certo sistema de relações sobre um outro sistema de relações que é aquele da comunidade científica ou do público. O pesquisador é alguém que traduz de uma linguagem para outra (MELUCCI, 2005, p. 34).

Para Lüdke e André (1986), o paradigma qualitativo representa as pesquisas que assumem que o conhecimento é relativo, que há sempre um elemento subjetivo e que apresentam resultados não generalizáveis. Nesse tipo de pesquisa, conforme Angrosino (2009), o objeto é construído à medida que vai se conhecendo com mais profundidade o fenômeno estudado, isto é, permite que se reflita sobre os dados no decorrer da produção e da análise dos mesmos. Assim, as hipóteses não são elaboradas previamente, mas sim, em um processo interativo em que estas vão se originando à medida que se aprofunda a análise. Esse processo metodológico é contínuo ao longo da pesquisa, o que pode causar a necessidade de buscarmos mais dados ou novas teorias que ajudem as análises e interpretações. Lüdke e André (1986, p. 13) denominam esse movimento de “processo indutivo”. Para essas autoras, a abordagem qualitativa se caracteriza por enfatizar mais o processo do que o produto, por investigar a “perspectiva dos participantes” sobre o tema proposto (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12) e, por isso, geralmente envolve o uso de amostras menores ou estudos de caso. Dessa forma, essa abordagem possibilita que o pesquisador tenha um contato direto com o grupo investigado.

Segundo Angrosino (2009) a pesquisa qualitativa tem como objetivo pesquisar o que ocorre fora dos laboratórios, analisando e tentando entender as experiências de sujeito tanto individuais como coletivas. Também, busca esmiuçar a maneira como os sujeitos constroem o mundo a sua volta, o que fazem e o que lhes acontece. Portanto, buscaremos entender os jovens levando em consideração esses aspectos.

## 2.1 Um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado

Entendemos que, para compreender a relação dos jovens com o saber/aprender e o vínculo dessas relações com a situação de abandono escolar, é importante dar voz a eles, por isso, fizemos entrevistas semiestruturadas. Segundo Angrosino (2009), esse tipo de entrevista é usado como método para adquirir informações relevantes para a pesquisa; dessa forma, a conversa deve ser dirigida a atingir esse objetivo.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 33), “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. A entrevista possibilita que o pesquisador construa uma relação de interação entre o sujeito participante, abandonando uma relação hierárquica. Na entrevista semiestruturada, não existe uma ordem rígida de perguntas a ser seguida, o pesquisador conversa sobre o tema com as informações que ele possui. É importante que, no momento da entrevista, vá-se construindo um clima agradável, de estímulo e de aceitação entre os dois participantes. Dessa forma, as informações poderão ser expressas de maneira autêntica e fluída.

Para Lüdke e André (1986), uma entrevista bem realizada possui uma grande vantagem, por tentar captar instantaneamente as informações almeçadas e também por tentar conseguir um maior aprofundamento sobre o tema da pesquisa.

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista semiestruturada possibilita uma maior liberdade de percurso e não fica “engessada” nas perguntas como é o caso da entrevista estruturada. É importante o pesquisador ter um roteiro para que a pesquisa tenha uma ordem lógica (sequência entre os assuntos) e psicológica (evitar saltos bruscos entre as questões). A entrevista semiestruturada é mais adequada nas pesquisas em educação, pois “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, [...] alunos, pais, são mais convenientemente abordáveis através de um

instrumento mais flexível” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). O roteiro elaborado para esta pesquisa (Apêndice A) serviu para direcionar as entrevistas, garantindo a organização das questões para que elas fossem produtivas para a pesquisa. Também utilizamos imagens como evocadores de memória.

Lüdke e André (1986) alertam para alguns cuidados que o pesquisador deve tomar. Um dos principais cuidados é o respeito pela cultura e valores dos sujeitos participantes. O pesquisador deve ficar atento e instigar o andamento natural de informações oferecidas pelos sujeitos participantes. Ao instigar não deve forçar ou induzir os sujeitos a falar o que ele deseja ouvir. Outro cuidado apontado por Lüdke e André (1986) que consideramos importante é que o entrevistador além de estar atento ao roteiro e as respostas verbais, também deve prestar atenção a comunicação não-verbal.

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 36).

As formas de registrar os dados obtidos foram através de gravações com gravadores de áudio e foram tomadas notas durante a entrevista. A gravação permite uma maior precisão do que é dito pelo pesquisador ou pesquisado. Porém, conforme Lüdke e André (1986), ela não consegue captar as expressões faciais e gestos. Dessa forma, utilizamos também notas durante a entrevista buscando informações através da linguagem corporal. As entrevistas foram transcritas<sup>2</sup> dando nomes fictícios aos sujeitos para preservar suas identidades.

A escuta é um procedimento fundamental. De acordo com Silverman (2009), para que o pesquisador obtenha dados com qualidade, é essencial saber escutar os sujeitos, deixar a conversa fluir, não ficar interferindo na fala do entrevistado. O pesquisador deve favorecer a fala dos sujeitos participantes dando liberdade para falar e conferir significados. Conforme Silverman (2009, p. 109), “os entrevistadores

---

<sup>2</sup> As transcrições seguiram o modelo utilizado pelo Projeto NURC (Anexo A), que é o maior projeto de investigação da norma linguística urbana do Brasil.

são participantes ativos. Embora os entrevistadores qualitativos não tentem monopolizar a conversa, nem por isso ficam invisíveis”.

Acreditamos que dar liberdade de falar aos jovens a partir das entrevistas é uma oportunidade enriquecedora para podermos obter dados e, sobretudo, dar voz a esses sujeitos. De acordo com Byrne (2004 apud SILVERMAN, 2009, p. 111), “a entrevista qualitativa tem sido particularmente atraente aos pesquisadores que querem explorar vozes e experiências que acreditam ter sido ignoradas, mal representadas ou suprimidas no passado”. No entanto, temos a clareza de que os relatos produzidos nesta pesquisa representam uma opinião particular dos sujeitos; elas não trouxeram a verdade, mas verdades construídas a partir da perspectiva deles sobre a sua situação de abandono escolar, os motivos que, segundo eles próprios, os levaram a essa situação e que, posteriormente, foram interpretados à luz do referencial teórico adotado. Esses motivos poderão nos ajudar, a partir dos jovens, a compreender sua relação com o saber/aprender.

## **2.2 A escrita como produtora de sentido**

Acredito que as questões metodológicas iniciaram no momento em que eu comecei a questionar porque os jovens mantinham um vínculo frágil com a escola e ficavam em uma situação de abandono escolar. Esse momento foi o início de uma pesquisa que foi se desenrolando com outras perguntas, novos conhecimentos em um movimento espiral que parece não ter fim. Ao me questionar sobre esses jovens, também pensava no meu ensino médio e na relação frágil que mantive com a escola.

Tentar compreender a situação de abandono em que os jovens se encontram e a relação deles com o saber/aprender, através de uma metodologia que permite dar voz aos jovens e que mantém uma relação dialógica de interação com eles, leva-nos a estar em constante confronto de visões de mundo, de valores e a uma incessante busca por novos conhecimentos. A partir dessa concepção de uma metodologia dialógica, de interação e construção de conhecimento, acreditamos que a contribuição que trouxemos foi resultado de um estudo de um processo coletivo.

Também está ligada a essa concepção a forma de escrita que trazemos ao tentar colocar no papel essa construção: a narração reflexiva. Segundo Colombo (2005, p. 283) “o narrador reflexivo introduz nos próprios textos a *reflexividade*. Trata-se de um tipo de escrita em que os discursos na primeira pessoa e na terceira pessoa se alternam, de modo a iluminarem-se reciprocamente”. Como explicamos anteriormente, o debate crítico sobre as concepções da pesquisa qualitativa iniciou nas décadas de 1960 e 1970. De acordo com Colombo (2005), esse momento é o princípio da tomada de consciência de que o ato de escrever não é inocente. Assumimos, desse modo, que a nossa escrita está carregada de uma ideologia, de valores, crenças que nos constituíram ao longo de nossa trajetória. A escrita dessa dissertação é um momento de produção do enunciado e a forma de escrita vai construir apenas uma forma de ver a realidade pesquisada. Esta pesquisa está situada num tempo vivido nessa época pelos jovens, por mim, pela minha orientadora, pelo grupo que compartilho as reflexões, os quais todos são sujeitos históricos. Também é construída e sustentada pelas leituras, teorias, pensamentos de outros investigadores que me antecederam, cujas leituras tenho acesso. Esta pesquisa é também um olhar para uma realidade multifacetada: a escola e os sujeitos. Para Colombo (2005),

Descrever – escrever de uma experiência particular de observação – não aparece mais como um ato transparente, mas comporta sempre o transcrever – interpretar um sistema simbólico dentro de um outro sistema simbólico – e o re-escrever – interpretar um texto com um outro texto (COLOMBO, 2005, p. 268).

Sobre a escrita dos resultados de uma pesquisa empírica, Colombo (2005) destaca três diferentes tendências dessa escrita: a narração realista, a narração processual e a narração reflexiva. A intenção do autor não é colocar uma escrita como melhor em relação às outras, mas demonstrar que, ao assumir a escolha por uma escrita, estamos também assumindo uma escrita que faz parte de uma produção de um discurso científico.

No processo de narração realista, segundo Colombo (2005), o pesquisador tenta não aparecer. Concebe a observação como uma descrição real dos fatos e sem a intervenção do pesquisador, que fica distante. A linguagem científica é baseada em fatos, busca a transparência e a objetividade. Essa forma de escrita exclui a ficção, a retórica e a subjetividade. Não aparece a subjetividade nem do

pesquisador e nem do pesquisado. O discurso é na terceira pessoa, sem aparecer a voz do autor para que a pesquisa tenha confiabilidade. Não aparece ao final da pesquisa os percalços, problemas ou sucessos ocorridos durante o percorrer da pesquisa, eles são omitidos. Os indivíduos aparecem no final do relato como representantes de uma categoria geral. Não são percebidos pelo pesquisador como sujeitos históricos. O rigor metodológico restringe-se a exposição das técnicas. A estrutura final desse tipo de escrita é padronizada, mas não rigidamente imutável. Concebe-se um sujeito a-histórico e como representante de um grupo amplo. Sobre isso, Colombo (2005) escreve que:

Isto cria uma atmosfera privada de dimensão temporal que consiste em apresentar os sujeitos como dependentes de uma dimensão eterna: desligados da condição particular e historicamente situada do momento da observação, representantes de uma tipicidade ideal, atemporal. O resultado final é aquele de uma fotografia: uma imagem congelada caracterizada pela estabilidade e ordem, onde movimento e mudança estão ausentes (COLOMBO, 2005, p. 271).

Por outro lado, a narração processual, segundo Colombo (2005), é aquela em que o pesquisador faz parte do processo de pesquisa e observa os acontecimentos linearmente, não de fora da pesquisa, mas na direção do centro. As narrações são em primeira pessoa do singular. O pesquisador dá ênfase às experiências que ocorreram com ele no campo de pesquisa. O diálogo é uma das formas mais utilizadas da narrativa processual. Outra forma é o uso do diário e de um texto cooperativo.

De um lado encontramos a descrição realista que valoriza a regra, padrões que se repetem. O que não é estável e recorrente não é considerado. Do outro lado, encontra-se a narração processual que valoriza o não consistente, o que é a exceção.

As narrações processuais utilizam a primeira pessoa do singular. O autor fala de si, das emoções, dos seus erros, das suas preferências, buscando estabelecer uma relação direta com o leitor; um clima de intimidade que se propõe a criar uma atmosfera de cumplicidade e de empatia. [...] Falar de si e das próprias fragilidades, apresentar-se com autocrítica, ironia, renunciar ao tom frio e distanciado de perito, quer estimular o leitor a se sentir o pesquisador como seu semelhante e a identificar-se com ele (COLOMBO, 2005, p. 276).

De acordo com Colombo (2005), a narrativa processual nasce em oposição à narrativa realista. Dessa forma, corre-se o risco de dar ênfase a distinção em relação

a outra escrita, a cometer exageros esquecendo o objeto de pesquisa e colocando demasiadamente a introspecção e a experiência. Também, há o risco de o pesquisador acreditar que “nada existe além da experiência que o pesquisador cumpre” (COLOMBO, 2005, p. 281). Nos textos cooperativos, a voz do autor fica disfarçada na voz dos outros, na esperança de ficar com diferentes vozes.

Por fim, a narração reflexiva coloca a reflexividade no texto. É uma escrita em que são usadas a primeira e terceira pessoa alternando-se entre si. O escritor reflexivo tem a consciência de que não existe neutralidade, porém, não mede esforços para tentar apresentar uma descrição e análise a mais leal e documentada das relações e dos acontecimentos, que foram percebidos e até mesmo algumas vezes construídos pelo pesquisador. O pesquisador não esconde os obstáculos, reflete sobre os erros, escreve sobre como é construído o trabalho, os dados e as observações, apontando as concepções teóricas e questões que orientam a pesquisa (COLOMBO, 2005).

Exatamente este caráter de reflexividade, entendido como capacidade de tornar consciente e visível o processo de construção interno de cada pesquisa e de explicitar a posição que o observador assume no campo de observação, distingue substancialmente o conhecimento científico do senso comum (MELUCCI, 1996 apud COLOMBO, 2005, p. 283).

O narrador reflexivo tenta trazer a legalidade da pesquisa, mas sempre com a consciência de que é um discurso de uma posição, parcial, de um olhar. Rejeita uma consciência que pense que as interpretações realizadas pelo pesquisador são únicas e verdadeiras, porém essas interpretações estarão embasadas em um conhecimento. Nessa forma de escrita, o autor escreve na primeira pessoa do singular, colocando-se no texto, mas também utiliza a terceira pessoa distanciando-se para analisá-lo com base nas referências e metodologias.

O comprometimento ético no qual tem origem a narração reflexiva, segundo Colombo (2005), está em:

[...] aceitar que a escrita científica não constitui uma dentre tantas histórias que se podem narrar sobre o mundo, história que não é nem melhor, nem pior do que outras, mas que constitui, portanto, de qualquer forma, um modo (socialmente interessante) de olhar o (construir o) mundo, que constitui um vocabulário particular que nos permite descrever (em outro modo) e de dar sentido (parcial e peculiar) àquilo que vivemos (COLOMBO, 2005, p. 288).

Ao descrever esses três tipos de escrita não temos a intenção de desconsiderar as outras, mas de trazer o conhecimento das diferentes formas e de afirmar a liberdade para escolher ou tentar buscar a nossa forma de escrita. Nesta dissertação o exercício constante foi o de construir uma narração reflexiva. Saber que um discurso científico pode ser construído em primeira pessoa do singular de algum modo me tranquilizou porque havia escutado muitas vezes, durante minha graduação, que um discurso para ser científico deve ser escrito sempre com imparcialidade e na terceira pessoa. Entendo, portanto, a partir de Colombo (2005) que em alguns momentos é possível assumir-se como sujeito da escrita, como sujeito que pensa e produz conhecimento, mas que se ancora e considera outros sujeitos, outras formas de pensamento. Desse modo, considerando as reflexões e diálogos com a orientadora, equipe de pesquisa e com os sujeitos da pesquisa, em alguns momentos a terceira pessoa está presente no texto com sentido de articular meus conhecimentos implícitos com aqueles produzidos nas interlocuções com os sujeitos e com o grupo de pesquisa e, ainda, com aqueles produzidos a partir das leituras que deram o substrato teórico para as análises.

Apesar disso, percebo ainda, na minha escrita, certa “dureza”, que acredito ser fruto de um ensino reprodutor. Na minha história escolar, não me recordo de produzir textos refletindo sobre algum assunto; minhas memórias são de fazer resumos de textos para serem entregues ao professor. Porém, lembro que não sabia fazer resumos (os professores pedem um gênero textual sem explicar suas características), então, eu os fazia retirando alguns parágrafos. Isso tudo, creio, faz com que tenha que tornar a escrita um exercício constante como forma de aprimoramento.

### **2.3 Análise de dados**

Esta pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada para a construção de dados. Conforme Moraes (2003), a pesquisa qualitativa trabalha com a ideia de compreender e se aprofundar nos acontecimentos que investiga, fazendo uma análise rigorosa e criteriosa. Dessa forma, não trabalha com a ideia de hipóteses

anteriores que devem ser testadas e comprovadas no término da pesquisa. O objetivo da pesquisa qualitativa é a compreensão das informações.

Para a análise dos dados utilizamos a análise textual discursiva (MORAES, 2003). Utilizamos os textos transcritos a partir das entrevistas. Moraes (2003) defende que a análise textual discursiva pode ser compreendida como:

[...] um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 192).

O primeiro passo para a análise explicitado por Moraes (2003) é a desmontagem dos textos. Para isso precisamos ter uma compreensão do que um texto representa. Conforme Moraes (2003), quando utilizamos textos, devemos ter a clareza de que um mesmo texto pode ser compreendido de maneiras diferentes dependendo da pessoa que está lendo. Isso porque existe uma relação entre leitura e significação. O significado que cada sujeito estabelece depende das suas vivências de mundo, dos referenciais teóricos e das intenções que pretende. Para Moraes (2003, p. 192), “a análise qualitativa opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”. Dessa maneira, as nossas leituras e interpretações são apenas uma forma de estabelecer sentido, um sentido construído por nós em um determinado tempo.

Em alguns momentos tive que fazer interpretações que comuniquei com muita facilidade e outras que não consegui expressar por ser uma interpretação que exige mais. Moraes (2003) também coloca como importante na interpretação dos textos um empenho por parte do pesquisador de ler tentando buscar a perspectiva do outro.

De acordo com Moraes (2003), o *corpus* é o conjunto de documentos reunidos na pesquisa que será utilizado para a análise textual. Nosso *corpus* de análise foi as transcrições das entrevistas. A partir desse material fizemos uma seleção e delimitação do que seria usado. Esse material representa significantes a partir dos quais construímos significados.

Moraes (2003) explica que o *corpus* textual de análise é geralmente chamado de “dados”. Porém, o autor chama a atenção para que “assumindo que todo dado

torna-se informação a partir de uma teoria, podemos afirmar que “nada é realmente dado, mas tudo é construído” (MORAES, 2003, p. 194). O autor reforça que:

Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; são significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados com base em suas teorias e pontos de vista. Isso exige que o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói dos textos que analisa. Naturalmente nesse exercício hermenêutico de interpretação é preciso ter sempre em mente o outro pólo, o autor do texto original (MORAES, 2003, p. 194).

Na desconstrução e *unitarização*, Moraes (2003) explica que é preciso focar nos pormenores e nas partes do *corpus*. Começamos a desmontar e desintegrar os textos, colocando em evidência os elementos constituintes. Ao desconstruirmos o texto foram surgindo as *unidades de análises* ou *unidades de significação* ou de *sentido*. As categorias, para esta pesquisa, foram construídas a partir da análise. Dessa forma, as unidades de análise foram construídas com base nos nossos conhecimentos implícitos de acordo com os objetivos da pesquisa e analisadas a partir do conhecimento teórico aportado por outros pesquisadores e que possibilitam construir as interpretações.

Conforme Moraes (2003) a *unitarização* pode ser realizada em três etapas: i) a fragmentação do texto – exige que o pesquisador faça mais de uma vez a leitura identificando, codificando cada fragmento e sublinhando, procedendo daí as unidades de análise, as quais são componentes de significação referente ao assunto que está sendo pesquisado; ii) reescrita de cada unidade – como o pesquisador teve que realizar a fragmentação e o texto ficou descontextualizado, deve ser realizada a reescrita das unidades para possibilitar maior clareza nos sentidos construídos a partir do contexto da produção; iii) escrever um título - para que facilite a análise e a categorização.

O segundo passo da análise é o processo de categorização. Segundo Moraes (2003, p. 197) a categorização “é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a argumentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as *categorias*”. Sendo assim, no momento em que a categorização vai sendo construída, precisamos nomear e definir as categorias. Todas as categorias juntas formam os elementos para organizar um metatexto. Dessa forma, construímos as descrições e interpretações que auxiliaram novas interpretações.

Para compormos as categorias, utilizamos um processo indutivo. Do mesmo modo que Lüdke e André (1986) afirmam que as hipóteses, análises e interpretações vão sendo elaboradas no decorrer da pesquisa qualitativa, Moraes (2003) assevera que a análise textual constrói as categorias com base nos elementos contidos no *corpus*. Isso significa reconhecer que é no contato com textos originados nas entrevistas, isto é, na “impregnação”, que o pesquisador organiza os conjuntos semelhantes, através da comparação e contraste entre as unidades de análise. Nas palavras de Moraes (2003, p. 197), “esse é um processo essencialmente indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina as categorias emergentes”.

De acordo com Moraes (2003), uma unidade de análise pode gerar mais de uma categoria, pois uma unidade de análise pode ser compreendida a partir de várias perspectivas. Desse modo, tenta-se evitar ao máximo a fragmentação e o reducionismo, buscando uma dialética entre o todo e as partes.

O terceiro passo para o ciclo de análise, conforme Moraes (2003), é a captação do novo emergente. Nessa etapa, os metatextos são realizados a partir da descrição e interpretação. Em seu todo, os metatextos representam uma maneira de compreender e teorizar os acontecimentos pesquisados. Porém, para que tenhamos um texto com qualidade, é importante termos a consciência do inacabamento, permanecendo em constante crítica. O pesquisador precisa ler e reler em um processo cíclico para que consiga explicitar com clareza os significados e uma compreensão cada vez mais intensa. Segundo Moraes (2003):

Todo o processo de análise proposto volta-se à produção do referido metatexto. A partir da unitarização e categorização do *corpus*, constrói-se a estrutura básica do metatexto, objeto da análise. Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas. Simultaneamente, o pesquisador pode ir produzindo textos parciais para as diferentes categorias que, gradativamente poderão ser integrados na estruturação do texto como um todo. Diversas tentativas indicarão o melhor encaminhamento (MORAES, 2003, p. 202).

De acordo com Moraes (2003), a todo o momento estamos interpretando, dessa forma, entendemos a descrição como uma maneira de aproximarmos da escrita empírica, uma leitura mais imediata.

A seguir, apresentamos uma figura representando um ciclo dos elementos principais de análise textual discursiva.



Figura 1 – Ciclo dos elementos principais de análise textual discursiva.

Fonte: A autora, baseado em Moraes (2003).

## 2.4 Local, sujeitos e ética na pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola estadual da rede pública da cidade de Santa Maria - RS que oferece o ensino médio. A instituição, que pertence à região norte da cidade, possui uma área livre relativamente grande e um policial militar responsável pela segurança da entrada da escola. A escola não recebe muita manutenção, o pátio fica muito tempo com grama alta, sem cuidados. É toda murada.

Na área construída, há treze salas de aula, duas salas administrativas, uma sala de professores, uma cozinha com refeitório, uma casa de zelador e cinco banheiros. Na área livre, há um pavilhão coberto e uma pracinha com brinquedos. Quanto aos alunos, a escola é frequentada por crianças, jovens e adultos oriundos das classes sociais de baixa renda, geralmente residentes no próprio bairro.

Escolhi essa instituição porque a considero como precursora de minhas indagações sobre os jovens em situação de abandono. Foi nesse espaço que as

questões metodológicas iniciaram, porque foram momentos de perguntas, inquietações e busca para saber o porquê desse fenômeno.

Nessa escola, trabalhei como bolsista no projeto PIBID onde fui me constituindo como professora e pesquisadora. Naquele momento, tomei conhecimento de que essa escola tinha um alto índice de alunos em defasagem idade-série. Ítalo<sup>3</sup> foi um aluno que me marcou muito. Ele estava cursando o quinto ano do Ensino Fundamental e estava, na época, com dezesseis anos de idade. Esse jovem aluno, no início do nosso trabalho, encontrava-se muito desmotivado para prosseguir os estudos devido à sua idade, porque, na turma em que se encontrava, ele tinha colegas muito mais novos e assim ficava difícil para ele constituir uma amizade; sentia-se desmotivado a aprender porque tinha vergonha de estar naquela série com a idade que possuía e também pela crença dos professores de que ele “não tinha jeito”, que não iria aprender e que iria acabar abandonando a escola. No decorrer das atividades, no PIBID, ele se encontrou esperançoso, ajudava-nos na sala, fazia as atividades e a cada dia foi descobrindo-se capaz.

Essa breve experiência, em especial, fez-me refletir sobre o porquê da defasagem idade-série, sobre os fatores que levaram esse jovem a estar na situação de um vínculo extremamente frágil com a escola. Refletindo sobre a escolha do campo de pesquisa e sobre os sujeitos da pesquisa de mestrado, considerei importante regressar a essa escola, observar esse espaço e dar voz aos sujeitos que se encontram em situação de abandono escolar.

Diante disso, formulamos o problema de pesquisa já referido anteriormente: de que maneira os jovens do ensino médio de uma escola pública de Santa Maria - RS que estão em situação de abandono escolar se relacionam com o saber/aprender e qual a vinculação dessas relações com essa situação? Assim, como objetivo geral, buscamos compreender as relações dos jovens com o saber/aprender e o vínculo que essas relações mantêm com a situação de abandono escolar. Para dar conta do objetivo principal da pesquisa, incorporamos objetivos específicos que auxiliaram no percurso da pesquisa, quais sejam: investigar a trajetória escolar dos sujeitos, com foco nas relações com o saber/aprender; buscar suas concepções sobre a escola de ensino médio; identificar

---

<sup>3</sup> Esse nome é fictício para manter a ética na pesquisa.

os contornos culturais, sociais e institucionais dos jovens pesquisados e suas relações com professores, colegas e funcionários.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram jovens alunos que se encontram em situação de abandono escolar no Ensino Médio da escola pública de Santa Maria referida acima. Participaram da pesquisa três jovens em situação de abandono escolar.

Após a qualificação do projeto, conseguimos a autorização da Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria (8ª CRE) e o aval do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM para dar seguimento à pesquisa. Apresentamos, então, nossa pesquisa na escola. Acreditamos que foi importante a apresentação do projeto com nossas intenções porque possibilitou à escola uma maior clareza sobre a organização e seriedade de nosso estudo. A escola ficou com uma cópia do projeto de pesquisa e dos modelos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE<sup>4</sup> e do Termo de Confidencialidade<sup>5</sup>.

Considerando o tipo de pesquisa que nos propomos a realizar, em que se busca compreender a trajetória dos sujeitos, seu entorno social, cultural e histórico, buscamos trabalhar com poucos sujeitos para podermos dar conta da qualidade na pesquisa. Conforme explicamos acima, a pesquisa qualitativa tem seu enfoque no processo e não no produto, assim, utilizamos um número menor de sujeitos, o que possibilitou maior contato e mais profundidade nas análises.

Em conformidade com Lüdke e André (1986), entendemos que é importante que o pesquisador informe claramente aos participantes os objetivos da pesquisa e que as informações oferecidas serão utilizadas exclusivamente para esse fim, respeitando o sigilo de todos os dados oferecidos por parte do pesquisado. Assim, para que a pesquisa fosse consolidada, sem trazer prejuízos éticos e morais aos sujeitos participantes, foram seguidos os cuidados sugeridos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

---

<sup>4</sup> O TCLE é um documento que informa e esclarece o participante da pesquisa de maneira que ele possa decidir sem constrangimento sua participação na pesquisa. É um documento que está dentro da lei para proteção moral tanto do pesquisador quanto do pesquisado de forma que ambos assumem responsabilidades. Deve conter de forma clara as informações sobre a pesquisa. Esse documento será entregue em duas vias aos participantes da pesquisa, sendo assinado pelo participante e pelo pesquisador. Uma das vias fica com o participante e outra com o pesquisador.

<sup>5</sup> O Termo de Confidencialidade é um documento legal entre o participante da pesquisa e o pesquisador que restringe o uso de materiais confidenciais. Esse documento será entregue aos participantes da pesquisa evidenciando o uso dos materiais somente para fins de pesquisa. Os nomes dos participantes não serão divulgados, utilizaremos apenas nomes fictícios.

A participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa não trouxe benefícios diretos a eles. Com relação aos riscos que os sujeitos poderiam vir a sofrer, as entrevistas não apresentaram nenhum tipo de risco físico ou psicológico. Entretanto, caso um dos sujeitos passasse por algum tipo de desconforto ou constrangimento, o procedimento seria interrompido imediatamente, podendo o sujeito desistir de sua participação a qualquer momento sem dano algum para ele. Para a preservação da identidade, não foi e nem serão divulgados seus nomes, os quais foram substituídos por pseudônimos. No capítulo seis desta dissertação, apresentamos um perfil detalhado de cada um dos sujeitos da pesquisa.



### **3 ENSINO MÉDIO**

Neste capítulo, buscamos entender, no decorrer de sua história no Brasil, a instituição escolar, que é o nosso campo de pesquisa, e mais especificamente o ensino médio. É importante compreendermos as transformações que vêm ocorrendo nessa etapa da Educação Básica, pois elas oferecem subsídios para entendermos como a escola se expandiu e se universalizou e qual vem sendo o lugar do jovem aluno nesse processo.

Como iremos observar no decorrer do capítulo, o ensino médio, no Brasil, não foi e nem é ainda para todos. Em quase todo o período de nossa história, desde o Brasil colônia, essa etapa de ensino foi reservada a uma parte da elite que visava à continuação dos estudos dos jovens no ensino superior (MOEHLECKE, 2012). Essa situação ajudou a criar e manter o caráter desigual de nossa sociedade no que diz respeito ao acesso à educação.

Após o último período ditatorial, tem-se aumentado os esforços em uma busca de um ensino de qualidade e mais igualitário. No entanto, ainda são altos os índices de jovens alunos que mantêm um laço frágil com o ensino médio. Diante disso, perguntamo-nos se o ensino médio vem realmente mudando ou se ainda temos um ensino diferente para classe dominante e para as classes menos favorecidas. Um olhar para a história e para os dados atuais pode nos ajudar a compreender a situação do jovem nesse contexto.

#### **3.1 O ensino médio no Brasil: um contexto desigual**

No período colonial brasileiro, segundo Moehlecke (2012), o ensino médio foi instituído e ministrado pelos jesuítas através de um modelo de seminário-escola. Essa etapa destinava-se apenas para a minoria pertencente à elite portuguesa, com o intuito de que tivessem acesso ao ensino superior. Assim, ofertava-se o nível secundário com a designação de curso de Letras e curso de Filosofia e Ciências. Em 1759, porém, os jesuítas foram expulsos pelo rei de Portugal porque o ensino

dos jesuítas já não condizia com os interesses da metrópole. Com isso, as aulas passaram a serem ministradas pelos professores formados pelos jesuítas, nas chamadas Aulas Régias. Nesse período, o número de professores era reduzido e muitas instituições de ensino médio, na época ensino secundário, foram fechadas.

A partir de 1834, as Aulas Régias foram substituídas pelos liceus provinciais. Em seguida, surgiu, na corte instalada no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II. Assim, o ensino secundário começa a ter um princípio de organização. As províncias eram responsáveis pelo ensino primário e secundário e a corte pelo ensino superior. O Colégio Pedro II foi criado para a formação das elites dirigentes, concedendo-lhes o direito de acesso ao ensino superior, sem que precisassem prestar exame. No entanto, os alunos dos Liceus não gozavam desse mesmo direito e seus títulos não eram reconhecidos.

Com a Constituição Republicana, proclamada em 1891, separa-se a Igreja do Estado e o Brasil passa a ter um governo federativo. Estado e escola passam a ser laicos e a renda deixa de ser o critério para se tornar um eleitor. No entanto, somente os alfabetizados e homens podiam votar. No campo da educação escolar, o ensino superior e o secundário passaram a ser de responsabilidade federal. Os estados tinham legitimidade para assumir qualquer nível de ensino, porém ficaram restritos ao nível primário. Em todo o período republicano do nosso país houve dois tipos de ensino: o ensino primário, normal e profissional destinado à classe popular e o ensino com as melhores escolas primárias, os ginásios e as escolas superiores destinados à elite (BRASIL, 2013). Podemos perceber que o ensino secundário, atual ensino médio, era elitista, com o objetivo de preparar a elite para o ensino superior, excluindo desse espaço os jovens das classes menos favorecidas e as mulheres. Dessa forma, estes últimos raramente conseguiam ter acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, não conseguiam melhores trabalhos, sendo dominados pela classe dominante.

Conforme Moehlecke (2012), já no século XX, outras transformações ocorreram. No governo de Getúlio Vargas, o então ministro Francisco Campos criou o Ministério da Educação e começou a implantar o ensino profissionalizante, reservado às classes menos favorecidas. A partir do Decreto n. 19.890/31, complementado pelo Decreto/Lei n. 4.244/42, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Ficou estabelecido um ginásio de quatro anos e um colegial com três

anos. Era necessária a aprovação em um exame de admissão para ingressar no ginásio.

A expansão do ensino secundário apontava dois caminhos diferentes para os jovens. O ensino profissionalizante com o objetivo de formar mão de obra barata para trabalhar nas indústrias e o ensino para as elites para ingresso aos cursos superiores. Esse contexto começou a mudar a partir da lei n. 1.076/50, consolidada com a primeira LDB, em 1961, através da Lei n. 4.024/61, quando começou a ser permitido que os jovens do ensino secundário profissionalizante ingressassem no ensino superior (MOEHLECKE, 2012).

De acordo com Moehlecke (2012), a partir da lei n. 5.692/71, o ginásio e o primário foram integrados dando origem ao primeiro grau. O colegial modificou-se para o segundo grau. Essa lei também garantiu que o segundo grau qualificasse profissionalmente. Nas palavras da autora, “em pleno regime militar e período ditatorial, tal iniciativa foi associada à necessidade de reduzir a pressão pela ampliação do ensino superior, estabelecendo-se uma terminalidade específica para o ensino médio” (p. 41). No primeiro caderno do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que é um acordo firmado entre os estados e a União para implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do ensino médio, lemos:

O empobrecimento dos currículos escolares com a retirada e o esvaziamento dos conteúdos de formação geral, imprescindíveis para a compreensão crítica da realidade social, e o fracasso na realização da pretendida formação técnica sustentada nas teses ideologizadas da Teoria do Capital Humano que subordinavam a educação às demandas do mercado de trabalho implicaram a descaracterização e a maior desqualificação do ensino médio, vindo somente a reforçar a dicotomia entre a educação para a “elite” e a educação para o trabalhador (BRASIL, 2013).

Conforme Freire (1996) um dos saberes importantes à prática educativa do educador é a consciência da força e poder da ideologia. Devemos ficar atentos às artimanhas e às emboscadas que ela pode nos levar. A ideologia utilizando-se da linguagem pode encobrir a verdade e com isso não conseguiremos enxergar o que está por trás, o que realmente é real. As artimanhas de que nos fala o excerto acima é de uma educação à mercê do capitalismo, daqueles que detêm o poder tornando a população menos favorecida manobra escrava, sem a compreensão crítica à realidade.

Nos dados do IBGE consta que, na década de 1970, o Brasil contava com uma população de 93 milhões de habitantes, dos quais 15,9 milhões estavam matriculados no 1º grau e apenas 1,1 milhões no 2º grau. No começo dos anos 80 as matrículas no 1º grau somavam 24,8 milhões e as no 2º grau eram aproximadamente de 3 milhões. Estes dados demonstram a elevada exclusão social no ensino médio (BRASIL, 2013).

Com o término da ditadura militar, essa questão ganhou novo rumo com a nova Constituição de 1988. Passou a ser de responsabilidade do Estado uma gradual extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio com a finalidade de que todos tivessem acesso, ampliando sua oferta no decorrer dos anos (MOEHLECKE, 2012).

Na década de 1990, segundo Moehlecke (2012), surgiram novas discussões sobre o ensino médio indicando maior destaque aos cursos profissionalizantes. Foi alterada a Constituição Federal através da emenda constitucional n. 14, de 1996 que troca a expressão “progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio” por “progressiva universalização”. Essa mesma emenda criou ainda o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que, logo após, foi regulado pela lei n. 9.424/96 que centraliza os recursos para o ensino fundamental regular.

A nova LDB, estabelecida pela Lei 9394/96, promulgada em dezembro de 1996, determinou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Distingue-se a partir de então, os parâmetros seguidos no ensino fundamental dos adotados no ensino médio. A nova LDB também estabelece em seu art.35, seção IV, do Ensino Médio que

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2014, p. 24).

Dessa forma, as diretrizes mantêm o texto original da Constituição com o intuito de imprimir a essa etapa uma identidade ligada à formação básica, que deve ser ofertada a toda a população no sentido de desfazer a divisão entre ensino profissionalizante ou preparatório e o ensino superior.

Outro rumo seguiu o Decreto n. 2.208/07 que separa o ensino técnico do ensino médio estabelecendo o currículo por meio de competências advindas do mercado de trabalho.

A montagem dos itinerários ocupacionais ao procurar atender as demandas imediatas e pontuais das empresas, pode levar formações adaptativas/instrumentais às mudanças, perdendo de vista os objetivos do aprendizado teórico mais amplo e integrado dos fundamentos científicos, tecnológicos e culturais, indispensáveis à formação do trabalhador (BRASIL, 2013, p. 23).

Porém, esse decreto foi revogado em 2014 e substituído pelo decreto n. 5.154 e, logo após, pela lei n. 11.741/08 que, segundo Moehlecke (2012), estabelece realizações de práticas mais integradas entre ensino médio e formação profissional. O ensino médio integrado à educação profissional e a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio passam a receber financiamento do Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB) (BRASIL, 2013). Pelo Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, é instituído no nível federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA, PROEJA FIC e PROEJA Indígena). Em 2001, pela Lei n. 10.172, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE) que define várias metas a serem cumpridas até 2011 para o ensino médio.

No entanto, segundo Moehlecke (2012), apesar de toda preocupação do poder público em ampliar essa etapa, determinar seus propósitos e melhorar a qualidade do ensino médio, “sua situação atual ainda se encontra distante das metas propostas” (p. 42). Atualmente, pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, vige um novo PNE para o ensino médio, com metas e diretrizes estabelecidas para o período de 2014 a 2024. De acordo com essa lei, podemos ler o seguinte:

Art. 2º São diretrizes do PNE: I erradicação do analfabetismo; II universalização do atendimento escolar; III superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV melhoria da qualidade da educação; V formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI promoção do

princípio da gestão democrática da educação pública; VII promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade (BRASIL, 2014).

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014).

Diante disso, podemos perceber que o ensino médio no Brasil vem se expandindo e se universalizando. Porém, apenas abrir suas portas não é garantia de permanência dos alunos e qualidade na educação. A escola precisa também “se abrir” aos jovens alunos, mantendo uma relação dialógica com eles. O IBGE divulgou, em 2014, dados preocupantes sobre o ensino médio no Brasil em que cerca de 1,57 milhão de jovens brasileiros entre 15 e 17 anos de idade não estavam na escola e não concluíram o ensino médio. De acordo com esses dados, 81,2% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados na escola, entretanto, conforme a taxa líquida de matrícula relativa ao Ensino Médio, apenas 54,4% dos matriculados cursam essa etapa de ensino.

Essa realidade se torna mais preocupante quando observadas as desigualdades na taxa líquida de matrículas por raça/cor e por renda. Em 2012, ainda de acordo com os dados do IBGE, 62,6% dos jovens brancos estavam matriculados enquanto que apenas 45,3% dos jovens negros figuravam nessa situação. Quanto a diferença por renda, 75% dos jovens considerados pelo instituto como “mais ricos” estavam matriculados no ensino médio ao mesmo tempo que somente 44,2% dos considerados “mais pobres” mantinham matrícula regular. O que se pode perceber com isso é que o número de alunos “negros” e “pobres” é, em realidade, bem menor que o expressado pelo número de matrículas, que já é considerado baixo.

Diante disso, a partir dos dados do IBGE, é possível verificar que o ensino médio no Brasil não é igual para todos. Essa etapa do ensino ainda é elitizada. A escola, por sua vez, configura-se como uma instituição importante na distinção entre as classes, pois, como demonstram os dados, não consegue dar conta de milhões de jovens, que acabam não cursando o ensino médio. O que fica evidente é que muitos jovens reprovam e/ou acabam abandonando a escola.

### 3.2 Jovens do ensino médio em situação de abandono escolar

Patto (1988), em sua pesquisa sobre o discurso oficial sobre o fracasso escolar, realizou uma análise do discurso de colaboradores intelectuais e técnicos envolvidos com a política educacional governamental, utilizando-se da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), que, em um período de quarenta anos (1944-1984), reuniu os principais discursos sobre os problemas da escola elementar e suas causas. No Brasil, grande parte das publicações de educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho possui a concepção de que é possível a igualdade de oportunidades na sociedade capitalista, sendo a escola um espaço capaz de promover e identificar os mais competentes, independente da origem social (PATTO, 1988). Os autores da revista RBEP denunciavam a precariedade do ensino na escola pública das classes populares e constata a preocupação com a qualidade dos cursos do magistério e a competência técnica dos professores.

De acordo com Patto (1998) em sua análise na RBEP, entre as explicações das causas das dificuldades da escola básica pública estão questões de ordem pedagógica e psicológica do processo educativo. Segundo a autora, esse discurso é incoerente porque traz dois lados: primeiramente crítica aos métodos de ensino, aprendizagem sem significado para o aluno, sendo que o ensino é memorístico e com professores mal preparados; e, em seguida, apresenta a dificuldade de aprendizagem ligada a distúrbios físicos e psíquicos do aluno, de sua família ou até mesmo do professor.

Chamou-nos a atenção, na pesquisa de Patto (1988), o discurso de Francisco Campos (1940 *apud* PATTO, 1988, p. 29) ao afirmar que “o ensino inferior despovoava as escolas pela infrequência, suscitando nos alunos a repugnância intelectual por ela [...]. A escola em que o ensino é de má qualidade será evitada pelas crianças como castigo”.

Conforme Patto (1998), Cardoso (1949) afirma que é importante que o processo de ensino esteja ligado à vida e desperte o interesse da criança. Porém, em seguida, Cardoso faz outro discurso totalmente contrário colocando no aluno, na família e no meio cultural a culpa pelos problemas: “o que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó [...]” (PATTO, 1998, p. 82).

Patto (1998) remete os preconceitos e estereótipos presentes no discurso social às teorias racistas que fizeram parte no século passado no Brasil. O médico Raimundo Nina, por exemplo, na virada do século, realizou uma obra de destaque em que acreditava que a raça negra tinha uma mentalidade inferior (PATTO, 1998). Seguindo essa linha de pensamento, o médico e educador Arthur Ramos (1939) realizou uma pesquisa falando sobre a natureza primitiva do inconsciente do brasileiro e sobre a influência negativa da cultura de grupos étnicos e sociais sobre o rendimento e o ajuste escolar.

A explicação do insucesso escolar teve muita influência de pesquisas médicas na educação (PATTO, 1988). A ligação entre a influência negativa da cultura de grupos étnicos e sociais e o desempenho escolar pode ser observada na teoria da carência cultural. Essa teoria afirmava que “a criança carente é portadora de distúrbios no desenvolvimento psicológico que a torna menos capaz do que a criança de “classe média” para a aprendizagem escolar” (PATTO, 1998, p. 74).

A crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais está disseminada no pensamento educacional brasileiro e recebe forte impulso de resultados de pesquisa. O poder desta crença é tão grande – que não só ainda resiste a resultados de pesquisa que invalidam e a análises críticas da teoria da carência cultural já disponíveis, como também subjaz a muitas das medidas técnicas e administrativas tomadas pelos órgãos oficiais competentes que visam melhorar a qualidade do ensino [...] (PATTO, 1988, p. 74).

Nos anos oitenta, segundo a autora, começou-se a buscar as causas do fracasso escolar dentro da instituição escolar. Nessa década, a escola passou a fazer parte das pesquisas que buscavam encontrar os “fatores intra-escolares e suas relações com os altos índices de reprovação e evasão” (PATTO, 1998, p. 75).

Outra mudança foi a superação da concepção de que a educação escolar estaria à frente das reformas sociais. Essa mudança aconteceu de duas formas: primeiro a visão de que as práticas escolares eram apenas mantenedoras da ordem social vigente; em seguida, a escola passou a ser vista como um lugar que, embora não na vanguarda das mudanças sociais, poderia ser contribuir para transformação da sociedade de classes (PATTO, 1998).

Na pesquisa sobre as condições materiais, administrativas e pedagógicas da escola pública de primeiro grau, a evasão escolar era considerada como resultado da expulsão dos alunos pela escola devido a cobranças de materiais dos alunos a

famílias que não tinham condições. A pesquisa demonstrou que os autores acreditavam que a escola estava deixando a desejar na qualidade, no trabalho realizado pelos professores, competência técnica dos docentes (PATTO, 1998). Apesar das mudanças, alguns discursos do passado continuaram se repetindo.

Se na vigência da teoria da deficiência cultural pouca ou nenhuma atenção se deu à participação de fatores intra escolares na produção do fracasso e se, nos anos de predomínio da teoria da diferença cultural, a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela, à medida que as pesquisas vão desvendando as deficiências estruturais e funcionais da escola, ao invés de tendências a atribuir à clientela a responsabilidade pelo fracasso escolar ter sido ultrapassada, ela foi apenas somada à responsabilização do sistema educacional (PATTO, 1998, p. 76).

De acordo com Patto (1998), na década de 1980, permanecia o pressuposto da deficiência como explicação dos problemas de sua escolarização e como base das decisões técnico-administrativas que buscavam superá-las.

Mais uma vez, estamos diante da força da ideologia num país marcado pelo colonialismo, pela escravidão, pelo modo capitalista de produção e pelas artimanhas culturais que os justificam. A medicalização do fracasso escolar e sua explicação sutilmente calcada no preconceito racial e social ainda estão em vigor em plena década de oitenta (PATTO, 1998, p. 76).

Patto (1988) traz ainda um alerta para as pesquisas em educação para não continuarem repetindo velhos discursos, mas buscarem encontrar outros referenciais objetivando um entendimento do fracasso escolar mais complexo. A autora conclui afirmando que a investigação se encontrava em um momento de indagação sobre a questão do método e que a introdução da pesquisa-ação indicava certo avanço.

Até o momento diferentes trabalhos já se dedicaram a fazer levantamentos sobre as causas desse fenômeno, encontrando resultados semelhantes. Segundo a pesquisa realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED, 2010), os jovens que estão mais sujeitos ao abandono são os meninos, os alunos das classes populares e os jovens com histórico de repetência. A pesquisa também revelou que a “dificuldade geral nos estudos” e a necessidade de trabalhar levam muitos jovens a abandonarem a escola (p. 63). Por outro lado, salienta que a família aparece como um fator muito importante para incentivar os filhos a continuarem seus estudos.

Da mesma maneira em Bruno (2013), a necessidade de trabalhar é apontada como um dos principais motivos para o abandono escolar. Outros fatores

destacados são: a família não ter consciência da importância dos estudos para seu filho; a precariedade da estrutura psicopedagógica; no ensino noturno, os professores já estão exaustos devido à carga horária de um dia todo de trabalho; o baixo salário dos professores; o despreparo desses profissionais.

Salva e Sarachin (2014), por sua vez, identificaram entre as principais causas para a situação de abandono a gravidez. Nesse caso, a mulher interrompe os estudos por um período e, se consegue apoio da escola e da família, logo retorna à escola. Outras questões relacionadas a gênero, como quando o companheiro impede o retorno às aulas, também foram identificadas como motivos de afastamento. Ainda nessa pesquisa, Salva e Sarachin (2014) também encontraram a necessidade de trabalhar como um aspecto que provoca o afastamento de jovens, mulheres e homens. Os processos de afastamento pareceram estar ligados ainda a outros elementos que envolvem diretamente a instituição escolar como, por exemplo, as relações professor-aluno, aluno-aluno, a falta de diálogo entre alunos e professores, a metodologia, recursos utilizados na escola que não correspondem à expectativa dos jovens, a precariedade da estrutura física da escola, entre outros. Ainda se somaram a esses fatores o envolvimento com drogas e os problemas familiares.

Apesar de vários trabalhos dedicados à pesquisa das causas do abandono escolar, ainda é alarmante o número de jovens nessa situação. A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014 da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul traz um diagnóstico preocupante no que diz respeito ao compromisso de garantir a aprendizagem para todos os cidadãos.

Segundo o documento (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RS, 2011-2014), a escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15-17 anos) é de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no ensino médio é de 30,5% (INEP/MEC – Educacenso – Censo Escolar da Educação Básica, 2010). Quanto aos índices de abandono, constatam-se 13% especialmente no primeiro ano. Sobre o índice de reprovação, tem-se 21,7% no decorrer do curso. No que diz respeito à matrícula na Rede Estadual de Ensino no nível Médio, no turno da manhã, são 184.255; no turno da tarde são 53.598; e no turno da noite são 115.666, totalizando 354.509 alunos. Desse total, 21,1% têm idade superior a 17 anos (DEPLAN/SEDUC/RS, 2011). Os dados também revelam que 14,7% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da

escola (Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios PNAD/IBGE – 2009), e que o crescimento de matrícula foi negativo nos últimos anos.

Tanto as pesquisas acadêmicas como os dados estatísticos são importantes porque possibilitam um olhar geral sobre o fenômeno. No entanto, o levantamento das causas, nesses trabalhos, não considera as relações dos jovens com o saber/aprender como fator fundamental na “interpretação” dessas causas. Em outras palavras, não consideram que os motivos relatados pelos jovens não são em si a causa, mas sim os desencadeadores desse processo, que é muito mais complexo, pois se liga à forma como o jovem encara o problema (relatado como motivo), qual sua reação diante das dificuldades de permanência na escola, qual o grau de persistência, qual importância que ele dá para a escolarização, qual o sentido do saber para ele, etc.

Nossa pesquisa tenta compreender as relações com o saber/aprender do jovem em situação de abandono escolar. Utilizamos o termo “situação” porque entendemos que o jovem está passando por um momento de sua vida, um momento de afastamento da experiência escolar. Da mesma forma que Charlot (2000) estuda alunos em situação de fracasso escolar como “uma experiência do fracasso escolar”, buscamos ter esse olhar como experiência de sua história vivida pelo sujeito. Conforme Charlot (2000), é importante fazer uma leitura positiva dessa situação tentando entender como ocorreu a construção da situação de abandono e não a partir do que faltou aos jovens para que permanecessem na escola.

Nesse sentido, precisamos ter cuidado para não tomar a situação de abandono como resultado direto da condição sócio-histórica do aluno. Fazer isso seria estabelecer uma relação de reprodução, a que se refere Charlot (2000). Segundo esse autor, essa foi a forma como a sociologia estudou o “fracasso escolar” nas décadas de 1960 e 1970. O conceito de reprodução, nesse contexto, caracteriza o estudo baseado em “diferença de posições”, que considera que as posições ocupadas pelos alunos na escola correspondem às posições socioprofissionais de seus pais. Nesse sentido, Patto (1998) afirma que, nos anos 1970, a concepção do nosso sistema de ensino era de que a criança pobre teria menor capacidade de aprender os conteúdos da escola, ou seja, havia a crença na teoria da carência cultural.

Com relação ao conceito de “fracasso escolar”, é preciso esclarecer que este não deve ser entendido como um fato, uma evidência extraída da observação de

situações de reprovação, não-aquisição de certos conhecimentos e, inclusive, de abandono. Esses conceitos são, muitas vezes, ligados a essa expressão para defini-lo, entretanto, não se pode tomar o fracasso escolar como objeto, visto que ele não existe com tal; “o que existe são alunos em situação de fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16). Arroyo (2000) corrobora com essa consideração, declarando que ligar reprovação com fracasso é um engano. Assim, o que pode e deve ser tomado como objeto de análise são os alunos nessas condições, suas situações, suas histórias, considerando sua relação com o saber/aprender.

## **4 ESTUDOS SOBRE JUVENTUDE**

Uma das possibilidades de olhar o jovem é compreendendo como ele tem sido visto ao longo da história. Neste capítulo, discutiremos os conceitos sobre juventude utilizados ao longo do tempo, por diferentes correntes de pensamento, tanto no Brasil como no exterior. Em seguida tratamos sobre os jovens e o processo de escolarização. Destacamos a forma como a escola tem geralmente concebido o jovem aluno: como um problema, atravessando uma fase turbulenta, passageira, etc. Por fim, incluímos na discussão as políticas públicas que também tendem a perceber o jovem como problema social.

### **4.1 Conceitualizações acerca da juventude**

Os estudos sobre juventude, conforme Criado (1998), começam com a escola de Chicago, em 1920, nos Estados Unidos. Segundo esse autor, Thrasher, um dos estudiosos dessa escola, dá ênfase a delinquência juvenil. Permeava a concepção de que bandos resultavam da desorganização social da cidade. Consolidou-se a hipótese (sub)culturalista nos estudos de juventude. Esses estudos dividiram-se em dois caminhos que são comuns em seus aportes teóricos, mas diferentes nos seus objetos: subcultura delinquente e subcultura juvenil. O primeiro trata da delinquência juvenil e tem como objeto os jovens de classes populares estabelecendo uma ligação entre marginalidade e resposta subcultural. O segundo abrange estudos sobre juventude e estabelece como objeto os jovens estudantes de classe média, discutindo juventude num contorno geral estabelecendo uma ligação com a idade. Seus aportes teóricos convergem na ideia de uma essência adolescente construída e afirmada pelo viés psicológico (CRIADO, 1998).

Essa perspectiva psicológica, segundo Criado (1998) estava pautada em Rousseau, que traz uma concepção de infância inocente e a adolescência como um estado turbulento de passagem do estado infantil ao adulto. Esta concepção se prolonga e se consolida no século XIX, contribuindo para mudanças na estrutura

familiar das classes médias e burguesas e para o aumento da escolarização, em especial a essas classes. A psicologia confirmava essas dinâmicas ao legitimar o controle e a vigilância baseada na norma da classe média sobre o que deveria ser a adolescência (CRIADO, 1998).

Segundo os estudos de Criado (1998), nessa teoria, a juventude era caracterizada como uma fase de grandes transformações, um período turbulento, problemático, muitas vezes referido como período de crise. A juventude era vista como um componente psicológico universal e continha uma visão negativa de juventude, ignorando, assim, as diferenças de classe, ao naturalizar a adolescência como psicologicamente universal.

A expressão cultura juvenil, de acordo com Criado (1998), foi utilizada em 1942, por Parsons. De acordo com esse autor, o aumento do tempo nas instituições educativas separava os jovens do sistema produtivo e das relações de classes. Isso construiria uma cultura adolescente diferente da adulta: uma cultura com normas e valores baseados na irresponsabilidade e nos sentimentos negativos ao mundo adulto. Para Parsons, essa cultura era um produto da tensão entre as gerações própria da sociedade contemporânea (CRIADO, 1998).

Conforme Criado (1998), durante a década de 1950 e 1960 a cultura juvenil era considerada o motivo principal para uma sociedade melhor, mais democrática e mais rica. Muitas publicações sobre juventude, nessa época, tinham características comuns.

*a) Toman a la juventud como grupo unificado; b) utilizan la juventud como metáfora del cambio social: los valores de la cultura juvenil son los de la futura sociedad; c) utilizan un sector muy específico de la juventud como modelo metonímico de la juventud en general; d) son análisis culturalistas: el cambio social se presenta únicamente como cambio cultural; e) niegan la importancia de la clase social, ya sea descartándola de principio o asegurando que en el proceso de modernización de las sociedades las desigualdades de clase desaparecerán (CRIADO, 1998, p. 28).*

Os pesquisadores do Brasil incorporam em suas reflexões essa tendência. Segundo Abramo (1997), nos anos 50 a transgressão e a delinquência eram percebidas como próprias dos jovens, corporificadas na figura dos “rebeldes sem causa” (p. 30).

Nessa época, quando os atos de delinquência dos jovens extrapolavam o âmbito dos jovens populares (visto como perigosos), ocorrendo também nas camadas mais elevadas, a juventude era concebida como “uma categoria social

potencialmente delinquente, por sua própria condição etária” (ABRAMO, 1997, p. 30). Essa concepção leva a considerar as culturas juvenis como opostas à sociedade adulta. Nesse momento, segundo a autora foram criadas várias formas para conter a delinquência. Mais adiante, essas formas passaram a ser entendidas como um meio de as culturas juvenis se integrarem à sociedade adulta. Pensava-se que a maioria dos jovens, se bem conduzida, acabaria se integrando de forma sadia e normal à sociedade depois dessa fase (ABRAMO, 1997). Nesse momento, essa concepção volta aos grupos dos jovens vistos como perigosos e que, dessa forma, precisavam de controle e “ressocialização”.

Os jovens, ligados a movimentos estudantis e movimentos contra os governos autoritários e contra toda a dominação buscavam transformações, adotando uma atitude crítica à ordem estabelecida, por isso eram vistos como uma ameaça à ordem social. Em 1960 e parte dos anos 70, conforme Abramo (1997), a rebeldia e a delinquência apareceram generalizando todos os jovens. Surgiu então uma outra juventude. De acordo com Abramo,

A juventude apareceu então como uma categoria portadora da possibilidade de transformação profunda: e para a maior parte da sociedade, portanto, condensava o pânico da revolução. O medo aqui era duplo: por um lado, o da reversão do “sistema”; por outro, o medo de que, não conseguindo mudar o sistema, os jovens condenavam a si próprios a jamais conseguirem se integrar ao funcionamento normal da sociedade, por sua própria recusa [...], não mais como uma fase passageira de dificuldades, mas como uma recusa permanente de se adaptar, de se “enquadrar” (ABRAMO, 1997, p. 30-31).

Segundo Abramo (1997), no Brasil, devido ao engajamento dos jovens universitários, dos jovens do ensino secundário e dos jovens da classe média na luta contra o governo autoritário, dos movimentos culturais que colocavam em questão os padrões de comportamentos (sexuais, morais, na relação com a propriedade e o consumo) e dos jovens dos partidos de esquerda que a juventude ganha grande visibilidade. Nesse momento os jovens foram perseguidos pelo regime militar devido aos seus comportamentos e suas ideologias.

Para alguns setores esses jovens indicavam esperança de transformação, entretanto, eram vistos como incapazes de realmente provocar essas transformações. Para alguns partidos comunistas e organizações sindicais tradicionais, esses jovens eram vistos como um pequeno grupo burguês que ameaçava as negociações para as transformações (ABRAMO, 1997).

#### 4.1.1 As teorias subculturais

Quando esses movimentos começaram a cessar, os jovens começaram a serem vistos de uma forma positiva, de uma forma geral, os jovens foram considerados como:

Uma geração idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social. Essa reelaboração positiva acabou desse modo, por fixar assim um movimento ideal de juventude: transformando a rebeldia, o idealismo, a inovação e a utopia como características essenciais dessa categoria etária (ABRAMO, 1997, p. 31).

Também nos Estados Unidos, no fim dos anos 1960, a partir de manifestações estudantis, passa-se a considerar os jovens, universitários, como um modelo representativo da juventude, vista como sujeitos revolucionários que poderiam mudar a sociedade. Esse grupo representativo era visto como independente de classe sociais, no entanto, não condizia com toda a juventude norte americana. Grande parte dos jovens seguia sendo conservadora. Tratava-se apenas de um grupo específico com maior visibilidade social (CRIADO, 1998). Assim, apesar do grande número de trabalhos sobre juventude sob esse viés, houve muitas críticas questionando a identificação da juventude como grupo social e traziam novamente o tema da classe de idade.

Entretanto, estudos empíricos, a partir da década de 1960, colocaram em questão a concepção de cultura juvenil baseada no modelo psicológico de adolescência. Questionou-se, sobretudo, a forma como essas teorias eram criadas: a partir da experiência clínica de psiquiatras e psicólogos (CRIADO, 1998).

Nos anos 1970, na Inglaterra, segundo Criado (1998), surgiram novos estudos sociológicos sobre juventude, os quais criaram a chamada “nova teoria subcultural”.

O principal argumento às novas teorias subculturais era de que até aquela época grande parte da sociologia da juventude vinha adotando juventude como um grupo social (classe de idade) e ignorando a classe social. Sustentavam, assim, que as subculturas eram, sobretudo, subculturas de classe e que era nas subculturas que se davam os embates políticos entre as classes. Assim, as análises deveriam acontecer: i) na estrutura: considerando a distribuição do controle e do dinheiro; ii)

na cultura: produção de sentidos que os diversos grupos sociais realizam. iii) na biografia: percurso do sujeito nas instituições e grupos sociais, percurso que se dá pela estrutura e pela cultura (CRIADO, 1998).

As subculturas são formas que os jovens subordinados encontram para negociar sua posição. É uma forma de resposta e resistência contra a estrutura, que é o problema, enquanto que a cultura é a solução. É uma resistência simbólica, visto que não tem eficácia, contra o domínio burguês que não chegou a afetar esse sistema (Ibidem).

Para Criado (1998), essa perspectiva, no entanto, recebeu muitas críticas. Críticas sobre o procedimento de investigação (faziam um nexo entre uma subcultura particular e a posição estrutural da classe trabalhadora no geral, não havendo investigação no contexto particular da produção da cultura (localização histórica, social, espacial concreta)); por não diferenciar classe de idade e geração (não distinguem se a intervenção é devida a uma divisão de classe de idade na cultura trabalhadora ou uma diferença de geração por diferença entre condições sociais de existência de pais e filhos); por usar a tradição para explicar os fenômenos estudados (estabeleceram um nexo entre a manifestação subcultural atual e outras anteriores da classe trabalhadora inglesa); e, principalmente, por identificar a subcultura como resistência simbólica à classe burguesa (remetem todas suas manifestações à histórica resistência da classe trabalhadora contra a burguesia).

Criado (1998) sintetiza essas críticas afirmando que a chamada nova teoria subcultural

*[...] impone a la lógica-en-uso de los actores una lógica reconstruida: la del propio investigador que quiere que el proletariado sea siempre el sujeto revolucionario – aunque no lo sepa -. Esta imposición supone interpretar como resistencia todo lo que se desvía de la cultura de clase media. En vez de plantearse el contexto de producción de la cultura – su situación en contexto social e histórico concreto – se la identifica inmediatamente como una manifestación más de un modelo subyacente – la resistencia histórica de la clase obrera inglesa -. De esta manera el análisis no es sino la inversión marxista del concepto de anomia: si éste reduce al sin sentido las subculturas que no se acomodan al sentido dominante – convirtiendo la diferencia en ausencia (a-nomia) – este marxismo las convierte en resistencia – las asimila a su sentido -. Pero, a su vez, como las estrategias no cumplen el objetivo definido por el observador externo, éste las califica de meramente simbólica: no eficaces, irracionales (CRIADO, 1998, p. 34).*

Apesar de todas as críticas, a nova teoria subcultural trouxe a problemática da juventude no contexto histórico de dominação de lutas de classe. Contribuiu com um grande estudo etnográfico com riqueza descritiva e analítica. Também, houve obras que superaram os erros apontados pelos críticos (CRIADO, 1998).

#### 4.1.2 Juventude: uma forma de manipulação

Na França, em 1978, surgiram novas agitações a partir da publicação de uma entrevista com Pierre Bourdieu em que este afirma que “a juventude é só uma palavra”. Essa afirmação, segundo o próprio Bourdieu (2003), remetia à necessidade de os estudos da sociologia abandonarem o senso comum em que eram transmitidos, através da linguagem do dia-a-dia, categorias de classificação que representavam apostas e lutas entre os grupos sociais que tentavam modificar ou conservar a relação de forças existentes, modificando ou conservando os aspectos da realidade, transmitidas nas categorias de linguagem. Existiam demarcações entre uma classe de idade e outra em um constante jogo de luta. As classes de idade eram aumentadas ou diminuídas como estratégias para o exercício de poder. “É por isso que os cortes em classe de idade, ou gerações, são tão variáveis e são uma parada em jogo de manipulações” (BOURDIEU, (1997) 2003 p. 152). Para o autor, as demarcações entre as idades não têm sentido, não tem razão de ser, não é uma relação de necessidade. Tanto as demarcações de idades como as de sexo, classe, entre outras, possuem o mesmo valor que é a imposição de limites e a construção de uma ordem em que cada sujeito deve colocar-se no seu lugar.

[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir a esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação. Seria necessário pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes (BOURDIEU, 2003 (1978) p. 153).

De acordo com Bourdieu (2003), a juventude e a velhice são construções sociais, na luta entre os jovens e os velhos. O autor categoriza duas juventudes: os jovens estudantes que ficavam mais tempo na escola e podiam ter, também, mais tempo para o lazer, e os jovens que trabalhavam e que, portanto, tinham seu tempo

de juventude diminuído pela entrada no mercado de trabalho, configurando característica do mundo adulto.

#### 4.1.3 A juventude como patológica

Nos anos de 1980, segundo Abramo (1997), a juventude é vista como patológica, pois não quer assumir a inovação cultural. A juventude nessa época é caracterizada como “individualista, consumista, conservadora e indiferente aos assuntos públicos, apática” (ABRAMO, 1997, p. 31).

O problema relativo à juventude passa então a ser a sua incapacidade de resistir ou oferecer alternativas às tendências inscritas no sistema social: o individualismo, o conservadorismo moral, o pragmatismo, a falta de idealismo e de compromisso político são vistos como problema para a possibilidade de mudar ou mesmo de corrigir as tendências negativas do sistema (ABRAMO, 1997, p. 31).

Conforme Abramo (1997), nos anos de 1990, várias figuras juvenis nas ruas ganham visibilidade, por estas estarem envolvidas em ações individuais e coletivas. Entretanto, essas ações estão relacionadas ao individualismo “da fragmentação, ao desregramento e desvio (meninos de rua, os arrastões, o surf ferroviário, as gangues, as galeras, os atos de puro vandalismo” (ABRAMO, 1997, p. 32).

Para Abramo (1997), podemos ver nesse período algumas características dos anos 1950, como uma atenção nos problemas de comportamento que causam desvios no processo de integração social dos adolescentes, problemas com drogas, violência e criminalidade.

Fruto de uma situação anômala, da falência das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo individualismo, os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma “dissolução do social” (ABRAMO, 1997, p. 32).

Segundo os estudos de Abramo (1997), nesse período os jovens são percebidos como incapazes de construir parâmetros éticos, de equidade, de superar a injustiça, de formular ideias de diálogo democrático, de renovação das instituições políticas, de construção de projetos que vão além do pragmatismo, de

transformação utópica. Os jovens são vistos como responsáveis por todas as dificuldades com que a sociedade tem que enfrentar.

Eles nunca podem ser vistos, e ouvidos e entendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e esperanças dos outros. Permanecem, assim, na verdade, semi-invisíveis, apesar da sempre crescente visibilidade que a juventude tem alcançado na nossa sociedade, principalmente no interior dos meios de comunicação (ABRAMO, 1997, p. 32).

#### 4.1.4 Juventude: um contexto de significativas transformações

O campo de uma sociologia específica da juventude ganhou destaque na década de 1990. Nesse sentido, destacam-se autores estrangeiros como: Melucci (1996), Criado (1998), Charlot (2000), Bourdieu (2003), Pais (2003), mas também começam ter destaque as pesquisas realizadas por pesquisadores brasileiros como: Abramo (1997), Spósito (1999), Groppo (2000), Sousa (2003), Dayrell (2005), Salva (2008), Gil (2011), Tomazetti et al. (2012), entre outros.

Conforme Spósito (1999), a caracterização de juventude no singular é imprecisa no momento em que não consegue dar conta da diversidade cultural e social dessa temática. Dessa forma, o termo juventudes, no plural, é uma forma de contemplar os vários modos de viver a condição histórico-cultural da juventude abrangendo toda sua heterogeneidade.

Assim, considera-se que existem várias formas de entrar no mundo adulto. Algumas correntes, ancoradas na ideia de diversidade, não consideram qualquer tratamento comum ao tema. Outras, tidas como geracionais, afirmam elementos comuns da fase da vida. Esses dois pólos acabam não oferecendo elementos para compreender o jovem em suas práticas diárias. Spósito (1999) utiliza a contribuição de Pais (2003) e de Melucci (1992) para discutir a ineficácia desses pólos que não dão condições para entendermos os jovens em suas práticas cotidianas. Utilizando Pais (2003), o termo culturas juvenis contempla as diferenças e os traços comuns e não se reduz ao confronto com a cultura adulta. O autor busca compreender as culturas juvenis através do cotidiano dos jovens para tentar decifrar a natureza das continuidades ou descontinuidades intergeracionais.

Spósito (1999) vai mais longe para compreender os componentes próprios da fase do ciclo vital no cerne da sua heterogeneidade. Para isso, a autora utiliza Fabbrini e Melucci (1992) em que a especificidade da experiência vivida pelos jovens incide sobre o seguinte raciocínio: os problemas e as práticas que orientam a ação dos jovens são uma pequena parte de processos sociais amplos e sistêmicos que atingem o conjunto das relações sociais, mas a sua especificidade reside na ideia de que a fase de vida se caracterizaria por ser um início de situações que podem acompanhar o sujeito por toda vida. Desse modo, os problemas que podem iniciar na adolescência não serão necessariamente resolvidos na adolescência e fazem parte dos dilemas de qualquer sujeito. Dessa maneira, podemos refletir sobre as separações e representações estabelecidas em fases de vida determinando cada sujeito.

Outra especificidade é a dimensão do tempo. Convivemos em vários tempos: o tempo do relógio e o da máquina, que se situam fora do indivíduo, e o tempo interno, subjetivo, situado a partir do sujeito. De acordo com Melucci (1996) a juventude é mais que uma condição biológica, mas um extenso significado cultural que são assumidos em várias etapas da vida.

A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais (MELUCCI, 1996, p. 9).

Gropo (2000) faz uma crítica às ciências sociais sobre a definição do conceito de juventude. Para ele, grande parte do conceito de juventude, desenvolvido nessa área, é paradoxal. Essa crítica incide, principalmente, quanto a definição e conceituação do seu objeto de estudo. Quanto às definições, para o autor, o critério etário e o critério sociocultural nunca se conciliam. O critério etário que demarca conforme a faixa de idade “está sempre presente, expresso ou subjacente, como base prévia de uma definição de juventude” (p. 09). O autor também enfatiza a relatividade desse critério “[...] o jovem e seu comportamento mudam de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, nacional e regional etc.” (GROPPO, p. 10). Para o autor, dessa forma, a sociologia não consegue definir o seu objeto ou reutiliza conceitos

desconsiderando a cultura da fisiologia e da psicologia. Geralmente, “suas tentativas combinam o critério etário não-relativista e o critério sócio-cultural relativista” (p. 10).

Gropo (2000) define a juventude como uma categoria social. Para o autor, além da juventude, poderiam ser concebidas desse modo a infância, a fase adulta e a fase dos idosos com grande influência nas sociedades modernas.

Podemos definir a juventude como uma categoria social. Tal definição faz da juventude algo mais do que uma faixa etária ou uma “classe de idade”, no sentido de limites etários restritos – 13 a 20 anos, 17 a 25 anos, 15 a 21 anos etc. [...] Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sócio-cultural e uma situação social [...]. Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos (GROPPO, 2000, p. 7-8).

Em relação aos jovens estudantes do ensino médio de escola pública, Sousa (2003), em seu estudo com aqueles que estavam no último ano, julga que o conhecimento da subjetividade desses alunos possibilita uma compreensão atual da escola. A autora não distingue adolescentes e jovens, desconsidera demarcações de idade. Mantendo uma visão histórica, considera os aspectos culturais homogeneizantes que definem as juventudes em nossa sociedade. Os jovens devem ser percebidos como uma figura concreta, vinculada ao universo econômico e sociocultural em que se encontram, considerando o seu comportamento inserido na estrutura global. Para a autora:

A juventude deve ser encarada, pois, como categoria histórica. Isso implica não falar genericamente da juventude como se fosse um bloco homogêneo, mas sim uma categoria segmentada: estudantes e não estudantes, trabalhadores e não trabalhadores, homens e mulheres, moradores das grandes e das pequenas cidades (ou ainda da zona rural). A condição juvenil, portanto, não só varia de sociedade para sociedade, mas no interior de uma mesma formação social ao longo do tempo, de grupo para grupo ou de classe para classe (SOUSA, 2003, p. 45-46).

Como visto no início do capítulo, a visão de Rousseau do século XVIII, de uma infância inocente e da adolescência como um período turbulento de uma passagem do estado infantil para o adulto, que se prolonga e consolida-se no século XIX, estende-se no século XX é ainda percebida, segundo Dayrell (2013), nesse século. Esse autor, ao estudar alguns grupos musicais de jovens, analisou alguns estudos realizados no Brasil sobre esse assunto. O autor constatou que geralmente esses estudos tinham uma tendência para descrição e análises dos grupos em si mesmo.

Esses trabalhos auxiliaram na compreensão do dia-a-dia, da construção do estilo, contribuíram para refletir sobre as culturas juvenis contemporâneas. No entanto, esses recortes, nessas pesquisas, interferem na compreensão da juventude trazendo ainda arraigadas a juventude como “transitoriedade”, na qual é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade. O jovem antes do “vir a ser ele “está sendo” (DAYRELL, 2003).

Em sua pesquisa sobre os grupos musicais juvenis no Brasil, Dayrell (2003) assevera que ainda no século XXI está presente essa ideia consolidada nos anos 1960 de uma juventude como “um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos” (DAYRELL, 2003, p. 41). Essa forma de pensamento estava aliada a

[...] noção de moratória, como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, como uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil (DAYRELL, 2003, p. 41).

Dayrell (2003) faz uma crítica aos autores que concebem a juventude como um momento de afastamento da família, ressaltando que as famílias, junto com o trabalho e a escola, estariam perdendo o seu papel de orientação das gerações mais novas. Para ele, essa visão exalta os jovens como algo negativo, dando ênfase a um determinado modo de ser jovem. Dessa maneira, não poderíamos entender como os jovens constroem suas experiências, principalmente os das camadas mais pobres (DAYRELL, 2003).

A partir disso, adotando uma visão que interliga as dimensões “biológica, social e cultural”, Dayrell (2003, p. 40) destaca os estudos sobre os grupos musicais juvenis do Brasil como importantes para a problematização da cultura juvenil contemporânea. Para esse autor, “a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação” (p. 41). Ela não é apenas uma “etapa com um fim predeterminado, muito menos um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta” (p. 42). Ela é

[...] 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 quantidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2003, p. 42).

A partir disso, considera-se que a caracterização de juventude no singular é imprecisa, pois não consegue dar conta dessa diversidade cultural e social. Dessa forma, o termo juventudes, no plural, é uma forma de contemplar os vários modos de viver a condição histórico-cultural abrangendo toda sua heterogeneidade.

Charlot (2000) traz uma concepção de sujeito que nos ajuda a pensar o jovem, antes de qualquer condição atribuída a ele, como um sujeito, “confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos. Um sujeito é: um ser humano [...]; um ser social [...] e um ser singular [...]” (CHARLOT, 2003, p. 33). Para o autor o jovem é um sujeito, um ser único, possuidor de uma história, que entende o mundo e oferece um sentido a ele, da mesma forma que dá sentido à posição ocupada por ele nesse mundo, o sentido das suas relações com os outros, com sua história e a sua univocidade. Um sujeito ativo que constrói e é construído nas relações sociais nas quais se encontra.

No que diz respeito às pesquisas realizadas por Gil (2011), a autora também apresenta e discute uma série de estudos realizados no Brasil, apontando para a necessidade de se ampliar o compromisso das pesquisas, “no sentido de aprofundar o conhecimento sobre a diversidade do ser jovem atualmente, possibilitando, com isso, repensar políticas e programas com jovens” (GIL, 2011, p. 27). O trabalho da pesquisadora problematiza alguns consensos que começam a se firmar: “o entendimento dos jovens como sujeitos de direitos, a diversidade da realidade juvenil, a juventude como uma condição singular e a necessidade de respostas diferentes para situações diversas” (GIL, 2011, p. 25).

A UFSM vem ampliando seus estudos sobre juventude e Ensino Médio, um exemplo disso é o grupo de Pesquisa Filosofia Cultura e Ensino Médio (FILJEM), Coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizete Medianeira Tomazetti que foi criado no ano de 2005 com a finalidade de unir pesquisadores interessados em compreender os jovens, as culturas juvenis e sua relação com o Ensino Médio. Esse grupo é um marco no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM, trazendo os estudos sobre juventudes. Atualmente o grupo incorpora pesquisadores com o foco de pesquisa prioritariamente no Ensino Médio e, também, estudantes de alguns cursos de licenciatura, mestrado e doutorado em Educação da UFSM. A pesquisa Educação e Juventude: jovens das escolas públicas de Ensino Médio de Santa

Maria/RS foi desenvolvida por esse grupo no ano de 2008 a 2010, que consolidou o trabalho da equipe.

Um dos frutos dessa investigação é o livro intitulado “Os sentidos do Ensino Médio: olhares juvenis sobre a escola contemporânea”, organizado por Tomazetti et al. (2012). Esse livro possibilita compreender um pouco mais os jovens do Ensino Médio da cidade de Santa Maria/RS, a relação que estabelecem com esse nível de ensino, as dificuldades que enfrentam e quais os caminhos que os próprios jovens indicam como possibilidade para a construção de um Ensino Médio que atenda aos seus anseios e às suas necessidades. Para Tomazetti et al. (2012) a juventude deve ser pensada como um tempo de descobertas, de projetos que permanecem como sonhos, de buscas, enfim, a juventude vista como “tempo de vida”.

A juventude é caracterizada ainda como um tempo de vida em que o sujeito ensaia os primeiros passos rumo a autonomia, deixando para trás a relação de dependência do adulto. Disso concluímos que não podemos compreender o jovem sem conhecer o universo no qual ele se situa (TOMAZETTI et al., 2012, p. 25).

Conforme Tomazetti et al. (2012), para entendermos o que é ser jovem, precisamos entender as modificações ocorridas em suas histórias de vida como modificações biológicas, culturais e econômicas. Essas modificações estão atreladas às questões dos tempos contemporâneos velozes, construindo “novas juventudes, ou juventudes nem tão novas assim, pois conservam características do tempo passado, quando os jovens passavam da infância para a idade adulta por meio do acesso ao mercado de trabalho” (TOMAZETTI et al., 2012, p. 26).

Ser jovem é poder viver intensamente esse tempo da vida da forma que ele se mostrar. É enfrentar os desafios que se impõem na vida cotidiana, é buscar intensamente caminhos de ingresso no mundo adulto é ter tempo para si – tempo esse vivido com intensidade e sentido que lhe possibilite transitar de forma livre entre a infância e a vida adulta. Mas, mais do que isso, ser jovem é poder experimentar ainda fortemente ancoradas nas instituições, em especial na família e na escola, mas também nos grupos juvenis que se organizam para além dos contornos familiares dos mundos escolares (TOMAZETTI et al., 2012, p. 27).

Hoje, no Brasil, já temos um histórico de pesquisas sobre a juventude. Isso faz com que tenhamos certa autonomia para pensar a especificidade dos nossos jovens, olhando concretamente para as questões que os afetam e aquelas que nos afetam quando pensamos na escolarização dos jovens. Diante dos variados conceitos sobre juventude, neste trabalho a tomaremos como sendo constituída de

fatores biológicos, identitários e simbólicos, porém, vamos além, a percebemos como uma condição social, cultural e histórica, que está em um mundo constituído por relações de trocas.

## 4.2 Juventude e o processo de escolarização

Como vimos na seção anterior, surgiram, ao longo do tempo, várias formas de se pensar a condição dos jovens e de se encarar a relação entre crianças, jovens e velhos. É preciso destacar, ainda, o papel que a escola e o processo de escolarização exercem nas formas de se compreender certo tempo da vida.

De acordo com Peralva (1997), a construção moderna de juventude está ligada a escolarização e a socialização, em oposição ao conceito de *aprendizado*, que está ligada, por sua vez, à ideia de *transmissão* dos conhecimentos dos mais velhos para os mais novos, quando estes estão biologicamente aptos para essa aprendizagem. Isto é, apesar de as especificidades da juventude já terem sido reconhecidas na idade clássica, foi na modernidade que surgiu a noção de ação socializadora, usada para dar conta do vínculo social entre adultos e crianças. Essa ação socializadora está ligada à função educadora e de ordenamento que a escola possui. Nesse sentido, cabe destacar que as técnicas disciplinares da escola atuam como mecanismo de ordenamento do mundo (PERALVA, 1997).

Entretanto, segundo Peralva (1997) esse ordenamento ficou no âmbito da aristocracia e da burguesia por muito tempo. Somente no momento em que o Estado assumiu o compromisso de proteger as pessoas (século XIX), a escola, e com ela o ordenamento do mundo baseado na racionalidade moderna, começou a atingir, lenta e progressivamente, as classes populares. Inicia-se, assim, um processo de cristalização social das idades da vida, através da separação entre seres adultos e seres em formação.

Essa separação, no entanto, se dá de forma hierárquica. De um lado, o adulto, representando o *fundamento normativo da ordem moderna*, ou seja, a primazia do passado enquanto elemento de significação do futuro (conservadorismo) e, de outro lado, o jovem, representando a *lógica da modernização*, isto é, uma orientação para o futuro através da renovação. O jovem que antes recebia o

*aprendizado* diretamente dos mais velhos, contribuindo para a manutenção da ordem, agora passa a ter possibilidade de construção do novo; mais do que isso, passa a questionar a velha ordem. Dessa forma, o jovem começa a ser concebido como alguém que vai contra a norma e possui um comportamento desviante, pois é aquele que se integra mal ao padrão normativo e que, portanto, resiste à ação socializadora (PERALVA, 1997).

Mais recentemente passou-se a discutir a problemática em torno da ideia de geração. As transformações sociais evidenciam a separação entre as gerações propiciando a consciência das identidades geracionais. Entretanto, se as transformações ocorrem muito lentamente ou em ritmo muito acelerado, perde-se a capacidade da identificação geracional. A aceleração das transformações histórico/sociais do século passado, por exemplo, criou um fosso entre as gerações permitindo a clara consciência das diferentes identidades geracionais. Atualmente, no entanto, a intensificação dessas transformações, paradoxalmente, impossibilita uma distinção consciente das gerações (PERALVA, 1997).

De acordo com Abramo (1997), o que permanece como uma constante nesse cenário é o entendimento do jovem como um problema. Apesar do surgimento de políticas públicas e programas não governamentais destinados aos jovens, a grande maioria dessas iniciativas busca o enfrentamento de “problemas sociais” que afetam a juventude, sobretudo, os jovens que se encontram em “situação de risco”. Além disso, a própria forma como concebem o jovem geralmente é colocando-o como um “problema social”.

Geralmente, a escola também percebe o jovem como um problema sobre o qual é necessário intervir para salvá-lo e reintegrá-lo à ordem social. As intensas transformações histórico-sociais parecem não ter penetrado na instituição escolar, que carrega uma visão de *transmissão* (conservadorismo), afastando-se do tempo vivido pelos jovens. A escola parece continuar atuando a partir da distinção entre a ordem estabelecida e a construção do novo. Ela ainda busca enquadrar o jovem dentro da ordem social desejada, evitando a renovação, estimulada pelo processo de socialização que os jovens experimentam. Isto é, a escola vê os jovens como seres que agem contra a norma tradicional, desviando-a ou violando-a.

Os jovens não são um produto que entra na escola e passa de fase em fase ao ritmo de cada série. Sendo assim, a escola precisa compreender os jovens como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de

sustentar uma relação dialógica com outros autores, de contribuir para a solução de problemas sociais, de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos, etc.

Apesar de toda a discussão no campo teórico, mais especificadamente no campo da sociologia, conforme Dayrell e Carrano (2002), a escola ainda percebe o jovem na sua negatividade, como algo a vir, negando o presente vivido por ele. Esse jovem entendido como “vir a ser” pode ser percebido nos diplomas e nos projetos de futuro. Conforme Dayrell (2003) é preocupante uma escola que percebe o jovem na sua negatividade porque o processo educativo é fundamentalmente uma relação: “como é possível educar se o Outro é visto na sua negatividade?” (p. 186).

A partir disso podemos refletir criticamente sobre as ideias de juventude escritas no início do texto, como uma fase passageira, turbulenta, período de crise.

É uma lógica onde os jovens são vistos apenas na sua condição de alunos. Os professores se esqueceram de pensar na pessoa que existe por trás de cada um. Reduzidos a essa condição, os alunos, são massificados, pois não se leva em conta as especificidades das experiências que vivenciam e as demandas e necessidades próprias geradas pelas diferentes realidades onde estão inseridos. A escola pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora da escola, como ocupa o tempo livre e as expressões culturais com as quais se envolve (DAYRELL, 2003, p. 186).

É recorrente escutarmos dos professores a frase “você não serão ninguém na vida”. Entender a especificidade dos jovens possibilita-nos refletir sobre a escola. Como a escola compreende as experiências vividas pelos jovens? Acredito que se a concepção dos professores sobre os jovens estiver no entendimento de uma fase de crise, então a escola vive essa crise em uma luta diária para, quem sabe, “ajudar” o aluno a superar esse momento, estabelecendo aí um conflito diário entre os jovens estudantes e os professores.

É urgente também olhar o jovem a partir do seu processo de escolarização. Algumas pesquisas olham o jovem a partir dessa perspectiva, buscando olhar que relações estabelecem com o Ensino Médio. Um exemplo de pesquisa que aborda essas questões é o trabalho do grupo de Tomazetti et al. (2012) que objetivou construir uma investigação diagnóstica e reflexiva sobre o jovem das escolas públicas de Ensino Médio de Santa Maria/RS. O estudo dividiu-se em duas etapas: a primeira utilizou a pesquisa de opinião para fazer um levantamento sobre a situação social, econômica e cultural dos participantes; a segunda, utilizou-se do método de

grupos de diálogo, com algumas adaptações, com o objetivo de dialogar sobre o problema de pesquisa proposto para a investigação.

Os resultados da primeira etapa proporcionaram a descrição de um perfil dos jovens investigados (faixa etária, relação com o trabalho, lugares que frequentam, usos da internet, frequência de leitura, relação com as escolas, evasão escolar, defasagem idade-série, etc.). A segunda etapa evidenciou os principais problemas das escolas, segundo os sujeitos pesquisados (falta de professores, problemas de domínio de conteúdo e de sala de aula, falta de escuta, aulas tradicionais, desinteresse dos jovens, etc.). Além disso, a segunda parte da pesquisa também evidenciou os desejos dos jovens em relação à escola: foco no vestibular, professores bem pagos que saibam o conteúdo, que respondam suas dúvidas, que tenham autoridade, tanto no conhecimento, como nas questões de limite, que sejam parceiros na construção do conhecimento, que os estimulem. Por último, essa pesquisa destaca a significativa diferença no número de jovens no primeiro ano do Ensino Médio em comparação com o número pequeno de jovens que estão no terceiro ano, remetendo à questão da evasão e reprovação escolar.

Dayrell (2007) apresenta reflexões fundamentais para a compreensão da relação entre escola e jovem. A partir da questão “a escola ‘faz’ a juventude?”, o autor discute essa relação, focalizando na questão do papel que a escola tem na socialização de jovens, principalmente os provenientes de camadas populares, e nas características desses jovens. Sua discussão evidencia uma nova condição juvenil no Brasil:

Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade [...] (DAYRELL, 2007, p. 1125).

Além disso, destaca-se a necessidade de a escola tornar-se mais justa, apesar de avanços no que diz respeito ao acesso. Para o autor, é preciso que a escola reconheça que “seus muros ruíram” e que os alunos que hoje a acessam trazem consigo experiências sociais, demandas e necessidades que não podem ser abordados através de parâmetros consagrados por uma cultura já ultrapassada.

Estamos vivendo em outra época, se antes geralmente não tínhamos muitos alunos que questionassem a ordem escolar, as metodologias, o currículo, o silêncio

pedido pelos professores na sala de aula, hoje podemos notar alunos questionando e não mais aceitando os mandos e desmandos dos professores. Quem nunca escutou de seus avós ou seus pais dizerem “no meu tempo nós respeitávamos os professores”, “no meu tempo era sim senhor, sim senhora professora”, “no meu tempo o professor pedia silêncio uma vez só”. E esse tempo não faz tanto tempo assim!

Arroyo (2012) ressalta que muitos professores, em suas respostas à pergunta sobre o que mudou na escola, responderam que “os alunos não são os mesmos”. Porém, se os alunos não são os mesmos “a escola poderia ser a mesma?” “Quando os padrões sociais, morais mudaram, as instituições sociais são questionadas a se abrirem. E as escolas?” (ARROYO, 2012, p. 33-34).

Exige-se atualmente da escola um movimento de abertura, porém, mais do que abrir portas e vagas, a escola precisa abrir-se para a(s) cultura(s) juvenil (is), em uma “postura de escuta” (DAYRELL, 2007, p. 1125) ou, ainda, uma “disponibilidade para o diálogo”, que não é outra coisa senão a abertura para a realidade econômica e sociocultural (FREIRE, 2000, p. 152). Entende-se, assim, a necessidade urgente de compreender esse jovem (a partir dele mesmo) e a juventude em suas especificidades gerais e, principalmente, na relação que estabelece com o saber/aprender.

### **4.3 A condição juvenil na escola como um problema social**

A instituição escolar, na esteira de muitos estudos que colocaram o jovem como problema social, reforça essa ideia, mas não é a única a conceber o jovem do ponto de vista da negatividade. Segundo Freitas et al. (2011), as políticas públicas geralmente percebem o jovem a partir das categorias de risco e vulnerabilidade. Nesse âmbito, permeia a concepção de que é preciso conhecer, mensurar e descrever para melhor controlar. Freitas et al. (2011, p. 39) afirmam que “as intervenções estatais sobre os seguimentos juvenis permanecem localizando os jovens na cifra da periculosidade e da ameaça”. Com isso, produzem-se normas para melhor controlar as condutas dos jovens.

Conforme Spósito (2007 *apud* FREITAS et al., 2001), o problema está na própria imprecisão do tema juventude. A autora argumenta que os trabalhos acadêmicos estão geralmente vinculados à juventude e à escola. Dessa forma, seria incapaz de alcançar outras dimensões. O que podemos perceber é que avançamos na categorização dessa temática, no campo teórico, antes concebida pela psicologia com uma fase turbulenta de crises. Apesar desses avanços, ainda prevalece, pelo menos no âmbito da produção de políticas públicas, a ideia de jovem como problema social. A ideia que parece permear as políticas públicas provém da psicologia tradicional, isto é, a de uma fase problemática.

Conforme Freitas et al. (2011), os governantes culpabilizam o jovem pelos conflitos, eximindo-se de oferecer soluções aos problemas. Da mesma forma, a escola, muitas vezes, usa o discurso de que os “jovens não querem estudar”, “não querem nada com nada”, colocando toda a responsabilidade de um problema no jovem, essa forma de olhar para o jovem é também associado à negatividade, como algo que está fora das regras e precisa de controle.

Freitas et al. (2013), abordam a noção de biopolítica de Foucault, referindo-se ao momento em que a sociedade começa a preocupar-se com o corpo biológico e buscar mecanismo de controle desse corpo, da vida e até mesmo da subjetividade do sujeito. Essa preocupação – que faz com que se conheça, por exemplo, as taxas de natalidade, mortalidade da população – existe também para melhor controlar. Acredito que o fenômeno das redes sociais *online*, como o *facebook*, também podem servir como meio de controle. Pode-se descobrir onde o sujeito trabalha, qual sua profissão, quais suas relações de amizade, entre outros elementos de sua subjetividade. Em uma palavra, nessas redes, o sujeito expõe-se a todo o momento, revelando inclusive sobre o que está sentindo. De acordo com Freitas et al. (2013, p. 42), embasado nas ideias de Foucault: “no momento mesmo em que a vida entra no cálculo político, o que se percebe é um aumento significativo da violência”. Ainda na visão do autor:

Ao partir de uma perspectiva que não naturaliza a condição de excluído, mas apreende a exclusão no âmbito de uma sociedade desigual, é possível problematizar o modo como o desemprego ao ser fixado como uma identidade normativa contribui para associar à figura do jovem desempregado o papel de desestabilizador da normalidade social. Dessa ótica, o desemprego juvenil é mais do que falta de trabalho: é condição de assujeitamento social, a partir da qual o Estado direciona sua ação política e pedagógica. A preocupação governamental com o desemprego juvenil é

ordenada em função das consequências que dele podem ser geradas, tais como a violência nas suas diferentes configurações (FREITAS et al., p. 42).

Minha experiência em uma escola durante a Iniciação Científica me possibilita dizer, a partir dos jovens entrevistados, que as escolas também constroem suas normas, geralmente, para controlar as condutas dos jovens. As câmeras nas escolas não só auxiliam na segurança dos alunos, mas são utilizadas como mecanismos de controle; a repressão contra o uso do celular; o controle de entrada e saída da escola; as regras de convivência construídas em geral para os alunos, etc.

O que podemos perceber é que, para cada conduta que as escolas estabelecem como não sendo adequada para o ambiente escolar, cria-se uma regra. E isso gera consequências. No caso da proibição do uso de celulares em sala de aula, a proibição imposta faz com que os alunos encontrem uma forma de burlar essa norma. Gera-se uma briga constante: professores pedindo para os alunos guardarem os celulares, ameaçando-os de retirar e só entregar para os pais ou então de levá-los para a direção caso eles não respeitem as normas. A luta diária no controle do celular, por exemplo, faz com que tanto alunos quanto professores fiquem exaustos e as relações de diálogo tornem-se muito frágeis.

Estamos vivendo em um momento em que tudo parece se resolver com leis, regras impostas, geralmente ainda somos imediatistas para resolver quaisquer problemas, pois a primeira coisa a ser pensada é na punição. Podemos refletir e pensar o porquê de ocorrer determinado fato, entender e estudar a situação para podermos agir da melhor forma. Caso contrário, acredito que onde existir imposição haverá violência. Acredito que essas normas escolares, parecem ser uma tentativa de “incluir” o jovem nas normas da escola, no entanto, elas funcionam totalmente ao contrário: como forma de exclusão. Acreditamos que as regras são importantes, porém devem ser construídas em conjunto. Também vale ressaltarmos que as regras devem valer para alunos e professores. O desafio é pensar o jovem não a partir da perspectiva de problema social, mas adotar a perspectiva de problema sociológico (PAIS, 1990) e, mais especificamente, quando se trata de educação, pensar o jovem a partir dos problemas pedagógicos que envolvem o processo de ensinar, aprender, às relações entre corpo docente e discente, as políticas públicas educativas e, no caso desta pesquisa, compreender o processo de afastamento e as relações com o saber e o aprender a partir do jovem, sem olhar para isso como um problema do jovem, mas como uma consequência complexa da fragilidade do processo educativo que ainda enfrentamos no Brasil.

## 5 OS JOVENS E A RELAÇÃO COM O SABER/APRENDER

O sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo.

(BERNARD CHARLOT)

O propósito desta pesquisa é compreender as relações dos jovens com o saber/aprender e o vínculo que essas relações mantêm com a situação de abandono escolar. Nesse capítulo, iremos discutir conceitos fundamentais para compreender a dinâmica da relação com o saber/aprender.

Segundo Brandão (2007 p. 7) “ninguém escapa da educação”. Em qualquer instituição, em qualquer espaço, qualquer tempo, a educação nos envolve a todos, seja para aprender, seja para ensinar. Assim, é preciso que se diga: educação não está estritamente ligada à instituição escolar, ela ocorre em todos os lugares. Reconhecendo isso, Brandão (2007) prefere utilizar o termo educação no plural: Educações. De acordo com o autor, “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2007, p. 9).

Certamente a escola não é o único lugar que educa, porém é a única instituição pensada e criada expressamente para dar conta do saber sistematizado criado através do tempo. De acordo com Blanco (2006), a cultura é toda a herança que o ser humano foi construindo e acumulando no decorrer das gerações anteriores, representações simbólicas e criações materiais que refletem no modo em que se compreendeu a realidade e como foram se relacionando com ela. Acrescentamos ainda que a toda essa herança soma-se as novas construções da realidade que vão surgindo através dos sujeitos que nelas se constituem. Conforme Blanco (2006, p. 158), “*en todos los ámbitos de la vida y en todas las instituciones se produce transmisión cultural, pero la escuela es la única institución creada para que, de modo expreso y sistemático, se ocupe de esa tarea*”. Nesse sentido, compreendemos que, além de ser uma instituição pensada e criada para a transmissão, a escola também precisa ser pensada para a construção do novo.

Em Freire (1996) encontramos o ato de educar-se como conhecimento de mundo, de saber lê-lo, interpretá-lo para agir sobre ele transformando-o. Para o autor o ato de educar-se não acontece individualmente e tampouco alguém educa outro. A educação ocorre na comunhão com os outros, mediados pelo mundo. O autor coloca o mundo como mediação do conhecimento, pois o conhecimento não acontece entre o aluno mediado pelo professor, mas entre ambos e o mundo. Dessa forma, a educação proporciona uma dupla dimensão: política e gnosiológica.

A dimensão política é a leitura de mundo, e a dimensão gnosiológica é a leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, das teorias, das disciplinas, das ciências, enfim, das elaborações humanas anteriormente formuladas. A dimensão política dá os fundamentos da dimensão gnosiológica (de conhecimento) (ROMÃO, 2010, p. 133).

Freire (1996) e Brandão (2007) concordam com o fato de que não exista apenas uma educação, mas educações. Assim, o sujeito encontra várias formas de tornar-se alguém, partindo do que ele é para o que ele quer ser.

De fato, nascemos com a capacidade de nos educar e estamos imersos em um mundo em que ninguém se livra da educação. Estamos sempre em constantes aprendizados e, por estarmos em constantes aprendizados, somos levados a pensar na nossa condição de seres inacabados. Com efeito, não sabemos tudo, não dominamos todas as áreas de saberes, não conhecemos todas as culturas, todos os lugares e não nos relacionamos e conversamos com todas as pessoas, enfim, somos seres em constante aprendizado.

Conforme Freire (1996, p. 50), o inacabamento faz parte da constituição humana: “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. A consciência do ser inacabado e em constante aprendizado não significa que apenas aprendemos aquilo que esse mundo nos reserva. Para Freire (1996), somos seres transformadores, porque temos também a capacidade de criar. Somos capazes de apreender, criar, recriar, transformar, intervir, produzir e reproduzir. Conforme Freire (1996)

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funde a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 1996, p. 58).

Com essa capacidade de construção e reconstrução, as pessoas constroem suas aprendizagens de diferentes maneiras a partir das experiências de interação com o meio e com a cultura. É preciso destacar que as diferenças na forma de aprender não estabelecem melhores ou piores culturas, apenas outras formas de educação. Para Brandão (2007, p. 10) “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, entre sua sociedade”.

Conforme Charlot (2000), não nascemos um ser humano, mas nos tornamos seres humanos ao nos introduzirmos no mundo que está posto. No entanto, ao ingressarmos nesse mundo, também agimos sobre ele. Existe, assim, uma relação de reciprocidade, isto é, construímos o mundo ao mesmo tempo em que somos construídos por ele. Assim, o aprender não se dá como uma transferência. Segundo Freire (1996), ninguém transfere nada a ninguém, porque não podemos tirar o nosso conhecimento e dar a outro. O que ocorre no momento da aprendizagem é um entendimento daquilo que foi ensinado, que vai construindo o saber, a partir das relações que estabelece com o que já aprendeu e experienciou no mundo.

Assim, a questão do saber está estritamente ligada à do aprender. Aprender é uma condição básica para a existência humana, pois todo sujeito humano é um ser “confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos” (CHARLOT, 2000, p. 33). Esse sujeito, ao se defrontar com objetos, pessoas e lugares portadores de saber, produz-se a si mesmo e é produzido através da educação. Nesse sentido, o sujeito é visto como um sujeito de saber. Um sujeito de saber é um sujeito que se dedica à busca do saber. Entretanto, o homem é mais que um sujeito de saber, porque, além dessa relação que confronta o homem com a necessidade de saber, existem muitas outras relações com o mundo. O sujeito de saber não é um ente abstrato que se pode chamar de razão, ele é um sujeito que estabelece uma “relação com o saber”.

Mas o que é o saber? Para Fernández (2001) o conhecimento e o saber não se confundem.

O conhecimento é objetivável, transmissível de forma indireta ou impessoal; pode ser adquirido através de livros ou máquinas; é factível de sistematização nas teorias; enuncia-se através de conceitos. (O conhecer tende a objetivar). Em troca, o *saber* é transmissível só de modo direto, de pessoa a pessoa, experiencialmente; não se pode aprender através de um livro, nem de máquinas, não é sistematizável (não existem tratados de

saber); só pode ser enunciado através de metáforas, paradigmas, situações, histórias clínicas (FERNÁNDEZ, 2001, p. 63).

A autora pondera que um dos erros da educação diz respeito a não levar em consideração o saber e valorizar demasiadamente o conhecimento. Também traz um exemplo para entendermos a distinção entre o conhecimento e o saber: uma pessoa diz que sabe dirigir um carro, entendemos que basta dar a ela a chave de um carro para que ela saia dirigindo. No entanto, se essa pessoa diz que tem conhecimentos de como dirigir um carro, fica-se em dúvida se ela sabe ou não dirigir. Conhecer as regras, ler um manual de instrução de como dirigir não é garantia de que uma pessoa possa dirigir. Para possuir o saber de dirigir um carro é preciso conhecimento, porém somente com o conhecimento não se pode praticar esse ato. Conforme Fernández (2011, p. 63), “os conhecimentos somente se operacionalizam no terreno construído pela inteligência: o desejo, o organismo e o corpo”.

Fernández (2011) afirma ainda que a informação é sempre algo terminado, recortado e recortável e que se separa do sujeito que o produziu. O conhecer é um processo consciente e que pode ser passado para outra pessoa por meio especialmente de conceitos (conhecimento), possui suas fronteiras menos acentuadas. Não são necessariamente iguais aos sujeitos que as produziram, porém possuem uma relação possível ou uma indicativa de seus causadores.

Quando passamos um conhecimento, o que produzimos é uma informação; o sujeito que a recebe construirá o seu próprio conhecimento através de seu saber que será o que dará sentido àquela informação. A construção do conhecimento abarca todo esse procedimento e a essa construção a autora denomina aprender.

Blanco (2006) corrobora com Fernández (2001) afirmando que conhecimento e saber se diferenciam tanto em suas origens quanto em seu sentido.

*El conocimiento es algo que adquirimos, habitualmente con esfuerzo, tiene un carácter más intelectual y busca la universalidad, la objetividad lograda por el máximo desprendimiento de lo individual. El saber, en cambio, se adquiere sin esfuerzo y a veces sin consciencia, está ligado a la experiencia, a lo vivido, a lo contingente. El origen del conocimiento es el pensamiento, la pregunta; el origen del saber es la experiencia (BLANCO, 2006, p. 161).*

De acordo com Blanco (2006), o conhecimento pode ser passado, reproduzido, controlado. O saber, que tem na experiência sua origem, não pode ser reproduzido, não pode ser controlado, pois é temporal e está unido ao concreto.

Para Beillerot (1998) o saber se confere em quatro atributos: i) o saber encontra-se próximo ao saber fazer, pois ele somente existe realmente por meio da ação que o faz possível. O saber se aprende por meio da ação e da atividade mental; ii) o saber fazer são sempre falados e se originam de uma realidade social e cultural; transforma-se em práticas sociais de saberes que são fontes de práticas sociais de produção de bens e de símbolos; iii) as práticas sociais de saberes provocam a consciência de si mesmas: o saber implica uma consciência de saber; iiiii) as práticas sociais e faladas de saberes se cumprem sempre em interação, incluso coletivamente. A função organizadora da realidade social é, pois, essencial, incluída a do imaginário social que, no que representa o saber, se expressa em particular no mito de uma totalidade padronizada dos saberes.

Para Charlot (2000), a noção de saber está estritamente ligada à do aprender. Na verdade, o aprender é uma condição de existência do saber, uma vez que o saber só existe “em relação” e essa relação é uma atividade de aprender, de apropriação do mundo. Dessa forma, as diferentes maneiras de apropriar-se do mundo vão definir o que se pode chamar de “tipos de saber”. “Os tipos de saber (prático, teórico, processual, científico, etc.) não são mais do que formas específicas de relação com o mundo, pois o saber se manifesta sob formas específicas de saber” (CHARLOT, 2000, p. 62).

No entanto, o aprender pode se manifestar em três formas principais: i) passar da não posse à posse de um conteúdo intelectual; ii) passar do não domínio ao domínio de uma atividade; iii) passar de um não domínio a um domínio relacional. A primeira diz respeito à apropriação de um saber que existe em objetos, locais e pessoas. É um saber que não existe em si (nenhum saber existe em si), mas é o produto de um processo de construção de um saber já realizado por outras pessoas (“em relação”) e que sobrevive em uma forma virtual. Por isso, pode ser passado a outros, por exemplo, em livros.

A segunda forma diz respeito ao engajamento do sujeito em uma atividade, para aprender a dominá-la. Aprender a atar os cordões do sapato, aprender a nadar, por exemplo, é aprender a própria atividade de modo que o produto não se torna um saber virtual.

Por fim, a outra forma de apropriar-se do saber refere-se a dominar uma relação intersubjetiva, que implica o domínio da relação consigo mesmo e com os outros, isto é, ser capaz de regular essas relações. Aprender a ser solidário, a mentir, a brigar, a ajudar os outros significa adquirir um dispositivo relacional e, ao mesmo tempo, construir uma imagem de si mesmo.

Para Charlot (2000), em um sentido mais amplo, a relação com o saber (que é atividade de aprender) pode ser entendida através dos conceitos de informação, conhecimento e saber propriamente dito. A informação é apenas um dado objetivo, exterior ao sujeito e que pode ser armazenado, estocado. O conhecimento, pelo contrário, é o resultado da experiência pessoal, única e intransmissível, porque está sob o domínio da subjetividade. O saber, por fim, encontra-se na fronteira entre o objetivo e o subjetivo, pois é resultado da relação com o outro (o exterior, objetivo) e consigo mesmo (o interior, subjetivo). É a princípio uma informação. O sujeito, ao encontrar um sentido na informação, se apropria dela e, por isso, ela se transforma em conhecimento. Porém, esse conhecimento, quando pode ser enunciável, entra novamente na “ordem do objeto”, ou seja, torna-se um “produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem” (CHARLOT, 2000, p. 61-62).

Moacir Gadotti, em setembro de 2000, em um Congresso na Universidade de Évora, apresentou um artigo sobre Paulo Freire. Gadotti (2000), nesse trabalho, destaca o Método Paulo Freire fazendo um alerta para que não o reduzamos a uma metodologia pura, percebendo-o no contexto de sua epistemologia. Essa teoria vai ao encontro da teoria de Charlot, permitindo-nos um melhor entendimento sobre a apropriação do conhecimento. Os quatro passos dessa metodologia, segundo Gadotti (2000), constituem-se em: i) a leitura do mundo como forma de apropriação do conhecimento e a curiosidade como condição do conhecimento. Entendo que podemos relacionar a curiosidade com o desejo de que nos fala Charlot (2000); ii) o compartilhamento dessa leitura através do diálogo com os outros. O diálogo permite a relação com outros sujeitos e compartilhar olhares diferentes (ou iguais) aos nossos. Isso nos permite validar aquilo que estamos pensando ou reavaliar nossa leitura; iii) a educação como ato de produção e de reconstrução do saber. Para conhecer precisamos estabelecer relações, criar vínculos e não decorar conteúdo; iv) educação como prática da liberdade, da educação crítica, reflexiva e politizada.

Gadotti (2000) ressalta sete pontos para entendermos a concepção de Freire sobre a construção do pensamento. Abaixo apresento um quadro resumo desses pontos.

A construção do pensamento segundo Paulo Freire
1- O que é conhecer? É ler o mundo e transformá-lo. Conhecer é tudo – construção de categorias de pensamento, ler o mundo e transformar o mundo – mesmo porque não é possível construir categorias de pensamento como se elas existissem <i>a priori</i> , independente do sujeito que, ao conhecer, reconstrói o que conhece.
2- Como conhecer? Só é possível conhecer quando se deseja, quando se quer, quando nos envolvemos profundamente no que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante do que criar hábitos de estudo, por exemplo.
3- O que conhecer? Frente à disseminação e a generalização do conhecimento é necessário que a escola e o professor façam uma seleção crítica, pois há muito “lixo” e propaganda enganosa sendo veiculados.
4- Por que conhecer? Conhecer é importante em razão de que a educação se funda no conhecimento e o conhecimento na atividade humana. Para inovar é preciso conhecer. A atividade humana é intencional, não está separada de um projeto. Conhecer não é só adaptar-se ao mundo. É condição de sobrevivência do ser humano e da espécie, como diz Habermas.
5- Conhecimento e interesse. Antes de conhecer o sujeito se interessa por (Habermas), é curioso (Freire), é esperançoso (Ernst Bloch). Daí a importância do trabalho de sedução do professor, da professora, frente ao aluno. Daí a necessidade da motivação, do encantamento. É preciso mostrar que “aprender é gostoso, mas exige esforço”, como afirma Freire.
6- Todos podem conhecer. Ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo. Todos nos educamos em comunhão (Freire).
7- Só é conhecimento válido o conhecimento partilhado (Método Paulo Freire).

Quadro 1 – A construção do pensamento segundo Paulo Freire.

Fonte: A autora. Adaptado de Gadotti (2000).

Freire coloca o sujeito como construtor do conhecimento, da mesma forma que Charlot afirma que a educação é um processo de autoprodução de si. Freire também coloca o desejo, o gostar do que se aprende, como condição fundamental. Na teoria de Charlot, o desejo representa o móbil propulsor da mobilização que, por sua vez, permite o sujeito experienciar e experienciar-se na relação com os outros. Para Freire, conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, pois o conhecimento se funda na atividade humana. Também para Charlot a produção de si se dá em atividade, em relação, ou seja, é estabelecendo uma relação com mundo que o cerca, com as pessoas e com os objetos que o rodeiam, que o sujeito tem a possibilidade de construir-se como tal. Ainda podemos destacar que, quando Freire afirma que os educadores precisam mostrar que “aprender é gostoso, mas exige esforço”, está expressando metas desejáveis que, para Charlot, são de grande importância na produção subjetiva dos sujeitos.

Assim, de acordo com exposto, podemos considerar que, ao nascer, o sujeito, submetido à necessidade de aprender, mergulha em um conjunto de relações, que formam um “sistema de sentido”, ao qual Charlot chama educação. No entanto, apesar de ser uma relação com o mundo, a educação é um processo de produção de si por si mesmo, é um processo de “tornar-se alguém”.

Durante a existência, são muitas as formas de um sujeito tornar-se alguém, porém, a partir da constituição da escola, a sociedade passou a considerá-la a forma mais legítima para um sujeito “tornar-se alguém”; passou a utilizar o discurso, comumente dirigido aos estudantes, de que é preciso estudar para ser alguém na vida. Esse discurso eleva o valor do saber-objeto, considerando que essa passagem obrigatória (sucesso escolar) é o que possibilita a um sujeito ser alguém.

A educação, assim, envolve uma série de relações que perpassam o sujeito e o mundo. No entanto, não é o mundo externo ao sujeito que lhe toca, não é o distante, o desconhecido, mas o mundo em que ele vive, que ele partilha. Essas relações são sociais, com os outros e com outras coisas, mas também individuais, internas. Como vimos, o sujeito ao nascer é defrontado com a necessidade de aprender. É preciso acrescentar agora que essas necessidades são localizadas no tempo e no espaço, uma vez que são dadas pelo mundo em que ele veio a habitar, em um determinado tempo histórico.

Os desafios do aprender, então, são dados pelos outros que, na função de mediadores, apresentam incessantemente metas desejáveis. Essas metas, porém,

são consentidas ou não pelo sujeito. A permissão ou não permissão diz respeito ao sentido que a proposta tem para o sujeito. Ele somente aceita aquilo que é capaz de entender, isto é, aquilo que lhe esclarece algo no mundo; e aquilo que tem valor para ele, isto é, aquilo que tem relação com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que já se propôs, que são importantes, etc. Sendo assim, existem duas formas de distinguir o sentido: sentido ligado à significação e o sentido ligado ao valor. Enquanto significação, o sentido tem a ver com o entendimento, aquilo em que o sujeito vê ou não vê significado, que ele entende ou não entende. Como valor, o sentido tem a ver com a importância que o sujeito atribui a alguma coisa, ou seja, um valor positivo ou negativo.

Se a meta tiver significado e se o valor dado for positivo, despertará o desejo que alimentará esse processo interno, dando “força propulsora” de movimento. Para Charlot (2000, p. 52) “o homem é um ausente de si mesmo” e o desejo é a configuração da ausência, do vazio. Assim, pelo desejo, o homem busca preencher esse vazio, um vazio que é sem fim. Se esse vazio fosse preenchido, o homem deixaria de existir, pois morreria seu desejo e sua vontade. Está aí, também, o fato do inacabamento do ser. Dessa forma, o ser humano mantém sua vida, sendo construído, construindo e reconstruindo em uma incessante busca de saciar-se entrando em uma história que lhe é social e singular. É esse movimento, complexo e sem fim que, segundo Charlot (2000), é chamado de educação.

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha no que tem de única, mas que me escapa por toda parte (CHARLOT, 2000, p. 53).

Então, o desejo, segundo Charlot (2000), é um “desejo de”, de saciar-se, de educar-se. Esse desejo representa também a força que faz o sujeito mobilizar-se. Charlot (2000) utiliza a palavra mobilização em vez de motivação porque, para ele, mobilizar provoca a ideia de movimento (de dentro).

Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é **pôr-se** em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo “mobilização”, de preferência ao de “motivação”. A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por



Em suma, na teoria da relação com o saber, proposta por Charlot (2000), o ser humano nasce inacabado e deve ir construindo-se ao longo de sua história. Somente ele pode educar-se, ninguém pode fazer isso por ele. A educação dar-se-á a partir da mediação com os outros, com o auxílio de outrem, entretanto, o sujeito deve permitir, deve permitir-se, mobilizar-se, entrar em atividade e produzir-se para que ela aconteça.

Por fim, Charlot (2000) apresenta várias definições para o conceito de relação com o saber deixando a possibilidade de utilizar aquela que se considere mais apropriada para o momento da pesquisa. Por ser, a nosso ver, a mais completa, iremos utilizar nesta pesquisa 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 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 relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

Diante disso, pensar a questão do abandono escolar a partir do conceito da relação com o saber/aprender é, primeiramente, tentar compreender o jovem em situação de abandono, é buscar compreender sua situação, sua história, enfim é estudar o sujeito que não trilhou o caminho esperado pela sociedade. Dar voz a esse jovem é tentar também captar a experiência que o sujeito vive e interpreta a seu modo.



## **6 CAMINHOS, DESCOBERTAS, ENCONTROS, DESENCONTROS, APRENDIZAGENS...**

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a  
gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que  
pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de  
nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o  
coração

(GONZAQUINHA)

Após a qualificação do projeto de dissertação, encaminhamos o projeto ao comitê de ética. Precisávamos da autorização da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE) para que pudéssemos entrar em contato com a escola e irmos em busca dos nossos sujeitos de pesquisa. Esse processo foi um pouco demorado. Encaminhei a 8ª CRE o meu projeto para análise e outras documentações exigidas pela instituição. Após o conhecimento do projeto pela instituição, esta exigiu que eu encaminhasse o projeto para o Conselho Tutelar solicitando deles uma declaração que eles estavam cientes de minha pesquisa com jovens em situação de abandono

escolar. A 8ª CRE também entrou em contato com a escola explicando a pesquisa e perguntando se a escola permitiria o estudo em seu estabelecimento.

O Conselho Tutelar negou-se a fazer a declaração, alegou que não era de responsabilidade deles e que o conhecimento e a autorização da pesquisa era exclusivamente da 8ª CRE. A escola permitiu a pesquisa mostrando interesse no retorno dos dados para a própria instituição. Retornando a Coordenadoria, eles entraram em contato com o Conselho Tutelar, na qual não fez a declaração, e a 8ª CRE autorizou a pesquisa.

Com o documento, dirigi-me à escola. Fui à instituição pelo turno da manhã e conversei com a vice-diretora, apresentei a carta de autorização da 8ª CRE, apresentei o projeto de pesquisa e fui informada de que era o primeiro ano que a escola estava ofertando o ensino médio no turno da manhã. Dessa forma, só tinha o primeiro ano do ensino médio. A vice-diretora me informou que ainda não tinham casos de abandono escolar nesse turno. No entanto, relatou-me que, no turno da noite, eles tinham o ensino médio regular e a EJA. Nesse turno, segundo a vice-diretora, o abandono escolar tem um número muito significativo. Ela me mostrou a lista de chamada do ensino médio noturno. A lista continha um grande número de alunos que fizeram matrículas, porém não compareciam as aulas.

Logo após, entrei em contato com a coordenadora do noturno. Entreguei a autorização da 8ª CRE e apresentei o projeto de pesquisa, deixei uma cópia do projeto com a escola. Conversei com a coordenadora, expliquei que o projeto estava aprovado pelo comitê de ética e que nós pesquisadoras iríamos garantir a ética em todo o processo da pesquisa. A coordenadora da escola se interessou pelo estudo, considerou importantes os possíveis resultados para que a escola tenha uma maior compreensão sobre os fatos. Ressaltou a importância da devolução dos resultados para a instituição. Nesse momento, destaquei que a metodologia da pesquisa previa a devolução dos resultados e que, com a pesquisa finalizada, depois de aprovada pela banca e com as devidas arrumações, depois de entregues ao nosso programa, iríamos marcar com a escola um momento de apresentar os dados da pesquisa e deixar com a escola uma cópia do trabalho. Esse momento é muito importante, porque é nessa hora que conseguimos devolver para a sociedade o nosso trabalho para que possa auxiliar de alguma forma na compreensão dos fatos. Esperamos que os resultados da pesquisa ofereçam subsídios para futuros estudos, reflexões,

indagações, contestações, enfim, sejam utilizados pela escola. A pesquisa toma sua importância devido principalmente a devolução para a sociedade.

Depois das devidas apresentações, a coordenadora descreveu a realidade da escola. A escola recebe alunos de classe econômica baixa, muitas famílias estão envolvidas com tráfico de drogas, membros da família com problemas de dependência de entorpecentes, presos, vítimas de violência, abandono familiar. A coordenadora lembrou de um episódio em que o jovem estudante na hora da saída não queria ir embora da escola porque outros jovens estavam esperando ele na saída para um acerto de contas.

A coordenadora não teve pressa em me atender, dando atenção e se colocando à disposição da pesquisa. Expliquei-lhe que nossa pesquisa será realizada no ensino médio regular. Ela me mostrou a relação de alunos por turma do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. Marcou nessa lista os alunos que estavam em situação de abandono. Alguns tinham realizado a matrícula e nunca tinham aparecido nas aulas, outros se afastaram no decorrer do ano. A coordenadora anotou o contato e o endereço de todos esses estudantes. Abaixo apresento um quadro com dados sobre esses alunos para visualizarmos melhor o contexto.

<b>Relação de alunos por turma</b>					
<b>Turmas</b>	<b>Total de alunos matriculados</b>	<b>Idade dos estudantes</b>	<b>Alunos em situação de abandono escolar</b>	<b>Observações</b>	<b>Sexo</b>
1º ano	41	15 a 33 anos	8	2 matrículas canceladas 1 transferido	FEM: 20 MAS: 21
2º ano	31	16 a 69 anos	6	----	FEM: 14 MAS: 17
3º ano	18	17 a 25 anos	4	1 transferido	FEM: 10 MAS: 8

Quadro 2 – Relação de alunos por turma.

<b>Relação de alunos em situação de abandono por turma</b>			
<b>Turmas</b>	<b>Alunos em situação de abandono escolar</b>	<b>Idade de cada estudante</b>	<b>Sexo</b>
1º ano	8	19 anos – 4 estudantes 16 anos – 1 estudante 23 anos – 1 estudante 25 anos – 1 estudante 18 anos – 1 estudante	FEM: 5 MAS: 3
2º ano	6	24 anos – 1 estudante 21 anos - 1 estudante 17 anos – 1 estudante 36 anos – 1 estudante 19 anos – 2 estudantes	FEM: 0 MAS: 6
3º ano	4	18 anos – 1 estudante 19 anos – 3 estudantes	FEM: 2 MAS: 2

Quadro 3 – Relação de alunos em situação de abandono por turma.

Esses dados foram passados pela coordenadora da escola. Ela marcou na lista de relação dos alunos por turma aqueles que estavam em situação de abandono. Porém, acredito que possam estar na situação mais alunos do que ela marcou. Isso porque fiquei sabendo, em outra ida a escola, por outra professora que mais alunos não estavam comparecendo as aulas. Acredito que depois do conselho de classe a escola possa ter esses dados mais atualizados. Quanto mais o tempo passa pode ser que outros jovens acabem não comparecendo mais as aulas. Para este momento vou trabalhar analisando esses dados e ir em busca dos sujeitos.

O que podemos notar nos quadros é que o número de alunos matriculados vai diminuindo: No primeiro ano são 41 matriculados, no segundo ano 31 e no terceiro ano são 18 alunos matriculados. Podemos notar que, de maneira geral, o número de matrículas de mulheres e homens está equilibrado.

A distribuição dos jovens estudantes que estão em situação de abandono escolar no primeiro e terceiro ano do ensino médio, em relação ao sexo, é bem equilibrada, porém no segundo ano encontramos somente homens.

No que diz respeito a idade, no total de estudantes, é grande o número em situação de abandono escolar com 19 anos de idade, sendo que 4 estão no primeiro ano, 2 no segundo e 3 no terceiro ano do ensino médio.

Todos os alunos, no segundo quadro, estão em defasagem idade série. O que indicam que eles já vêm de um histórico no ensino fundamental de repetência ou situação de abandono.

Solicitei, também, a coordenadora o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ela me forneceu uma cópia, porém ele ainda não estava atualizado, a escola está providenciado a atualização. Dessa forma, estamos utilizando o PPP antigo, porém ela ressaltou que a parte na qual ela tirou cópia para fornecer-nos não mudaria muito.

No início do documento é colocado que a escola percebe as transformações que ocorreram na sociedade e as interferências dessas transformações na escola. Essas mudanças, segundo o documento, ocorreram no campo social, político e econômico. O documento vai mais além dizendo que a escola, por perceber essas transformações está atenta em fazer um trabalho para “promover a igualdade de condições para o acesso, permanência e sucesso do aluno na escola. Oportunizando uma educação ativa e transformadora em relação ao meio social” (PPP da escola).

O PPP traz a realidade da comunidade escolar formada por alunos da classe social baixa. Segundo esse documento, uma das hipóteses de evasão escolar seria:

Constata-se que muitos de nossos alunos vêm de famílias desestruturadas e desempregadas, carentes de materiais e vestuários, com baixa autoestima e pouca perspectiva para o futuro. Supõe-se ser esta uma das causas da evasão e o número elevado de repetência, embora estejamos empenhados em realizar um trabalho significativo e voltado para a superação das dificuldades encontradas, onde os professores dão ênfase a construção do conhecimento construindo situações voltadas à realidade dos educandos, muito mais preocupados em que o aluno tenha uma melhor qualidade de ensino (PPP da escola).

Esse discurso no PPP nos remete a pesquisa de Patto (1988) em que, na década de 40, percebiam-se as causas do fracasso escolar em fatores somente externos a escola.

É interessante constatar no PPP um diagnóstico dos professores e dos alunos da escola. Dos docentes: professores com baixa autoestima e desmotivados frente às situações socioeconômicas vivenciadas; aulas pouco criativas, voltadas mais para a transmissão e recepção de conteúdos; falta de recursos para a realização de aulas diferenciadas; professores sobrecarregados na realização de atividades fora da escola para suprirem necessidades básicas de sobrevivência; e falta de apoio

dos pais, que transferem toda a responsabilidade educacional para a escola. Dos discentes: número elevado de repetência ocasionando pelo excesso de faltas, faltas de interesse do aluno e falta de comprometimento da família; grande número de evasão; dificuldade na aprendizagem como interpretar textos, expressar-se com clareza e coerência, realizar cálculos; grande número de alunos com necessidades especiais, dificultando o atendimento individual; alunos que abandonaram a escola pela necessidade de trabalhar para auxiliar ou sustentar a família; alunos sem limites e com pouca compreensão de valores; e banalização de atitudes violentas.

Apesar desse diagnóstico a escola explica que gostaria de ter uma instituição com docentes: comprometidos com PPP, interessados em proporcionar metodologias atraentes e voltadas para a prática e vivência dos alunos; conteúdos voltados para a realidade da comunidade escolar; aulas práticas, oportunizando ao aluno vivenciar situações reais; valorização da vida, trabalhando temas de interesse dos alunos; utilização da avaliação como diagnóstico, de forma a acompanhar os progressos e dificuldades do aluno, repensando a sua prática; disponibilidade de tempo para pesquisa, planejamento e realização de estudos e cursos; e desenvolvimento de Plano de Estudos que envolvam as necessidades da comunidade. No que diz respeito aos alunos: compreendam a importância de sua participação e responsabilidade no decorrer do processo ensino-aprendizagem; busquem o conhecimento através da leitura, da interpretação e da pesquisa; reconheçam e respeitem o ser humano que é o professor; participem das atividades propostas, procurando sempre esclarecer suas dúvidas; e sintam prazer em participar das atividades proporcionadas pela escola.

Segundo o documento, a escola coloca-se a serviço e reconhece, através da história educativa, que a instituição deve ser voltada para o trabalho com classes populares uma vez que estas têm sido historicamente excluídas dos bens produzidos pela sociedade como um todo; oportunizar o acesso ao conhecimento permanente envolvendo a realidade dos alunos, suas experiências, saberes e cultura, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática; proporcionar o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo do educando, levando a enfrentar os impasses do seu cotidiano e promovendo o seu comprometimento com a transformação social.

Depois de conhecer um pouco o contexto da escola e com a lista da relação dos alunos por turma, contato e endereço deles, fui em busca dos participantes da

pesquisa. Nesses caminhos, descobertas, encontros, desencontros e aprendizagens em busca dos participantes da pesquisa, senti-me mais viva e não tão solitária nessa fase do mestrado. Em busca desses participantes meu coração bateu mais forte, senti medo, angústia por pensar que não iria encontrá-los, que eles iriam se negar de participar da pesquisa ou iria demorar muito para marcar um encontro e realmente encontrá-los. Porém, quando iniciei a trilhar o meu caminho, senti que pisei firme, entrelaçada às lições de vida e aprendizagens que pude encontrar, além da experiência construída ao trilhar o caminho anteriormente.

Tentei entrar em contato por telefone com todos os estudantes. Alguns números de telefones diziam que não existiam, outros chamavam e ninguém atendia e outros desligavam quando sabiam que se tratava de uma pesquisa. Enfim, marquei com três jovens estudantes. Não consegui nenhuma menina para a pesquisa, visto que marquei o encontro com uma, fui até a sua casa, porém não a encontrei.

João<sup>6</sup> foi o primeiro sujeito com quem conversei. Entrei em contato com ele por telefone. Enquanto conversávamos percebi que outra pessoa estava orientando-o na conversa. Expliquei quem eu era, a pesquisa e combinamos de nos encontrar em um feriado. Marcamos nosso encontro em uma praça ao lado da escola onde ele estudava. Fiquei um pouco nervosa com o encontro, quem eu iria encontrar? Como seria? Quando eu estava me dirigindo ao lugar marcado fui pensando que ele poderia não ir ao encontro, fiquei com medo dele não comparecer.

Ao chegar à praça, ele ainda não estava. Enquanto esperava pude notar que o lugar estava com algumas famílias e muitos jovens. Em seguida chegaram três viaturas da Polícia Militar para revistar os jovens. Todos ficaram enfileirados no muro da escola com as mãos para cima, a revista não foi muito rápida e pelo que pude perceber não foi encontrado nada. As famílias foram embora da praça. Nesse momento pensei que a Polícia viria até mim, afinal, eu estava me sentindo estranha em uma esquina esperando por alguém que não conhecia. No entanto, ninguém me perguntou nada, ninguém foi até mim. Por que será?

Logo após, de boné laranja, veio até mim João. Era nítido o nervosismo dele, ele tremia e eu também. Sentamos no banco da praça e começamos a conversar.

---

<sup>6</sup> Nome fictício.

Após as apresentações, expliquei para ele a pesquisa, os objetivos, os procedimentos, o Comitê de Ética e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

João tem 24 anos, aparentou ser um jovem tímido, com baixa autoestima, filho único, mora com os pais. Sua família é pobre, seus pais não terminaram o 2º ano do Ensino Fundamental. Sua família mora perto da escola, antes moravam perto do bairro Camobi, depois foram para a cidade de Itaara-RS para trabalharem em uma chácara. João relata que várias vezes seus pais se mudaram o que prejudicou nos seus estudos. Ele estudou na cidade dos meninos onde reprovou por três vezes no segundo ano do Ensino Fundamental. Quando foi para a cidade de Itaara parou um ano de estudar. Ele repetiu o quinto ano do Ensino Fundamental. João é um menino que não tem muitos amigos, nunca teve uma namorada e gosta muito de plantar, passa a maior parte de seu tempo em casa olhando televisão. João teve vontade de entrar na universidade para fazer o ensino médio integrado. Porém, por ter reprovado várias vezes e por não conseguir aprender matemática e português, considera-se incapaz de aprender.

João relata que não tem muito acesso a materiais de leitura e que os únicos livros que tem em sua casa são livros didáticos da escola. O jovem já trabalhou de entregador em um engenho de arroz, de caseiro, de jardineiro e de pedreiro. Esse ano ele não pretende voltar a estudar porque perdeu muitas aulas, então ele irá procurar trabalho. Ele quer voltar para escola o ano que vem.

Sobre esportes disse que não gosta de futebol e nas escolas por onde passou, geralmente, só ofereciam essa atividade, então ele ficava somente olhando, não praticava. Ele gosta de vôlei e basquete.

Jonathan foi o segundo participante que conversei. Quando interagi com ele por telefone ele ficou muito desconfiado, aceitou conversar comigo, porém dava para sentir o quanto ele estava inseguro. Ele tinha disponibilidade de tempo, então eu queria marcar na casa dele ou em outro lugar, gostaria de ter marcado em outro lugar para sair do ambiente da escola e possibilitar uma conversa mais casual, porém ele marcou na escola.

Jonathan tem dezoito anos, os pais são separados e ele mora com o pai. O pai estudou até o quinto ano do Ensino Fundamental e a mãe até o sétimo ano dessa mesma etapa da Educação Básica. Jonathan é filho único. O jovem repetiu o sexto ano do Ensino Fundamental. Na entrevista, acredito que João e Geovani estavam bem à vontade, porém notei que Jonathan não conseguiu relaxar, tentava

ser formal e parecia um pouco incomodado. Quando terminamos a conversa, a coordenadora da escola me perguntou se ele tinha falado alguma coisa sobre drogas, ela me relatou que ficou sabendo que o pai dele estava envolvido com isso.

Jonathan estava trabalhando em uma oficina de chapeamento, mas relata que teve problemas no trabalho e acabou abandonando. Apesar de não estar mais trabalhando ele não retornou para escola.

Quanto ao acesso a matérias de leitura ele quase não tem, pois seus pais não costumam comprar. Ele disse que gosta de ler e tem em casa apenas um livro antigo. Na escola lembra-se de usar a biblioteca apenas para buscar livros didáticos para levar a sala de aula.

Jonathan tem vontade de terminar seus estudos e ingressar na universidade, diz gostar de direito. A disciplina que ele mais gosta é língua portuguesa e a que menos gosta é matemática. Ele reprovou em matemática quando estava cursando o sexto ano do ensino fundamental.

O jovem gosta de ficar em casa ajudando e conversando com pai. Relata ser apegado com o pai e fica preocupado com a saúde do dele porque ele tem problemas psiquiátricos. Disse ainda que fica dando conselhos para o pai.

O participante da pesquisa relata que tem apenas um amigo que mora perto de sua casa. O jovem afirmou não ter envolvimento com drogas ilícitas, porém disse que começou a fumar por besteira.

O esporte que ele mais gosta é *downhill*<sup>7</sup>, também capoeira e grafite. Relata que na escola só oferecia futebol e que ele não gostava. Quanto à informática disse não ter muita atração por computadores e que os professores não utilizavam a sala de informática da escola.

Por último, liguei para o Geovani, expliquei por telefone a pesquisa e ele logo aceitou conversar comigo. Combinamos de nos encontrar na escola, não marquei em outro lugar porque ele só podia de noite. No dia da conversa estava chovendo e fiquei pensando que, devido ao tempo, ele poderia não aparecer. Liguei pra ele duas horas antes do encontro para confirmar e ele confirmou sua ida até a escola, fiquei muito feliz e ansiosa.

---

<sup>7</sup> É uma forma do ciclismo que consiste em descer o mais rapidamente possível um dado percurso.

Quando cheguei à escola ainda estava chovendo e estava praticamente vazia e silenciosa. Fiquei na sala dos professores aguardando pelo Geovani. Logo em seguida ele chegou e fomos para a sala de informática.

Geovani tem dezoito anos, está no primeiro ano do ensino médio, mora com a mãe e outros irmãos. A mãe e o pai possuem somente o primeiro ano do ensino fundamental. Antes moravam sete irmãos e uma irmã, com a mãe. Atualmente são cinco irmãos porque os outros casaram e não moram mais com eles. Geovani demonstrou ser um menino com muita vontade de ter seu próprio sustento e muito extrovertido.

Ele gosta muito de trabalhar, ajudar a mãe com as atividades da casa e auxiliar os irmãos menores nos temas da escola. Ele é o irmão mais velho dos que vivem com ele no mesmo lar. Relatou que o trabalho era importante porque podia ajudar a mãe, os irmãos e ainda comprar suas coisas.

Contou que a mãe não sabe em qual escola ele estuda. Antes de vir para a escola, em que ele está nesse momento matriculado, ele estava em outra e que foi o irmão mais velho que pediu sua transferência para a escola atual.

Geovane reprovou no sexto ano do Ensino Fundamental. Depois de sua reprovação ele começou a fazer a EJA devido à idade, a vergonha de conviver com colegas que não tinham a mesma idade sua e porque ele queria terminar mais rápido. Atualmente ele está matriculado no ensino médio regular, porém pensa em fazer a EJA para terminar seu estudo mais rápido e conseguir um trabalho melhor. A disciplina que ele mais gosta é matemática e a que menos gosta é Língua Portuguesa.

Conta que não tem muito acesso a leitura e não gosta de ler. Porém, diz que o pai o incentiva a estudar através de seu exemplo que não pode estudar e tem dificuldades nos afazeres do cotidiano. Geovane não quer entrar na universidade, pensa concluir o ensino médio e fazer um curso de mecânica ou de eletricitista.

Geovani diz que não tem muitos amigos. Tem uma namorada que estuda na escola que ele estava anteriormente.

## 6.1 As vozes dos jovens entrelaçadas a outras vozes

Não há saber mais, nem saber menos. Há saberes diferentes.

(PAULO FREIRE)

Após as transcrições das entrevistas iniciamos a análise do *corpus*, tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa: compreender as relações dos jovens com o saber/aprender e o vínculo que essas relações mantêm com a situação de abandono escolar; e os objetivos específicos: investigar as histórias de vida dos sujeitos, com foco nas relações com o saber/aprender; buscar suas concepções sobre a escola de ensino médio; identificar os contornos culturais, sociais e institucionais dos jovens pesquisados/as.

O primeiro passo realizado para a análise foi a unitarização, que consiste na desmontagem dos textos (MORAES, 2003). Em seguida, estabelecemos as relações entre os elementos da unitarização, obtendo as categorias: i) sentido, desejo e mobilização; ii) auto responsabilização; ii) Trabalho.

Diante disso, construímos o metatexto que se estabelece pelo captar do novo emergente (MORAES, 2003). O metatexto foi realizado a partir da descrição e interpretação do *corpus*. Em alguns momentos, consideramos necessário repetir durante o texto uma mesma unidade de análise, pois, conforme Moraes (2003), uma unidade de análise pode ser compreendida a partir de várias perspectivas. Dessa forma, tentamos evitar ao máximo a fragmentação. É importante ressaltar que a construção foi realizada a partir das manifestações obtidas de três jovens e do nosso olhar sobre elas, construído em um tempo e um espaço. O metatexto construído representa, então, uma forma possível de olhar para o fenômeno. Procuramos compreender os sujeitos em suas histórias, que são ao mesmo tempo singulares e coletivas, respeitando seu contexto sociocultural.

### 6.1.1 Sentido, desejo e mobilização

O ser humano torna-se um sujeito através da educação. Essa afirmação de Charlot (2000) implica reconhecer que, ao nascer, os seres humanos se inserem em

um mundo que já existe e que traz uma história já construída pela humanidade. No entanto, essa história, assim como os sujeitos nela imersos, não está pronta, acabada, mas em constante transformação, criação e recriação. Assim, o sujeito, ao entrar nesse mundo, passa aprender o que nele já está posto, mas com condições de reformulá-lo e inová-lo.

A aprendizagem se dá, então, nas relações sociais que o sujeito estabelece no e com o mundo, no intercâmbio com a realidade social onde vive. As aprendizagens do ambiente social são inevitáveis e ocorrem intencionalmente ou não intencionalmente, por ser algo inerente às sociedades. Dessa forma, tornamos humanos no âmbito das relações sociais que estabelecemos e, por isso, não há como fugir da educação.

Assim, educar-se é antes de tudo uma dinâmica exterior. Não é um processo solitário, ao contrário, supõe uma troca com o mundo, onde o sujeito encontra metas desejáveis (CHARLOT, 2000), geralmente criadas antes mesmo de nascer, construídas por pais, mães, familiares, amigos, professores, etc. sobre o que esperam que seja no futuro. Essas pessoas agem como mediadores, apresentando a todo o momento discursos e exemplos de atitudes desejáveis, que o sujeito acaba por consentir ou negar, num processo de autoprodução de si, que é ao mesmo tempo externo e interno.

As metas representam, de modo geral, tudo aquilo que a sociedade espera que sejamos ou façamos, no âmbito pessoal, profissional, sexual, comportamental, etc. No *corpus* analisado, foi possível identificar algumas metas reconhecidas pelos sujeitos e que, portanto, exercem influência na sua construção como seres humanos.

Por exemplo, chamou-me a atenção a ocorrência do discurso de que escola é um lugar bom, sem questionamentos, sem problematizações. De fato, desde sua criação, a escola é considerada por excelência o lugar do aprendizado, onde as crianças entram para “tornarem-se alguém”. Esse discurso é repetido diariamente no senso comum. Considerando que o Brasil, nos últimos anos, avançou significativamente no que se refere à universalização e acesso à escola, é possível considerar que toda e qualquer família brasileira passasse a ver a escolarização como algo desejável e possível. Assim, apesar da crescente desvalorização da atividade docente, há ainda um olhar positivo quanto à escola como lugar do

conhecimento. Isso se vê retratado nas falas destacadas abaixo quando peço para os jovens falarem sobre suas lembranças escolares.

- E2 bom ...coisas boas que ruim não pode ser...e que...eh...  
 E1 porque você acha que ruim não pode?  
 E2 que aprender não é ruim né? é bom...mas eu...eu fui...pará né? (João. Linhas 12-14)
- E2 a escola é boa...tenho professores bons...( ) mais trabalho mais (Geovani. Linha 03)

Também foi possível verificar um discurso que expressa uma meta externa reconhecida pelo sujeito, que vem da família, e que diz respeito a uma opção entre o estudo e o trabalho. Perguntei ao João porque ele não continuou na escola já que havia desistido do trabalho.

- E2 éh depois eu não fui ....até a mãe mesmo disse que eu...ou era o serviço ou no colégio eu não fui no serviço e ...e deixei de ir no colégio também (João. Linhas 26-28)

No excerto abaixo, notamos que João faz referência ao discurso que ouve dos amigos, que apresentam a João uma atitude a ser tomada, ou seja, uma meta desejável: voltar para a escola, estudar, aprender “alguma coisa” para “ser alguém na vida”. João revela concordar com essa meta, ao mesmo tempo em que expressa que essa meta é também da comunidade em geral. Questionei João sobre o que os seus primos e amigos falam dos estudos.

- E2 ah quando eu digo que parei de estudar eles dizem é tem que voltar né? tem que estudar ...aprender alguma coisa pra ser alguém na vida (não sei o quê) dizem bem assim né ...mas é verdade mesmo né? sem estudo o cara ....não é nada como diz né?  
 ((pausa longa)) (João, Linhas 354-358)

No trecho abaixo, perguntei a Geovani a escolaridade de sua mãe. O Jovem sorriu, percebi certo constrangimento de dizer que sua mãe não tinha terminado o primeiro ano do Ensino Fundamental. Compreendo que esse constrangimento possa ter relação com aquilo que a sociedade espera dos adultos: que sejam alfabetizados. Pode remeter também à vergonha por que passam os analfabetos e

semianalfabetos diante do discurso (referido no excerto acima) de que para ser alguém, é preciso ter escolaridade.

E2 ela?

E1 Ahan

E2 tá na primeira ainda ((risos)) (Geovani. Linhas 147-149)

Essas metas, ao serem reconhecidas, passam a exercer influência na construção do sujeito que, confrontado com elas, passa a uma dinâmica interna que se inicia pela aceitação ou negação, de acordo com o sentido que determinada meta possui para o sujeito. Se possui sentido, o sujeito atribui um valor a essa meta e passa a desejar alcançá-la, consentindo a mobilização, que representa a ativação de recursos próprios e externos novamente, em uma atividade, portanto, interna e externa, de produção de si, entendida como educação (CHARLOT, 2000).

Assim, em outras palavras, educar-se é primeiramente uma dinâmica com o externo, no entanto, a educação se completa numa atividade interna, que depende de uma série de relações que, por sua vez, culminam no que Charlot (2000) denomina educação. De acordo com Charlot (2000), para que o sujeito possa educar-se ele deve consentir de alguma forma, colaborar, investir, enfim, tomar parte nessa história. Esse processo envolve também os conceitos de sentido, valor, desejo, mobilização e atividade.

#### 6.1.1.1 “Num aprendo mais... por isso que eu não vou vim mais... digo assim”

João, como explicado anteriormente, está em situação de abandono no primeiro ano do ensino médio. Isso indica, primeiramente, que ele já percorreu grande parte do período de escolarização básica, o que por si já explica que João esteve mobilizado por muitos anos a frequentar a escola e produzir-se nesse ambiente de relações interpessoais e de encontro com os saberes escolares, virtuais. Desde o início de sua escolarização, João não vem medindo esforços para continuar, apesar das reprovações e das grandes dificuldades de aprendizagem relatadas.

Ao analisar a situação de abandono de João através de sua história e sob a perspectiva da relação com o saber, foi possível notar que a escola sempre teve sentido para ele. Isso é evidência de sua longa trajetória (portanto, mobilização) na escola. A mobilização evidencia um desejo que a precede (o móbil) e que leva à atividade, isto é, que leva a mover recursos, meios de ação e outros sujeitos num processo de produção de si (educação) (CHARLOT, 2000). João parece ter cumprido todas essas etapas internas (sentido - valor - desejo - permissão - mobilização - atividade) por muito tempo (portanto, não é desde sempre e não é necessariamente para sempre que a escola ganha ou perde sentido na vida das pessoas. A denominação de “situação de abandono” ganha aqui grande mérito por expressar essa relação). No entanto, João vive hoje uma situação de abandono que é resultado de sua história, que, por sua vez, não está alheia a seu contexto, a seu entorno sociocultural. Essa história, no que tem de particular, interna, revela que João deixou de mobilizar-se em algum momento, o que fez cessar a atividade de produção de si na escola.

No que diz respeito à relação com o saber, essa desmobilização parece ter a ver com as reprovações e dificuldades de aprendizagem relatadas por ele. Perguntei a João o que o levou a chegar aos 24 anos e não ter concluído o ensino médio.

E2 eu acho que aconteceu ( ) as vezes que eu rodei muito como eu disse né? a primeira vez que eu estava estudando num colégio ...não sei se tu sabe na cidade dos meninos né ? lá eu estudei ( ) mas eu rodei ( ) rodei três ano ...na segunda né. (joão. linhas 120-123).

E2 aí sim aí eu fiz a segunda...completei a segunda terceira quarta e quinta eu rodei na quinta de novo ...depois...aí ((risos)) ...(João. Linhas 140-141)

João atribui ter chegado aos 24 anos sem ter concluído a escola a várias reprovações na sua vida escolar. Relata ter rodado três vezes no segundo ano do Ensino Fundamental e uma vez no quinto ano do ensino fundamental. Porém, podemos perceber que houve sempre um desejo de seguir, que o mobilizou para continuar seus estudos até ele conseguir terminar o ensino fundamental e fazer a matrícula no primeiro ano do ensino médio. De acordo com o processo de educação, descrito por Charlot (2000), podemos entender que, para que ele fizesse a matrícula, ele viu um sentido nisso. Nesse caso, o sentido está ligado a uma necessidade

identificada por João, pois ele relata que voltar a estudar está atrelado a sua vontade de conseguir um bom trabalho.

- E2 ...eh eu quero que terminar né...  
 E1 porque tu acha importante ?  
 E2 ...ahh...pra poder arrumar um serviço melhor né e quanto mais estudo melhor vem o serviço né?  
 E1 uhum...  
 E2 ...pode pegar ...serviços melhor do que::...tendo só::... a sétima serie...(João. Linhas 192-197)

Terminar o ensino médio para conseguir um trabalho melhor, esse é o sentido para ele. Não foi possível verificar uma busca pelo saber (aquele construído pela humanidade ao longo dos tempos e que forma a base do ensino escolar). A nosso ver, isso quer dizer que ele se relaciona com o saber (conteúdo intelectual) de maneira indireta, como um meio e não com um fim em si. Terminar o ensino médio para conseguir um emprego também se configura como uma meta desejável pela sociedade. Os excertos abaixo exemplificam isso.

- E2 .... esse ano eu acho que não tem que pegar ( ) tem que arrumar um Serviço  
 E1 uhum...  
 E2 ...que seja de dia né? ...nem que seja em obra mesmo né?...ou voltar pro mesmo serviço que eu tava lá na ..no engenho aquele lá né ...( porque) tem que continuar né...até meu tio sempre diz tem que continuá... arruma um serviço de dia...(João. Linhas 185-191)
- E1 o quê que tua mãe diz ?  
 E2 aí tem que/ou vai trab/ou tem que ...ou trabalha ou vai no colégio né uma das coisa tem que fazê né? (João. Linhas 322-324)

Nos excertos acima, é possível identificar a voz de seu tio e de sua mãe a apresentar a João caminhos desejáveis para ele, enquanto João as recebe e aceita (consentir, de acordo com Charlot, 2000).

Ingressar na universidade, também é um desejo ressaltado por João, porém, sua fala indica que ingressar na universidade parece estar ainda muito distante, por ele entender como algo muito difícil. Perguntei a João se ele tinha vontade de ingressar na universidade.

E2 é penso né? mas ainda so muito ruim eh:: matemática né?  
 rodei várias  
 veiz né? Por isso que eu estudei de noite aí ...se tivesse ido  
 bem em todas/o  
 tempão que passa...que eu..que uh..rodei uma várias veiz né?  
 se não tivesse  
 rodado tanto (João. Linhas 47-50)

Esse pensamento parece estar ligado a sua história escolar, de muitas dificuldades para apreender o saber virtual – que é um saber que não existe em si, mas é o produto de um processo de construção de um saber já realizado por outras pessoas, um conteúdo intelectual – e passar de ano. A meta do trabalho, por sua vez, parece ser algo mais próximo, realizável, mesmo que seja um trabalho pouco valorizado.

E2 ...que seja de dia né? ...nem que seja em obra mesmo né?...ou voltar (João. Linha 188)

No excerto abaixo, João relata sua relação com o conteúdo virtual. Essa relação, segundo ele, é difícil. É interessante perceber que João sabe exatamente onde ele tem dificuldade, o que me leva a pensar que se tivesse um auxílio maior ele conseguiria vencer essa dificuldade.

E1 e em português essa disciplina...o quê que tu lembra? O que tu gostava? Tu não gostava? Tu acha difícil?

E2 ...difícil pra mim eh:: fazê eh:: esses neg/essas .....escrever redação aí eh:: as pontuação...coisa assim...isso aí que ( ) as vezes eu faço um texto assim...eu faço um texto ...mais não não ...não boto nem um ponto nem ...até lá no colégio tinha ( )que falava bem assim mais faz os texto direto não bota nem um ..nem uma pontuação nem nada assim não dá ( ) eu continuei fazendo sempre assim no no...não conseguia faze um texto direito...daí...

E1 e matemática?

E2 ahh matemática ehh::

E1 e contas?...multiplicação..divisão

E2 vo:: vo fazendo e fazendo... e errando.. e fazendo.. e refazendo e as professora em cima de mim dizendo não é assim...tem que fazê assim...e:: e aí...sempre pedia ajuda né? mais...não consegui aprender de jeito (nenhum)...matemática...essas duas matéria..

E1 e que tipo de ajuda tu recebia quando pedia?

E2 ah vinha perguntando como é que fazia como é que ...como é que somava ...essas fração ...raiz quadrada essas coisa ....essas coisa aí a professora vinha e ensinava... eu tentava fazer sozinho...mas não conseguia e elas vinha de novo e ...demorava até que conseguia fazer...( ) daí a professora...ensinava né mais nós num..na hora da prova lá...só dava vermelho ( ) não conseguia ...é difícil isso aí ...essas duas matéria pra mim é difícil... (João. Linhas 371-392)

Nos conteúdos de matemática fica explícita sua vontade, seu desejo, sua persistência de aprender o conteúdo virtual, principalmente, quando relata que a professora vinha até ele e explicava várias vezes para que ele conseguisse entender, porém João também expressa sua dificuldade de apreender esse conteúdo intelectual, visto que na hora da prova ele não conseguia. O suporte, “a ajuda”, a mediação do professor são muito importantes, porém, acredito que conhecer a história de vida dos alunos e ter um olhar sensível para ela se torna fundamental em casos como o de João. Nesse sentido, vejo como necessária uma “prática docente crítica” que envolva “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38). Entendendo-o e conhecendo-o melhor poder-se-ia encontrar meios, ferramentas para possibilitar ao aluno colocar-se em movimento, ainda, pensar sobre as próprias práticas, metodologias, avaliações, acompanhamento com outros profissionais, etc. João vem de uma história de reprovações e muitas dificuldades, então, seria importante que o educador fizesse uma reflexão crítica sobre sua prática e a prática da escola para com ele.

Charlot (2000), ao expor o funcionamento da dinâmica interna da relação com o saber, utiliza o termo mobilização em vez de motivação por aquele implicar um movimento “de dentro” e este o um movimento “de fora”. De fato, alguém pode estar motivado a fazer determinada ação e, por diferentes razões, não efetivá-la, enquanto que a mobilização é o próprio movimento, é a ação. Charlot (2000) não nega essa relação de uma com a outra, no entanto, pontua que a mobilização implica em uma motivação, mas que a motivação não necessariamente resulta em mobilização. Assim, o autor insiste em usar o verbo “mobilizar-se” para enfatizar a dinâmica do movimento. Esse movimento, que é interno, é alimentado, por sua vez, pelo desejo. Charlot (2000) entende que o desejo é o móbil, o agente que faz o sujeito agir. Para o autor, “toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo” (CHARLOT, 2000, p. 54). No entanto, o conceito de mobilização não abrange a atividade por completo. A mobilização é preliminar à ação, é um gatilho para o agir, que se caracteriza pelo uso de recursos internos e externos, meios de ação e outros sujeitos que partilham o mundo consigo.

Diante disso, de acordo com a proposta de compreender a situação de abandono sob a perspectiva da relação com o saber, considerar a desmobilização implica em reconhecer que a atividade de produção de si não mais se realiza (em

determinado âmbito) e que o desejo já deixou de existir ou que perdeu intensidade. Levando isso em consideração, notamos que o processo interno de João oscila no momento de permitir a mobilização. Isso nos remete novamente à ideia do desejo, pois é a força que permite a mobilização. João perdeu a vontade de ir à escola e explica isso claramente alegando sua dificuldade e a crença de que não vai conseguir acompanhar.

- E1 João...porque que você acha que está em situação de abandono escolar?
- E2 eu ?
- Uhun
- E2 ((pausa longa)) porque eu tava sem vontade né? no colégio...
- E1 Uhun
- E2 eu tava com má vontade...não tava com vontade ((pausa longa)) porque eu acho que não vou conseguir...mas daí eu falo sempre isso pra (mãe) eu acho que o:... parar de vim no colégio porque eu não vou conseguir mais...num aprendo mais...por isso que eu não vou vim mais...digo assim mas ( ) daí ela diz assim não tu tem que ...não pode pensar assim...tem que pensar que vai conseguir...mas e daí eu digo ahh mas faz tempo que eu to indo e não consigo passar...do...do...do assim quando eu tava no ensino fundamental né...eu consegui passar agora que eu consegui chegar ali...( digo pra ela) no segundo grau vai ser mais difícil...aí eu acho que não vou mais...
- E1 porque tu acha que vai ser mais difícil?
- E2 as matérias são mais assim...no...no oi/na oitava série era mais difícil...e eu quase que ia parar por causa disso...imagina no segundo grau é mais difícil ainda né...matéria...a gente vê dos livros né...do...do ensino fundamental pro médio é muito mais difícil...e eu que tenho meia/tenho dificuldade nas matéria...( ia ser) mais difícil né...aí eu digo pra mãe...acho que vou parar não vou mais...daí ela diz...não não pode parar...(João. Linhas 1001-1022)

Assim, a nosso ver, as dificuldades geraram baixa autoestima, medos e incertezas, que passaram a medir forças com a meta proposta (ir à escola, formar-se, aprender, etc.), desgastando a força propulsora para isso, isto é, fizeram com que o desejo perdesse intensidade e a atividade se visse descontinuada. Isso ficou nítido em diferentes falas de João em que se mostrou disposto a voltar, mas acabou não persistindo nessa meta.

- E2 mas eu ia começa de novo... mas só que eu...até me matriculei esse ano de novo pra estuda e que depois eu fui arruma pra estuda e:...trabalha ao mesmo tempo né? Mas daí o serviço que eu eu ia pegá...e que era de/de turno da noite daí eu eu desisti até do serviço por causa do colégio nem fui no colégio mais.. mas eu pretendo voltar né? até me matricul/até tenho matricula aberta aí que eu fiz mais aí parei mas agora...tô tentando agora arrumar um serviço que:...que:: seje de dia pra mim voltar né? mais o serviço não tá fácil (João. Linhas 17-23)

- E2 agora ( ) primeiro aí eu só me matriculei e não vim  
 E1 não veio...  
 E2 ...tinha até o material tudo e não ( )  
 E1 porque que tu não veio ?  
 E2 ((risos))...  
 E1 ficava em casa ? o que que tu fazia ?  
 E2 (bobiei né?) ...tinha que ter vindo mais agora no final do ano/tem que começar no começo do ano/agora já perdi matéria (João. Linhas 155-162)

No primeiro excerto, podemos perceber que ele se matriculou na escola, porém arrumou um emprego. Logo em seguida, largou o emprego para continuar estudando, porém não retornou para a escola nem voltou para o emprego. Isso evidencia um conflito entre os dois caminhos possíveis projetados sobre João, para a sua vida, e uma desmobilização para ambos. No segundo excerto, o ato inicial (mobilização) de fazer a matrícula não teve continuidade (atividade de produção de si na escola), o que sugere que partiu de uma motivação (de fora) e que não houve uma mobilização (ação interior) para essa ação, o que por sua vez implica na ausência do desejo e de sentido.

Aqui cabe ressaltar que a motivação “de fora” fica bastante evidente no relato sobre o discurso de sua mãe. João destaca a fala de sua mãe no sentido de incentivá-lo a terminar os estudos, a continuar, a ter vontade.

- E2 acho que o::... parar de vim no colégio porque eu não vou conseguir mais...num aprendo mais...por isso que eu não vou vim mais...digo assim mas ( ) daí ela diz assim não tu tem que ...não pode pensar assim...tem que pensar que vai conseguir...mas e daí eu digo ah mas faz tempo que eu to indo e não consigo (João. Linhas 1010- 1013)
- E2 ( ) tem que...daí tem vontade de ir né ? ...mas tem que tentar tem que ter vontade mesmo...  
 E1 tem que buscar vontade então...  
 E2 tem...  
 E1 mas não dá muita...ou dá?  
 E2 (não dá) (João. Linhas 559-564)

O que se nota nessas passagens acima é que João reconhece essa meta, mas se mantém desmobilizado. O discurso da mãe, de que é importante terminar os estudos pode ajudá-lo para que ele não desista. No entanto, as motivações que vêm de fora não possuem força se não houver um sentido para que surja o desejo e a mobilização.

Soma-se a isso o fato de a pressão para os estudos ser relativizada por uma alternativa: o trabalho. Podemos notar na fala abaixo que a família oferece a escolha de trabalhar ou estudar e com uma ênfase da mãe para que ele não desista da escola mesmo trabalhando.

- E1 porque tu acha que tu gosta mais de ficar em casa olhando filme e não vem na escola de noite ?  
 E2 ...isso aí a mãe também disse pra mim também  
 E1 uhun...  
 E2 ...aí eu não sei o que dizê... ( )  
 E1 o quê que tua mãe diz ?  
 E2 aí tem que/ou vai trab/ou tem que ...ou trabalha ou vai no colégio né uma das coisa tem que fazê né?  
 E1 e tu? O que tu fala?  
 E2 eu só dô risada né ((risos)) porque eu...ma/mais daí eu digo pra ele que eu que eu vô ir no colégio ...mas não vou...e to aí ate agora não fui né? (João. Linhas 317-327)

Assim, não é surpresa notar que o dilema de João se centre entre o trabalho e os estudos.

Dessa forma, sua relação com o saber, no que se refere ao saber como conteúdo intelectual, presente na escola, pode ser definida, de modo geral, frágil para ele. Sua história de vida, até o momento, revela que ele tem dificuldade para seguir mobilizado a atividade de produção de si.

Apesar disso, João demonstrou em sua fala saberes com que ele se identifica e se relaciona de uma maneira mais próxima. Podemos notar no excerto abaixo sua relação com a agricultura.

- E1 uhun...agricultura seria bom ter na escola ?  
 E2 sim...  
 E1 não tem né? ou tu já encontrou?  
 E2 aqui em volta nos colégio que eu fui ...a única foi na cidade dos meninos e eu trabalhei muito na horta da cidade dos meninos lá...  
 E1 tu gostava ?  
 E2 gostava e gosto ainda...ali onde eu onde eu moro ali eu ...eu...eu gostaria que fosse maior né pra plantar...quando eu morava na chácara ali eu plantei muito ...verdura e tudo quanto é coisa né? ...nois tinha uma horta uma lavoura ...gosto muito...(João. Linhas 511-520)
- E1 te chamaria a atenção ter isso na escola?  
 E2 sim...e eu gosto de plantar...se tivesse dinheiro pra comprar uma terra...eu...eu gostaria mas.... (João. Linhas 541-543)

Durante a entrevista, notei nitidamente em sua expressão facial o gosto por plantar. A agricultura fez parte de sua infância, ele trabalhou na lavoura e, mesmo sendo um trabalho exaustivo, sua relação com esse saber é tomada de sentido positivo. Ao ver a imagem da horta (que utilizamos como evocadora de memória) ele lembrou seu trabalho (portanto, atividade de produção de si) e relatou gosto e vontade de trabalhar novamente com horta. Isso demonstra que essa atividade era movida por desejo e que possui um valor muito grande para ele, logo, de acordo com a teoria de Charlot (2000), apresenta sentido.

Outra relação que surgiu claramente na fala de João diz respeito às drogas. Nesse caso, sua relação é de afastamento, já que aceitou (consentiu) a meta de manter-se longe dos entorpecentes. João não vê sentido no uso de drogas, o que não desperta desejo e, conseqüentemente, o não consentimento para a atividade. Desmobilizado para essa ação por discursos que representam metas desejáveis, João não precisou experienciar essa atividade para produzir-se nessa relação, pois revelou jamais ter experimentado, apesar de fazer parte de seu entorno.

- E2 (tipo um vendendo ) e o outro fumando drogas eu acho...essa daqui só estraga a vida duma pessoa né...porque...quem usa droga ...ahh como é que eu vou dizer...dessa parte ( ) ...a droga por ex/incentiva a roubar pra poder sustentar o vício ...e daí roubam e podem ir preso aí vão preso....
- E1 e as droga na escola?
- E2 droga na escola...é ruim...porque:: ((pausa longa)) fazem as ...como é que eu vou falar sobre isso ( )...eu da minha parte nunca fumei nada né...nem bebo nem fumo nem nada...mas poderia ( )...
- E1 uhun..
- E2 isso aqui é ruim isso é:: droga é ruim...aprendizado mesmo também Né...a gente até desiste do de continuar estudando por causa de droga e coisa né... (João. Linhas 712-123)

#### 6.1.1.2 “Não tenho vontade de fazer os cálculos... não tenho vontade de aprender...”

Jonathan relata que seu trabalho somado à própria falta de vontade fez com que ele deixasse de comparecer às aulas. Segundo ele, desde o Ensino Fundamental ele não tinha muita vontade de ir, porém, agora desempregado, ele percebe que os conhecimentos escolares estão fazendo falta.

O fato de que a falta de desejo pela escola tenha se iniciado muito antes dele chegar ao ensino médio leva-nos a pensar que o trabalho não atua como força isolada para a situação de abandono de Jonathan. A falta de desejo parece surgir aqui como um indício da ausência de sentido atribuído aos saberes escolares.

- E2 ...mais é o serviço como  
comecei a trabalhar e já não  
[  
E1 esse foi o fator ?  
E2 sim esse foi o fator... e daí eu já não tinha muito mu:::ito assim vontade de vir a  
aula...  
E1 Uhn  
E2 desde o ensino fundamental mas agora como eu to parado eu to vendo que ta  
fazendo falta (Jonathan. Linhas 334-342)

No excerto seguinte, podemos perceber que a falta de vontade de ir à escola se destaca como um fator importante. O jovem, segundo seu relato, alterna entre períodos em que sente vontade de ir e momentos de desânimo novamente. Acredito que possa estar faltando a participação de certos mediadores (escola, família, amigos, namorada) que auxiliem o jovem, que o motivem. A motivação, como vimos, é considerada por Charlot (2000) como sendo externa ao sujeito, porém não se pode descartar sua importância, já que, o saber, a construção de si, se estabelece, nas relações que mantemos com o mundo que partilhamos. O discurso externo atua como metas desejáveis projetadas sobre os sujeitos, que nelas encontram ou não um sentido para então se mobilizarem e produzirem-se a si mesmos em atividade. No caso específico de manter-se na escola, diferentemente dos relatos de João, Jonathan não faz menção ao discurso familiar dizer para ele continuar.

- E1 por que tu não vem nas aulas?  
E2 por que eu não venho ? bem dizer na / vontade eu tenho mas / só que:: como eu  
tenho a vontade eu já não tenho mais a vontade de vir daí eu acabo não (Jonathan.  
Linhas 221-223)
- E2 daí de uns meses pra cá perdi o interesse mas to me reinteressando agora  
E1 mas é isso que eu quero entender quando tu fala "perdi o interesse" por  
quê ?  
E2 ... porque eu fui me desinteressando e por causa do serviço às vezes dava alguns  
estresses como todo serviço é né... e daí eu acabava não não querendo vim por  
causa disso aí... às vezes eu chegava em casa com o pai também e isso aí eu  
acho que foi ajudando tudo a perder o interesse ( ) (Jonathan. Linhas 296-302)

Além do jovem não fazer referência ao discurso de incentivo familiar para os estudos, Jonathan relata que fica muito preocupado com seu pai, por conta de problemas psiquiátricos e que prefere ficar em casa conversando e aconselhando seu pai. Esse fator também acaba contribuindo para que Jonathan não compareça às aulas.

- E1 o que tu fica  
fazendo em casa ?
- E2 eu não fico fazendo nada eu fico só ajudando o pai e conversando com o pai...  
o meu pai tem problemas psiquiátricos e daí ele:: conta bastante que eu converse  
com ele aconselho ele bastante... a mãe também
- E2 eu fico bastante com eles... (Jonathan. Linhas 225-230)

Diante disso, consideramos que Jonathan oscila entre desejo e falta de desejo. Considera-se que metas, outros sujeitos, outros recursos, todos são importantes para a mobilização, no entanto, a mobilização faz parte de um processo interno, subjetivo, mesmo que os discursos do nosso mundo compartilhado possuam um papel fundamental para refletirmos e nos mobilizarmos. Acredito que a escola, como participante de seu mundo compartilhado, poderia auxiliá-lo, escutando e dialogando com ele. Escutar o aluno, conhecer sua história é fundamental para a criação de um vínculo forte, pois o aluno pode perceber a importância que possui a sua singularidade.

No relato abaixo, Jonathan relata novamente que foi perdendo o interesse nas atividades escolares e, conseqüentemente, criando uma relação de afastamento com o saber virtual. O jovem não se mobilizava porque pensava que futuramente ele não iria precisar da escola, ou seja, a escola não tinha sentido para sua vida. No entanto, atualmente, ele pensa que a escola vai ser importante, embora essa visão pareça ainda um pouco confusa.

- E2 atividades escolares eu acho legal porque incentiva  
bastante o aluno me incentivava bastante mas ai eu comecei a perder o interesse  
por vontade minha sabe dai eu acabei perdendo o interesse de tudo acabei  
jogando tudo pra cima... o que que eu / eu pensava assim "por que que eu vou no  
colégio agora se futuramente eu não vou precisar" eu sempre pensei assim eu  
pensava assim agora no hoje em dia assim eu penso "não... eu tenho que voltar a  
estudar porque vai ser importante" vai ser importante se não fosse importante não  
existia colégio...
- E1 uhn mas tu consegue enxergar qual seria essa importância
- E2 não consigo enxergar ainda essa importância
- E2 consigo entender que é importante mas não consigo enxergar  
a importância (Jonathan. Linhas 698-709)

Seguindo a análise da fala de Jonathan, podemos perceber que mais adiante ele se refere a um dos aspectos que torna a escola importante para ele: conseguir um trabalho melhor. Jonathan possui um saber (que aprendeu com o exemplo dos pais, através de suas histórias de vida) que o faz relacionar pouca escolaridade com salários baixos. Esse saber o ajudou construir sua relação com o saber escolar, estabelecendo a importância de ter um diploma para conseguir um trabalho e, conseqüentemente, um melhor salário.

- E2 o cotidiano do meu pai e da minha mãe que eles não viviam bem sabe mas ai depois como eu fiquei mais velho comecei a crescer e vi que... que a situação ( ) sobre os empregos também que não é não é qualquer emprego que emprega só com o ensino fundamental ou com o ensino fundamental incompleto
- E1 em que sentido teus pais não viviam bem ?
- E2 tá sempre viveram bem mas só que era pouco o salário salário muito baixo (Jonathan. Linhas 698-703)

Ter um emprego e melhor salário, esse é o móbil que estabelece a relação de Jonathan com a escola e com o saber escolar. Esse móbil é que faz com que ele mantenha ainda um vínculo com a escola, que tenha vontade de retornar aos estudos e terminar o ensino médio.

Jonathan repetiu o sexto ano do ensino fundamental e atribui isso ao fato dele não querer estudar. Nesse momento, ele não contava com uma força propulsora (o desejo) para continuar nessa atividade. A força propulsora cessou e, se não há essa força, não há mobilização, logo a atividade cessa.

- E1 e tu repetiu em algum ano
- E2 repeti no fundamental... um ano só
- E1 em qual ano ?
- E2 no sexto?
- E1 e porque tu repetiu ?
- E2 por causa que eu não quis estudar
- E1 em que matéria ?
- E2 foi:::... em matemática... matemática que eu reprovei (Jonathan. Linhas 70-77)

Nesse contexto, Jonathan revelou que a disciplina que ele menos gosta é a matemática, justamente a disciplina na qual ele reprovou no sexto ano.

- E2 que eu menos gosto é a matemática
- E2 por causa da matemática porque eu não::: não tenho vontade de fazer os cálculos não tenho vontade de aprender não tenho vontade de aprender a matéria...

- E1 e sobre os conteúdo o que tu lembra?  
 E2 de matemática só tipo as:: ah não lembro... mas são tipo cálculos mais complexos tipo que misturam com letras e algumas outras coisas que eu (Jonathan. Linhas 176-182)

A forma que nos relacionamos com determinado saber determina todo o processo interno de construção dessa relação, que envolve, por sua vez, os conceitos de sentido, valor, desejo, consentimento, mobilização e atividade (CHARLOT, 2000). Se uma experiência negativa fez com que esse saber virtual deixasse de ter sentido, todo o processo se vê afetado, pois tudo se conecta. No caso de Jonathan, o fato de ele não gostar de matemática pode estar ligado à experiência de reprovação e à falta de sentido encontrado nos conteúdos escolares ligados a essa disciplina. Entendo que, nessas horas, destaca-se a importância de o professor encontrar na sua prática uma forma de aproximar o conteúdo com a realidade do aluno, para que ele encontre o desejo e se relacione de uma maneira significativa com os temas da sala de aula, tendo vontade de aprender. Retomando os conceitos de informação, conhecimento e saber propriamente dito, propostos por Charlot (2000), destaco ainda o fato de não se lembrar dos conteúdos de matemática pode sugerir que Jonathan recebeu as aulas como meras informações, que não se tornaram conhecimento virtualizado ou um saber, um conteúdo intelectual.

Apesar disso, Jonathan referiu, em sua fala, saberes com que ele se identifica e se relaciona de uma maneira mais próxima. A cultura musical e a cultura do grafite se configuram como práticas que, de maneira geral, são atrativas aos jovens. É interessante observar na fala de Jonathan quanto saber pode ser aprendido nessas práticas. O jovem faz uma relação da música com o saber virtual e como pode ser feita a relação do conteúdo da música com esse saber intelectual. Porém, infelizmente, ele não encontrou essa prática na escola. Acredito que o pensar crítico que o jovem faz pode ter vindo das letras de música do estilo *hip hop* que geralmente trazem um olhar crítico sobre a sociedade. A imagem que utilizamos mostrava dois cantores desse estilo musical. O jovem ao olhar as imagens pensava na escola que ele gostaria de ter.

- E2 aqui é cultura musical cultura musical é bastante importante hoje em dia no cotidiano que:: que é um jeito dos jovens não irem pra criminalidade...  
 E1 tu encontra isso aqui na escola ?  
 E2 aqui na escola não

- E1 uhn o que tu acha desse tipo de atividade aqui com a escola ?  
 E2 eu acho importante até pra escola por causa que na música ali como tu vai elaborar uma música tem que pensar / tu tem que pensar no que tu vai escrever da música tu vai ter o hábito de escrever de ler a música e de pensar na:: na sociedade em geral  
 E1 você tem vontade de escrever ?  
 E2 eu ? eu tenho  
 E1 tem ?  
 E2 tenho vontade...(Jonathan. Linhas 533-545)
- E1 ((mostra outra foto))  
 E2 cultura do grafite... bom o grafite teria / seria bastante presente na minha escola... tanto fora da escola  
 [
   
 E1 e agora ele é presente ?  
 E2 oi ?  
 E1 ele é presente agora ?  
 E2 é presente na:: praça ali  
 E1 uhn  
 E2 na praça nas praças a gente vê bastante grafite... não só grafite como pichação mas pichação não é / não tem nada a ver por causa que pichação é crime...  
 E1 uhn mas te atrai a pichação ?  
 E2 não  
 E1 tu gosta do grafite ?  
 E2 gosto do grafite...  
 E1 tua escola teria ?  
 E2 a minha a minha sim... não tanto no lado de fora como no lado de dentro da escola também teria o grafite...  
 E1 uhn  
 E2 por causa que o grafite é um incentivo a cultura... da cultura artística  
 E1 uhn e a escola real agora ela tem esse incentivo dessa cultura artística  
 E2 não tem...(Jonathan. Linhas 428-449)

Sobre o grafite, o jovem diz gostar. No entanto, essa prática ocorre somente na praça que fica ao lado da escola. Analisando essa situação, surge a seguinte questão: se os jovens se mobilizam para essa atividade, por que não fazer parte do ambiente escolar? Acredito que essas duas práticas, o *hip hop* e o grafite, são muito importantes por estarem próximas dos jovens e possibilitarem trabalhar de uma forma crítica, em que a escola pode levar o jovem a pensar, problematizar sua própria realidade para serem sujeitos que intervêm na sociedade.

No excerto abaixo, podemos perceber o efeito dos discursos externos na relação de Jonathan com a escola. Sua namorada o motivava a ir à aula.

- E1 tu tinha namorada aqui na escola ?  
 E2 aqui não nessa aqui não na outra tinha... ela que me incentivava a ir na aula  
 E1 depois tu veio pra cá e  
 [
   
 E2 depois eu vim pra cá e acabei não namorando mais (Jonathan. Linhas 662-666)



### 6.1.1.3 “Não queria ser como o meu pai...”

Ao ser questionado sobre o motivo que o levou a deixar de ir à escola, Geovani atribuiu primeiramente ao fato de ter ficado doente e, depois, por ter começado a trabalhar, não tendo mais tempo para a escola.

- E1     porquê tu deixou de ir na escola?  
 E2     eu deixei por causa que tem uns tempo que eu fiquei meio doente...que eu fiquei na ( )  
 E1     tu já trabalhava?  
 E2     já trabalhava  
 E2     daí eu parei...daí eu fiquei doente daí...( ) na cama... e depois sim que eu comecei ( ) daí eu comecei a trabalhar daí eu não tive mais tempo daí...  
 ..(Geovani. Linhas 130-136)

Como o trabalho dele é de dia e ele está matriculado no turno da noite, indaguei-o, questionando esse argumento. Nesse momento, ficou explícito que Geovani não estava com vontade de ir à aula. Ele não demonstra desejo e, por isso, não se mobiliza para ir à escola.

- E1     tempo tu tinha ?  
 E2     ((risos))  
 E1     de noite tu não trabalha...  
 E2     é...daí eu não quis ( muito tempo) vim nas aula daí...é né? ((risos)) quisesse mesmo tinha...mesmo tinha terminado mesmo mas né...trabalho..(Geovani. Linhas 138-142)

Seu desinteresse pelo conteúdo virtual escolar se torna mais visível quando Geovani afirma que não tem interesse de ler. Ele não teve acesso a materiais de leitura em casa e nem tem o hábito do estudo. Isso pode indicar que ele não teve em seu entorno um discurso a apresentar a leitura e o estudo como uma meta altamente desejada e/ou necessária. No entanto, Geovani frequentou a escola até o final do Ensino Fundamental, onde poderia ter tido oportunidades de encontrar uma relação mais próxima com a leitura e os saberes escolares. A escola deve ser um lugar que proporcione ao aluno o prazer pela leitura. Ler diferentes materiais nos permite fazer uma melhor interpretação do mundo no qual vivemos. A leitura pode libertar o sujeito das opressões do mundo. Perguntei a Geovani se a família dele costumava comprar livros, revistas ou outros materiais de leitura.

- E2 nããã...  
 E2 âhnâhn...ou era as/a minhas vó...a vó da ( ) a mãe da minha mãe daí...ela comprava (daí)  
 E1 Uhun  
 E2 aí tinha  
 E1 tu gosta de ler? Te interessa?  
 E2 tá agora não...agora eu parei ((risos))  
 E2 não sou muito ( )  
 E1 Uhun  
 E2 agora eu tenho preocupação do trabalho né...(Geovani. Linhas 185-194)

No excerto abaixo, estávamos conversando sobre se a conclusão do ensino médio lhe garantiria melhor trabalho. Geovani afirma que sim, porque poderia adquirir mais rápido suas necessidades. No entanto, é interessante perceber que ele explica que o importante não é só o dinheiro, mas também o estudo. Ele expõe o saber que aprendeu com a experiência dos pais analfabetos, passando por muitas dificuldades.

- E1 terminar a escola te daria garantia de melhor trabalho?  
 E2 ah claro...cem por cento...tu ter mais capacidade mais cabeça pra saber mais os bagulho mais rápido...o importante não é só o dinheiro...o importante também é estudo  
 E1 Uhun  
 E2 tem que se focar também no estudo...por causa que sem estudo tu não é nada...como meu pai e minha mãe...eles sem estudo não são nada...mas o meu pai trabalhou tanto e tudo e não conseguiu quase nada...minha mãe/a minha mãe nunca trabalhou então...aí não adianta...sem estudo ( ) tu sem estudar tu não vai saber sobre teu nome teu sobrenome não vai saber a idade do teu pai a idade da tua mãe...o meu pai não sabe isso...nunca soube a minha idade ...não sabe escrever meu nome...eu sei...por causa que eu tive que aprender mesmo  
 E1 Uhun  
 E2 não queria ser como o meu pai...o meu pai não sabia nada...quando ele vai numa loja comprar um bagulho...ele não sabe (escrever a mão) porque...não teve estudo...o bom mesmo é o estudo...por causa que tu vai lá e assina teu nome ( )(Geovani. Linhas 270-286)

Como ele afirma não querer passar pelas mesmas necessidades dos pais, é possível perceber que essa vivência gerou um sentido, um valor, que pode fazer com que ele se mobilize novamente para ir à escola. No entanto, nesse momento, o que o mobiliza é o trabalho no estacionamento de carros ou, mais precisamente, a possibilidade de adquirir determinados bens e produtos que julga importantes.

No excerto abaixo ganham destaque os saberes que Geovani aprendeu de seu pai. Perguntei para Geovani se sua família costumava comprar livros, além de

responder a pergunta o jovem fala do saber que aprendeu com o pai. O que demonstra o imenso valor que teve para ele.

- E2 não o meu pai sim...o meu pai ( ) que eu tinha que estudar...ou eu ia ser igual ele...não ter nada de estudo ( ) oh meus filhos estudam ( ) que é pra vocês mesmos ((sirene ao fundo))
- E1 Uhun
- E2 vocês tem que saber quanto é o dinheiro...vocês tem que saber tudo isso...( ) ninguém vai é dar ( ) tem que trabalhar...daí ele falou daí ele sempre me deu razão pra mim...daí ele me falou nunca pegar droga nunca fumar nunca roubar...eu aprendo isso até hoje...então graças a Deus ( )...(por causa) do meu pai né? o meu pai me mostrou o que que é ruim...o que que é coisa ruim que não é de pegar...(Geovane. Linhas 173-182)

O exemplo e o discurso do pai têm uma influência muito grande na vida de Geovani porque grande parte das aprendizagens que ele refere está associada aos saberes do pai. Essa capacidade de enunciar aquilo que aprendeu remete ao que, segundo Charlot (2000), podemos chamar de saber propriamente dito. É aquilo que primeiramente surge como uma informação (externa, objetiva) e, em seguida, se faz sentido e possui valor para o sujeito, passa a ser experiência de produção de si (única e intransmissível) – através de um processo interno que envolve consentimento, mobilização e atividade – e, finalmente, transformando-se em conhecimento (subjetivo), passa a ser enunciável, revelando-se como conteúdo intelectual, virtual, podendo ser remetido novamente para a “ordem do objeto”. Os saberes enunciados por Geovani parecem ser muito valorizados por ele, principalmente porque fazem parte de seu mundo mais próximo.

Sendo assim, podemos afirmar que Geovani aprendeu com o pai e que essas aprendizagens se transformaram em saberes virtuais. Entretanto, durante a entrevista, quando remeto às aprendizagens na escola, o jovem diz não lembrar e acaba ficando em silêncio.

- E1 tu lembra dos conteúdos da escola?
- E2 Bah
- E2 bah não me lembro muito ( ) eu parei... (Geovane. Linhas 391-393)

Essa atitude, de acordo com Charlot (2000), pode sugerir que ele não gerou, na escola, saberes intelectuais significativos, produtos virtuais comunicáveis, o que implica em considerar que os conteúdos escolares, muitas vezes, acabam sendo

apenas uma informação, não conquistando e envolvendo os alunos para transformar-se em conhecimento e saber.

Quando questionado sobre o que aprendeu no ensino médio para sua vida, o jovem responde que aprendeu os valores das coisas que possui.

- E2 o que eu aprendi ?  
 E1 O que tu aprendeu de mais importante para a tua vida?  
 E2 aprendi o valor das próprias coisas que eu tenho  
 E1 tu acha que a escola te proporcionou esse saber?  
 E2 ahan  
 E1 de que forma?  
 E2 forma de ajudar de tu mesmo confiar em ti mesmo (é melhor né) por causa que hoje em dia sabe né  
 [
- E1 tu atribui isso à escola à tua família aos teus amigos?  
 E2 ( ) não foi mais a minha família daí (a escola não)  
 E1 uhn  
 E2 por causa que tu não sabe como que é quem que é teu amigo quando vê ele pode ser teu amigo aqui quando vê lá fora não... então tu não sabe que o piá que anda tu teu lado ( ) teus próprios amigos... então ( ) confiar em mim mesmo...  
 (Geovani. Linhas 395-409)

Podemos perceber que esse saber dos “valores das coisas” tem um sentido importante para ele, porque o jovem consegue fazer uma referência a ele, quando diz que aprendeu a confiar nele mesmo. No entanto, no final da conversa, quando questiono se esse saber foi aprendido na escola, o jovem afirma que foi com a família.

Geovani considera que ler é bom, porém, quando o perguntei por que ele não lê, não soube responder.

- E2 é bom estudar bom pegar um livro pra ler é bom  
 E1 é bom mas porque tu não lê?  
 E2 ((sorri))... não sei...  
 E1 não saberia dizer por quê ?  
 E2 bah não saberia não saberia porque...(Geovani. Linhas 434-439)

Geovani não lê e não consegue explicar por que não lê. Esse fato remete ao afastamento de Geovani dos saberes virtuais contidos nos livros e indica que ele se mantém afastado da cultura escrita de modo geral. Apesar da família do jovem não proporcionar um estímulo necessário, projetando metas desejáveis correspondentes à leitura, ele já percorreu certa trajetória escolar, o que nos leva a pensar que

poderia ter se mobilizado a ler, por compartilhar um espaço que pode levá-lo a despertar o gosto pela leitura.

No excerto abaixo, Geovani conta-nos que atualmente tem uma namorada, mas que ela não estuda na mesma escola em que ele está matriculado. Ela frequenta o oitavo ano do Ensino Fundamental e, no próximo ano, pretende estudar na mesma escola que Geovani para que eles possam ir juntos à aula. O jovem afirma que a namorada não o deixa ir à escola por ciúmes.

- E1 e sobre namoro na escola?  
 E2 ah não sei ((sorri)) ...  
 E1 tu tem namorada aqui na escola ?  
 E2 tinha depois saiu daqui agora não tenho mais aqui... agora tenho só em casa  
 E1 tu tinha aqui no primeiro?  
 E2 não eu tinha no oitavo ano  
 E1 ah no oitavo... é a mesma de agora ?  
 E2 Ah  
 E1 vocês namoravam aqui e agora vocês tão namorando em casa  
 E2 não agora é outra  
 E1 ah tá agora é outra ela estuda aqui na escola ?  
 E2 não estuda lá no (Maneco)  
 E1 uhn tá e se ela estudasse aqui de noite  
 E2 ela quer vir estudar aqui no próximo ano ( ) em dois mil e dezesseis ela que vir pra cá daí  
 E1 ah então tu fica namorando de noite em casa então?  
 ((risos))  
 E1 então quer dizer que quando não está trabalhando não vem na escola e fica em casa namorando?  
 E2 ah  
 E1 sim ou não ?  
 E2 sim ((sorri))  
 E1 ela vai até tua casa ?  
 E2 vai  
 E1 ela vai todos os dias ?  
 E2 vai  
 E1 de noite ?... ela estuda de manhã então ?  
 E2 de manhã  
 E1 ou ela abandonou também ?  
 E2 não / ta estudando  
 E1 ta estudando... ela trabalha ?  
 E2 não  
 E1 ah e se ela estudasse aqui na escola ?  
 E2 [ ela quer vir  
 E1 [ se ela estudasse aqui de noite /  
 ela tá em que série ?  
 E2 ela tá no oitavo  
 E1 se ela tivesse aqui de noite tu viria na aula ?  
 E2 Claro  
 E1 teria mais vontade  
 E2 ((sorri))  
 E1 tu acha que tu não vem mais por esse namoro ?  
 E2 não ( ) não vir junto  
 E1 oi ? como ?

- E2     ãh dai ela assim ela não me deixa muito vir estudar ela acha que eu vou trair ela  
mas eu não vou ela tem muito ciúmes dai ela não me deixa mais  
((risos))
- E2     ela não deixa eu vir nas aulas
- E1     uhn ela tem ciúmes aqui da escola então
- E2     é por causa que ela já sabe quem que foi minhas namoradas aqui ela já conhece  
daí não me deixa muito vir estudar daí por isso que eu não venho estudar mais
- E1     ahan
- E2     ela vai terminar o oitavo lá e vai vir pra cá daí a mãe dela vai (conseguir a vaga)  
daí ela vai fazer o nono
- E1     por isso que esse ano tu não vai vir mais e ai tu vai vir então o ano que vem que  
ela estará aqui
- E2             [  
                  é isso aí
- E1                     [  
                          e se vocês não tiverem mais juntos ?
- E2     quê ?
- E1     se vocês não estiverem mais juntos ?
- E2     não tem como isso
- E1     o que que acontece ? vai vir na escola ?
- E2     vou tem que vir
- E1     e se for uma outra namorada e uma outra escola ?
- E2     mas ( )
- E1     hein ?
- E2     não tem
- E1     ... então tu acha que se a tua namorada estivesse contigo em sala de aula vocês  
viriam mais ou preferia ficar em casa
- E2     viria mais por causa que a mãe dela assim a mãe dela quer que ela estuda mais  
ainda a mãe quer que estude mesmo ela não quer que passe namorando ela  
quer que estude (Geovani. Linhas 501-585)

Charlot (1996) destacou a influência de amigos no espaço escolar para que o aluno se mobilize. No caso de Geovani, a força da influência da namorada faz com que ele encontre desejo, sentido e se mobilize para estar com ela e se desmobilize para continuar indo às aulas. Assim, sua relação com a namorada tem grande participação em sua história escolar. Nessa disputa em que Geovani se vê envolvido, prevalece a mobilização pelo processo social das relações intersubjetivas. Parece que o propósito de retorno à escola no ano seguinte se dá mais pelo móbil da relação com a namorada do que com os saberes virtuais dos conteúdos escolares. A escola segue tendo valor, mas a partir de um sentido genérico, fruto da concepção generalizada sobre a importância da escola para a conquista de melhores oportunidades de trabalho.

O jovem, no excerto abaixo, relata gostar de música e considera importante essa aprendizagem na escola. Ele fala da importância de aprender a tocar um instrumento, aprender a dançar, aprender capoeira.

- E2     aula de música é bom é bom por causa que tu vai saber mexer naquele bateria  
violão guitarra

- E1 tu gostaria que tivesse na escola ?  
 E2 claro  
 E2 até poderia saber coisa de capoeira e coisa de dança coisa de guitarra aula de guitarra aula de música é bom  
 E1 tu acha que isso é importante para a escola ?  
 E2 é por causa que tu traz mais pessoa pra (atender melhor) se tendo mais aulas aqui mais pessoas vão vir mais pra cá e não vão precisar ficar o dia inteiro na rua vagabundiando na rua ( ) “ah ali tem aula ali tem aula de dança aula de guitarra” vão vir mais e tu tira mais pessoas da rua daí isso é bom também (Geovani. Linhas 745-755)

É interessante observar na fala de Geovani que a música, na escola, seria bom porque teriam mais pessoas na escola que não ficariam o dia todo na rua sem ter o que fazer. A referência de Geovani à importância da escola para atender pessoas que ficariam na rua “vagabundiando”, remete-nos à crítica que Arroyo (2010) faz às atuais políticas públicas socioeducativas que se baseiam no discurso do déficit de moralidade. Segundo o autor (2010), estão “na moda” políticas que visam ações compensatórias de carências de valores morais, de atitudes, para salvar as crianças e adolescentes da violência, da droga e da suposta carência de valores nas famílias populares. Essa visão, ainda segundo Arroyo (2010), incentiva a criação de programas e projetos socioeducativos, na verdade, “civilizatórios”, governamentais e não governamentais (geralmente em escolas públicas), que ingenuamente procuram tirar jovens da marginalidade. Não consideram que, após as atividades extra turno de atividades moralizadoras, esses jovens voltam às ruas, às suas casas, às famílias nos limites da sobrevivência, ao trabalho infantil, etc. Diante disso, entendemos que a fala de Geovani representa um saber adquirido nas suas relações cotidianas, na impregnação social; um saber que circula quase que imperceptível, mas que é capaz de ser reconhecido em manifestações como essa de Geovani. Não se trata aqui de julgar a posição expressada por ele, mas reconhecer a relação dele com um saber, que é virtual, uma vez que pode ser enunciado, adquirido nas relações externas, através de discursos sociais que permeiam determinado tempo e espaço social.

Em seguida, Geovani relata que já foi pichador. Essa revelação expõe uma aprendizagem vinculada ao domínio de uma atividade (a de pichar), mas também a um saber virtual (a ideia de que não se pode sair pichando qualquer lugar).

- E2 pichação é bom fiz muito pichação ((sorri))  
 E1 não faz mais ?  
 E2 eu parei eu fazia dentro da sala de aula ( ) ((sorri)) passava brincando e fazia pichação nas classe pra ver ( ) daí larguei

- E1 e o professor aproveitou isso pra fazer algum trabalho?  
 E2 já já fiz em geografia tinha que fazer as letras assim de pichação assim a sora<sup>8</sup> deu um trabalho e cada um fazia do seu próprio jeito e o meu próprio grupo fez de ali de pichação foi legal
- E1 legal  
 E2 mas isso tinha no Mena não aqui  
 E1 uhn  
 E2 é bom tu vai saber / aprender fazer o bagulho vai saber pintar não sair fazendo pichação em qualquer lado fazendo nas parada de ônibus nos colégio aí não tem que fazer pra ti mesmo não ( ) pra riscar todo mundo aí ( ) tu vai fazer aula de pichação tu vai sair riscando todo o colégio
- E1 sim  
 E2 aí não é bom ((sorri)) (Geovani. Linhas 760-776)

Essas aprendizagens parecem ter feito muito sentido para ele porque, nesse momento, ele consegue lembrar-se do trabalho que realizou na disciplina de geografia relacionado à pichação. Além da lembrança de um saber adquirido na escola, esse relato expõe a importância do sentido para as relações com o saber. Assim, como João havia mudado de atitude ao tratarmos do tema da horta e lembrado de uma atividade (produção de si) com a horta na Cidade dos Meninos, Geovani mostrou-se motivado a falar da pichação e também conseguiu relatar uma aprendizagem escolar. Esse fato é mais relevante na medida em que foram somente nesses casos que os jovens entrevistados apresentaram em seus discursos aprendizagens de saberes virtuais específicos relacionadas à escola.

Quando perguntei sobre o que tinha sido importante nas diferentes aprendizagens que Geovani teve em diversos lugares, ele relata que o importante é aprender um pouco em cada lugar. Porém, os exemplos que ele conta estão todos relacionados a saberes relacionais: aprender quem são seus amigos, aprender as coisas boas e ruins. Na escola, lembra de saberes gerais como ter mais atenção e mais foco nos estudos, mas cita também aprendizagens relacionais como: respeitar o próximo, respeitar o professor, respeitar os amigos, etc.

- E2 o importante mesmo o bom é aprender um pouco em casa um pouco em aula... um pouco na rua ( ) porque ta sabendo que não é qualquer pessoa que vai ser teu amigo tem que tá aprendendo ( ) falar “aquele guri não é pessoa boa pra andar esse não é bom” ( ) ta aprendendo você ta aprendendo o que é coisa ruim coisa boa daí... e na escola eu aprendi ter mais atenção mais estudo mais (foco) pra ti mesmo aprender
- E2 mais estudo  
 E2 mais conhecimento por ti mesmo pro teu próprio futuro que tu vai ser no teu futuro  
 E1 que conhecimento ? que conhecimento a escola te ensina ?  
 E2 conhecimento ... conhecimento respeitar o seu próprio professor os teus próprios

---

<sup>8</sup> Sora é uma forma do aluno se referir à professora.

amigos esse conhecimento tu querer chegar na escola e querer mandar vai chegar lá vai chegar a professora vai chegar os teus amigos tu tem que aprender a respeitar qualquer pessoa respeitar qualquer cor qualquer raça não importa que é pobre não importa que é mendigo não importa sabendo estudar é o ponto ... isso é bom (Geovane. Linhas 678-692)

No que diz respeito ao saber relacional, Charlot (2000) afirma que é uma das três principais formas de manifestação do saber/aprender. Esse saber/aprender diz respeito ao domínio das relações intersubjetivas, portanto, refere-se às aprendizagens socioculturais relacionadas a comportamento social. Em outras palavras, refere-se a regras sociais que são apreendidas dentro de uma determinada cultura. Assim, diferentes culturas exigirão diferentes formas relacionais, que são importantes na formação de uma autoimagem própria e reconhecimento de traços identitários comuns entre os sujeitos. Os conhecimentos dos saberes relacionais têm um peso tradicional, muito alto, que as culturas costumam deixar claro para os seres humanos que vão chegando. Embora as novas gerações tenham a possibilidade de transformar os comportamentos desejáveis, esse aprendizado além de participar da construção identitária do sujeito, participa também da criação de uma identidade coletiva.

#### 6.1.2 Auto responsabilização: “a cabeça não ajuda”

Tomazetti et al. (2012), ao estudar o ensino médio e a juventude, tiveram como objetivo construir um diagnóstico sobre os jovens das escolas públicas de ensino médio em Santa Maria. Propuseram, em sua análise, a existência de duas culturas juvenis presentes no cenário escolar dessa cidade. A primeira delas diz respeito àqueles alunos voltados para o ensino propedêutico, preocupados com o processo seletivo para o Ensino Superior. A segunda cultura identificada choca-se com a cultura anterior, pois expressa a recusa desse modelo de ensino, ao ver-se constrangida por ela, evidenciando assim uma polarização entre essas culturas.

A cultura juvenil preocupada com os processos seletivos é a que encontra na escola sua legitimação. Esses alunos seriam justamente pertencentes a seguimentos da classe média que estão familiarizados com a cultura escrita e com o estímulo (projeção de uma meta desejável) à busca de um curso superior como ideal

de transição da vida jovem para a vida adulta. Para os autores citados, os jovens que compartilhem desse ideal do desempenho “possivelmente chegaram à escola média com discursos familiares que encontraram nos discursos dos professores da cidade de Santa Maria um dispositivo legitimador de suas narrativas” (TOMAZETTI et al., 2012, p. 107).

As críticas desse grupo apontam apenas para o caráter metodológico e ao desempenho particular de alguns professores, não colocando em questão “a lógica de funcionamento da escola que somente se preocupa em transmitir conteúdos e alertar sobre os perigos de não se conseguir o acesso à universidade” (TOMAZETTI et al., 2012, p. 108). Nesse grupo não há situações de abandono escolar causada pelo distanciamento de suas realidades culturais, pelo contrário, seus anseios são atendidos pela escola que procura atender exclusivamente aos setores da classe média urbana para os quais o estudo intelectual já se faz uma realidade.

A segunda cultura juvenil identificada pelos pesquisadores diz respeito aos jovens que não se enquadram nesse formato de escola e expressam uma recusa do atual modelo de ensino médio na cidade de Santa Maria. É uma cultura de resistência ao modelo de escolarização que dá destaque aos conteúdos e esvazia a escola de outros sentidos. Suas críticas incidem sobre a estrutura atual da escola no ensino médio e manifestam-se como resistência, através de atitudes de agressividade junto aos professores. Nesse sentido, de acordo com os autores, esse grupo passa a enquadrar-se nas categorias do “impuro” e do “estranho” propostas por Bauman (1998). A esses alunos são atribuídos um lugar de desinteresse e de ausência de sentido na escola, imputando-lhes um olhar de estranhamento, como se sua presença no espaço escolar fosse ameaçadora e indesejada. Esse desencontro gera um clima de tensão e conflito, que colocam em xeque diariamente as decisões dos professores, fazendo com que eles “deixem o ambiente escolar no final de suas jornadas de trabalho com receios do dia seguinte” (TOMAZETTI et al., 2012, p. 111).

Pelos relatos dos sujeitos desta pesquisa, podemos compreender que João, Jonathan e Geovani não participam desse segundo grupo. Não mostraram resistir à estrutura escolar, pois não apresentaram críticas ao modelo em que viveram sua história escolar. Assim, o fato de não criticarem a estrutura faz com que naturalmente se aproximem do primeiro grupo. De fato, Jonathan mostrou a intenção de acessar o Ensino Superior.

- E1 tu pretende concluir o ensino médio ?  
 E2 pretendo pretendo..  
 E1 e após a conclusão tu tem vontade de fazer o que ?  
 E2 faculdade... só que não escolhi uma profissão certa até agora  
 E1 uhn... mas gosta de que ? que curso te atrai ?  
 E2 me atraía a engenharia mecânica... depois fui mudando pra direito... e pretendo fazer direito (Jonathan. Linhas 140-146)

O discurso de João parece apresentar um anseio para a continuação dos estudos. No entanto, mostrou-se desmobilizado em virtude da falta de confiança em si, fruto de sua história de reprovações e dificuldades.

- E1 uhum...então você tem vontade de entrar na universidade ?  
 E2 é penso né? mas ainda so muito ruim eh:: matemática né? rodei várias veiz né? por isso que eu estudei de noite aí ...se tivesse ido bem em todas/o tempão que passa...que eu..queuh..rodei uma várias veiz né? se não tivesse rodado tanto (João. Linhas 47-52)

Geovani, por sua vez, afirma não querer entrar na universidade.

- E1 tu pretende ingressar na universidade?  
 E2 não eu tendo um curso é melhor coisa que tem  
 E1 uhn que te garanta um trabalho né?  
 E2 É  
 E1 E a universidade ?  
 E2 ainda não nesse momento não  
 E1 mas tu já pensou tem um sonho assim de ter um curso superior ?  
 E2 ainda não (Geovani. Linhas 330-337)

No entanto, Geovani quer fazer um curso técnico que lhe garanta melhor trabalho em menor espaço de tempo.

- E1 o que tu pretende fazer após o ensino médio?  
 E2 depois que eu terminar? ...ah fazer um curso né?...mecânico...eletricista...aí é melhor...tu vai ter um diploma na tua mão...e qualquer serviço te aceitam... por causa que tu teve estudo...tu sabe (capacidade)...se tu se tu tá só ( naquele ambiente ) tu tá só naquele bagulho que tu já sabe mesmo...e isso que é o bom...(Geovani. Linhas 312-317)

Esse relato o relaciona à busca pelo ensino propedêutico, pois também precisará passar por provas de seleção para realizar um curso técnico. Nesse último excerto, fica evidente também a relação de Geovani com a cultura juvenil ligada ao ensino de caráter utilitarista, identificado na cidade de Santa Maria por Tomazetti et al. (2012).

Diante disso, apesar de mostrarem propensos à cultura juvenil ligada aos processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior, característica da cidade de Santa Maria, há elementos que nos levam a pensar que eles não se enquadram totalmente nessa cultura também. Se, por um lado, não há manifestações da cultura de resistência (críticas ao sistema, insubordinação, agressividade, etc.), por outro lado, também não há expressão contra as metodologias utilizadas na escola e limitações dos professores a capacitá-los para as provas de seleção.

E1 tu acha que a escola é atrativa?

E2 claro né

E1 as aulas te atraem ?

E2 são boa as aula tenho um rendimento bom capacidade boa... é só querer que /  
(Geovani. Linhas 376-379)

E2 nesse ultimo colégio onde é que eu tava aí ...professor tudo bom...os aluno...bom...e todo mundo feliz... (João. Linhas 732-734)

E2 porque é o modo dum aluno gostar de um professor que hoje em dia não tem muito hoje em dia não tem muito... os alunos vão lá com o professor o professor tenta de tudo quanto é maneira pra agradar o aluno o aluno não se sente agradado... (Jonathan. Linhas 593-595)

No entanto, apesar dessa visão positiva da escola e dos professores, os três se encontram em situação de abandono escolar. Essa condição é um fator a mais para distanciar os sujeitos de nossa pesquisa da cultura juvenil que almejam o ensino propedêutico, voltada para os processos seletivos do ensino superior. De acordo com Tomazetti et al. (2012), para os jovens dessa cultura, o fracasso escolar é representado pela reprovação no vestibular ou no PEIS e não pela evasão, pois, entre eles, não há os que abandonam a escola por encontrarem uma linguagem docente distante de suas realidades culturais.

Assim, o que conseguimos identificar foi uma atitude de afastamento, de não enfrentamento, que encontra explicação em uma postura de “autoresponsabilização”. Em outras palavras, nossos sujeitos mostraram atribuir a condições pessoais o fato de estarem em situação de abandono, evidenciando uma visão pouco crítica da escola e da realidade que os cercam.

E1 porque que você acha que rodou várias vezes?

E2 eu sou muito ruim em português matemática ( )mas eu rodava mais em português e matemática

E1 uhum...mas porque tu acha que não conseguia aprender

- era o jeito do professor?
- E2 que assim a matemática eu não vou muito bem te/e português eu não vou muito bem escrever texto e como é que é interpretar texto assim não...
- E1 Uhum
- E2 a cabeça não ajuda
- E1 mas você acha que se a metodologia do professor e a forma do professor explicar melhorasse e se fosse uma prova diferente você acha que conseguiria ?
- E2 ( ) mas ensinavam bem prestava bem a atenção
- E1 Uhum
- E2 mas não...não conseguia né?... ( ) a professora vinha no meu lado ensinando mas eu não conseguia eu chegava na hora das prova assim dava um branco e... (João. Linhas 53-69)

Como podemos perceber na fala acima, João atribui somente para si a responsabilidade de sua (não) aprendizagem, não expressando críticas nem aos professores nem à escola. Já no excerto abaixo, quando perguntei se ele tinha lembranças ruins da escola, ele afirma que não, que tudo foi bom e, mais adiante, ele fala que sempre se comportou bem. Assim, João parece associar as lembranças ruins a seu comportamento, porém, como julga ter sempre se comportado bem, ele conclui que não havia nada de ruim na escola.

- E2 a lembrança ruim ...não tenho nenhuma...
- E1 nenhuma lembrança ruim?...nada assim que te lembre ? professor com funcionários...?
- E2 não lembrança ruim não ...nunca...tive assim...tudo bom
- E1 tudo bom ?
- E2 nus (colégio) que eu fui sempre ...sempre me comortei bem e tudo Semp/...daí é isso
- E1 uhum...
- E2 (das) lembrança ruim não tenho nenhuma...(João. Linhas 102- 110).

No excerto abaixo, ele continua fazendo referência somente ao seu comportamento. João diz que não incomodava, não fazia bagunça e que, por isso, os professores gostavam dele.

- E1 como era tua relação com os professores e com os funcionários da escola?
- E2 eh...isso aí era ótimo era nunca incomodei nunca fiz bagunça no colégio gostavam sempre de mim por isso né?...que era...
- E1 como eles te tratavam?
- E2 tratavam bem ...nunca fiz bagunça no colégio ( ) gost/era como é que é::...um aluno bem comportado em todos os colégios que eu fui ...(João. Linhas 336-342)

Jonathan também atribui o seu afastamento somente a si. Ele afirma que foi por vontade própria que deixou de frequentar a escola, não fazendo nenhuma relação com os condicionamentos socioculturais e/ou com a estrutura escolar.

E2 atividades escolares eu acho legal porque incentiva bastante o aluno me incentivava bastante mas ai eu comecei a perder o interesse por vontade minha sabe dai eu acabei perdendo o interesse de tudo acabei jogando tudo pra cima... o que que eu / eu pensava assim “por que que eu vou no colégio agora se futuramente eu não vou precisar” eu sempre pensei assim eu pensava assim agora no hoje em dia assim eu penso “não... eu tenho que voltar a estudar porque vai ser importante” vai ser importante se não fosse importante não existia colégio...(Jonathan. Linhas 698-705)

Geovani, por sua vez, afirma ter se afastado da escola por causa do trabalho.

E2 a escola é boa...tenho professores bons...( ) mais trabalho mais estudo...mas não deu pra mim por causa que eu...f/teve que trabalhar daí...tive que ajudar minha...minha mãe...agora quando meus irmãos foram embora teve que ficar só eu em casa agora...e agora tá só eu daí...daí eu não vim mais nas aulas daí eu fiquei um pouco meio doente...daí eu nem vim...eu até inscrevi meu nome aqui pra vim e nem vim...vim só uns dois dia depois não vim nunca mais no colégio...parei de...daí eu comecei a trabalhar daí...daí eu não não eu perdi vários tempo de aula...(Geovani. Linhas 08-15)

Porém, reconhece que sua atitude é responsável por essa situação.

E2 ratiei daí...era pra mim tá até hoje estudando...(Geovani. Linhas 99)

Diante disso, podemos compreender o que parece ser uma terceira cultura que não se sustenta nem na resistência, nem na conformação. Afastam-se da cultura de resistência, uma vez que não apresentam críticas à estrutura escolar e distanciam-se dos jovens que buscam o ensino propedêutico por apresentarem uma postura de afastamento, mesmo que se identifiquem com esse ideal escolar.

Dessa forma, a diferença principal entre essa cultura juvenil e a propedêutica não reside no fato de esses alunos não encontrarem nesta última uma meta desejável, mas no fato de que essa meta vai tornando-se distante de sua realidade, seja por que se acham incapazes, da mesma maneira que João, seja por outros condicionamentos, outras metas, que se interpõem fazendo momentaneamente mais sentido que a escola, como o caso de Jonathan e Geovani. O que há de comum nos três casos é a autoatribuição de culpa, uma visão que evidencia a

fragilidade de um desejo vinculada às condições socioculturais e que denominei de autorresponsabilização.

Nos três casos, o que prepondera é ainda assim um choque de realidades, pois, apesar de assumirem o discurso propedêutico, suas histórias não os colocam em condições de igualdades com os jovens das classes médias em que circulam com mais força as metas desejáveis para seus filhos. Essa análise encontra respaldo nas palavras de Oliveira (1999 apud TOMAZETTI et al., 2012) quando afirma que a escola pública é ainda o palco da produção do fracasso escolar daqueles que não estão familiarizados com os discursos que não pertencem às suas classes sociais de origem.

### 6.1.3 Trabalho: “trabalhar mais rápido... pra mim conseguir mais rápido”

Foi a partir do final da segunda grande guerra que, segundo Kehl (2004), as forças do mercado perceberam na juventude uma classe importante, com grande potencial consumidor e, então, as grandes marcas começaram a explorar a imagem do jovem como modelo de liberdade, beleza e sensualidade, inspiradora para as demais faixas etárias. Com um “bombardeio” midiático, aos poucos, os jovens foram se tornando presas fáceis de um novo ideal. Desse modo, com a associação entre a juventude e o consumo, surge uma cultura juvenil vinculada à busca insaciável pelo prazer. De acordo com Kehl (2004),

Ao mesmo tempo, a “juventude” se revelava um poderosíssimo exército de consumidores, livre dos freios morais e religiosos que regulavam a relação do corpo com os prazeres e desligados de qualquer discurso tradicional que pudesse fornecer critérios quanto ao valor e à consistência, digamos, existencial de uma enxurrada de mercadorias tornadas, da noite para o dia, essenciais para nossa felicidade (KEHL, 2004, p. 92).

Atualmente, aponta Bauman (2009), na sociedade em que vivemos, nada está imune a uma lei comum, a do descarte. Para o autor, o consumismo alterou a noção temporal em relação aos bens. Ao promover a transitoriedade em prejuízo da duração, instaurou a lógica da apropriação e descarte no lugar dos bens duradouros.

Nessa perspectiva, a sociedade do consumo tem como promessa satisfazer os desejos, realizar sonhos dos seres humanos. Essa promessa, de acordo com

Bauman (2009), somente continuará atraente enquanto o desejo continuar irrealizado. Considerando que o desejo é nossa força propulsora (CHARLOT, 2000), o mercado explora essa não saciedade dos desejos através do “método de satisfazer toda necessidade/desejo/vontade de uma forma que não pode deixar de provocar novas necessidade/desejos/vontade” (BAUMAN, 2009, p. 105).

Quando Charlot (2000) afirma que o desejo é a configuração da ausência, isto é, a busca pelo preenchimento do vazio, ele expressa que esse vazio nunca poderá ser preenchido, visto que, se esse vazio fosse preenchido deixaríamos de existir como humanos. Assim, é essa característica que o mercado procura explorar, educando e construindo uma sociedade consumista.

Geovani, entre os sujeitos desta pesquisa, foi o que demonstrou mais claramente estar envolvido pelo ideal consumista. Quando perguntei a ele se pretendia retornar nesse ano para a escola, ele afirmou que não, que voltaria somente no próximo ano porque pretende comprar uns “presentinhos” para ele. O jovem trabalha em um estacionamento de carros durante o dia e recebe salário conforme as horas trabalhadas. Neste ano, como pretende obter a carteira nacional de habilitação e comprar um carro, ele passou, por opção própria, a fazer jornadas de doze horas de trabalho para conseguir juntar o dinheiro mais rápido. Esse ritmo de trabalho, então, o impede de ir à escola.

E2 não esse ano não...o outro ano sim

E1 uhun...porque esse ano não?

E2 não por causa que eu tenho uns presentinho ( ) que eu quero fazer ainda quero...ter minha própria carteira da do:: do carro daí...quero tirar minha carteira do carro ( pra ) trabalhar mais rápido...pra mim conseguir mais rápido...pra ter meu próprio carro daí...

E2 ( )

E1 uhun...quer dizer que quanto mais tempo tu trabalha lá mais tu ganha

E2 é ...é isso aí

E1 aí tu consegue juntar ( dinheiro)

E2 por causa que o dinheiro também é bom...bain...( ) quanto mais eu trabalho mais eu ganho...daí fica melhor pra mim... (Geovani. Linhas 252-263)

Como afirmamos anteriormente, Geovani estipulou um prazo para o retorno à escola, no entanto, se de fato ele está envolvido pelo ideal consumista que provoca sempre novas “necessidades” (BAUMAN, 2009; KEHL, 2004), surge a questão: será que no próximo ano ele irá retornar à escola ou continuará fazendo jornadas de doze horas para comprar outros “presentinhos”?

De acordo com Oliveira (2012), as alterações que ocorreram após a grande guerra afetaram de maneira significativa a escola, abalando a instituição como produtora de saberes relevantes para a vida pública. Os saberes vinculados à escola, então, apresentam-se aos jovens como saberes de longo prazo, como algo que um dia servirá para sua vida adulta. O mercado, por outro lado, oferece aos jovens satisfação imediata de “seus” desejos, através, principalmente, de um bombardeio midiático que a todo momento lhes oferece produtos para consumir e descartar.

A escola, então, sofre atualmente “uma progressiva deslegitimação do saber escolar frente às clientelas juvenis, hoje subjetivadas em uma lógica cultural que não prevê os saberes de longo prazo como elementos importantes na construção dos sujeitos” (OLIVEIRA, 2012, p. 18). Geovani parece se relacionar com a escola de maneira semelhante ao ideal do mercado: utilitarista e imediatista. Quando questionei Geovani sobre sua pretensão de ingressar em uma universidade, o jovem respondeu que não pretende, pois prefere realizar um curso mais rápido, para conseguir melhor trabalho e, conseqüentemente, melhor salário.

- E1 tu quer fazer um curso e tu pretende fazer faculdade ?  
 E2 não eu tendo um curso é melhor coisa que tem  
 E1 uhn que te garanta um trabalho né?  
 E2 É  
 E1 uhn alugum curso na universidade tu não pensa agora no momento ?  
 E2 ainda não nesse momento não  
 E1 mas tu já pensou tem um sonho assim de tirar alguma coisa ou não ?  
 E2 ainda não (Geovani. Linhas 330-337)

Se a meta é o trabalho e é movido pela compra, o que o mobiliza ir à escola é o sentido do mercado em ter um diploma para conseguir um trabalho e não os saberes, entendidos como conteúdos intelectuais produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Dessa forma, sobressai-se o desejo imediato em prejuízo de um desejo a longo prazo. Em outras palavras, a mobilização – que leva os sujeitos à atividade, através da qual o ser humano se produz – é ativada por móveis de curto prazo em detrimento de móveis de longo prazo como os conhecimentos escolares.

O trabalho para Geovani parece ter tanto valor que, quando não está na escola, gosta de estar trabalhando.

- E1 e o que tu mais gosta de fazer quando não está na escola ?  
 E2 eu ? ( ) trabalhar (Geovani. 418-419)

Seu trabalho parece estar vinculado inclusive à falta do gosto pela leitura, já que, quando pergunto o que ele gosta de ler, ele diz que não gosta muito e justifica sua posição pela preocupação com o trabalho.

- E2 não sou muito ( )  
 E1 Uhun  
 E2 agora eu tenho preocupação do trabalho né...  
 E1 Uhun  
 E2 tenho minhas próprias coisas daí...então não preciso do meu pai né ( )...apesar da roupa e isso aquilo...não ( sei ) mesmo...quando ( eles ) precisar eles sabem...tem eu...  
 E1 Claro (Geovani. Linhas 197-205)

É preciso esclarecer que entendemos a situação de Geovani que, assim como a maioria dos jovens, principalmente das classes populares, encontra no trabalho uma forma de completar a renda da família. No entanto, não é o trabalho em si que parece ser o motivo que o levou a se afastar da escola, mas a jornada de trabalho estendida que ele cumpre com o fim de aumentar o salário. Como sua jornada diária de doze horas é justificada pela vontade de comprar o que ele denomina de “presentinhos”, é possível perceber que Geovani optou nesse momento por atender a desejos de consumo, imediatos, em detrimento dos saberes escolares. Em outras palavras, parece que o imediatismo, típico da sociedade contemporânea, o levou a buscar resultados “mensais” (o salário), deixando para segundo plano a escola, que se apresenta como algo incerto, de resultados imprecisos. Acredito que se Geovani não estivesse tão envolvido com a sedução pelo trabalho e conseqüentemente pelo consumo, ele poderia estabelecer outro tipo de relação com a escola e com os saberes escolares.

Para concluir, retomo as considerações de Charlot (2000) que reafirmam a importância do sentido nas relações com o saber. Segundo esse autor, apenas tem sentido aquilo que se relaciona com o que vivemos, pois o sentido está estritamente ligado à relação que mantemos com o mundo e com os outros. Se nos relacionamos e nos produzimos em uma sociedade capitalista, consumista, que nos influencia com verdadeiro bombardeio de metas desejáveis, é dessa forma que muitos jovens se relacionarão com os saberes escolares.

## 7 CONCLUSÃO

Considerando que o objetivo desta pesquisa foi compreender as relações dos jovens com o saber/aprender e o vínculo que essas relações mantêm com a situação de abandono escolar, entendemos necessário buscar referencial teórico que nos embasasse no que diz respeito a aspectos históricos da educação brasileira, às concepções sobre juventude ao longo da história e à teoria da relação com o saber de Bernard Charlot.

O que pudemos observar sobre o ensino médio, no Brasil, foi que ele se expandiu e se universalizou, no entanto, não houve uma adequação da estrutura escolar a uma nova realidade: de jovens alunos que chegam ao ensino médio, advindos, muitas vezes, de contextos de pobreza, desiguais e de violências. O que persiste ainda é uma escola voltada para a elite.

Imerso nesse contexto, o jovem aluno enfrenta os desafios advindos das concepções sobre sua própria condição de jovem em uma situação de aluno. Nesse sentido, a concepção que geralmente surge na fala de professores/as é de que os alunos estão em uma fase passageira, que são problemáticos e não querem estudar. Com essa crença, os professores invertem a lógica, considerando o jovem como “aluno em situação de jovem” ao invés de entendê-lo como “jovem em situação de aluno”, muitas vezes, também “em situação de pai/mãe” e/ou “de trabalhador/ra”. Nossa pesquisa considerou as questões biológicas e identitárias entrelaçadas às questões sociais e culturais dos jovens pesquisados, e compreendeu o jovem, antes de qualquer condição atribuída a ele, como um sujeito, esse sujeito que nasce envolvido em uma constante busca pelo aprender.

Portanto, é olhando o jovem como um sujeito, um ser humano, que buscamos produzir este estudo, procurando compreender as relações dos jovens com o saber/aprender e o vínculo que essas relações mantêm com a situação de abandono escolar. Para alcançar esse objetivo, buscamos: investigar a trajetória escolar dos sujeitos, com foco nas relações com o saber/aprender; buscar suas concepções sobre a escola de ensino médio; identificar os contornos culturais, sociais e institucionais dos jovens pesquisados e suas relações com professores, colegas e funcionários.

De maneira geral, os jovens veem sentido na escola. A instituição escolar é compreendida como algo importante. No entanto, considerando a afirmação de Charlot de que a relação com o saber se dá na relação com saberes específicos, ao fazer uma análise mais profunda com a relação aos saberes escolares específicos – portanto, os que são considerados como conteúdos intelectuais/virtuais – verificou-se que esses saberes parecem não fazer tanto sentido para eles. Isso ficou evidente quando eles não conseguiram lembrar e enunciar os saberes virtuais que deveriam ter aprendido na escola. Então, parece-nos que é na relação com esses saberes virtuais específicos que o sentido da escola se perde. Outro fator que corrobora com isso é o fato de que eles somente lembraram das aprendizagens da escola relacionadas a aprendizagens do domínio relacional e do domínio de atividades, como namoro e horta, respectivamente. Assim, os sujeitos relacionam-se com a escola considerando-a como importante, porém, de um modo genérico, amplo. Com os conteúdos específicos das disciplinas, os sujeitos relacionam-se de uma maneira distanciada, mantendo um vínculo frágil, praticamente sem sentido para eles.

Entendemos que essa forma de se relacionar com os saberes escolares, considerados como conteúdos intelectuais, vincula-se com a atual situação de abandono escolar dos sujeitos, principalmente porque sua fragilidade permite que outras demandas sugeridas pela sociedade como metas desejáveis façam mais sentido para eles nesse momento. Nesse sentido, a necessidade de trabalhar se destacou como uma manifestação da organização socioeconômica da sociedade atual ao representar um caminho rápido para a compra de produtos e bem-estar.

Outro aspecto de destaque diz respeito à autorresponsabilização pela sua situação de abandono escolar, característica dos três sujeitos desta pesquisa. Essa postura destacou uma cultura juvenil que não critica a escola nem em sua metodologia, nem em sua estrutura propedêutica. Eles atribuíram a responsabilidade pelo afastamento exclusivamente a si mesmos, não mostrando postura crítica. O afastamento, no entanto, pode ser visto como uma forma sutil de protesto, uma vez que a evasão causa impactos nos índices de qualidade.

No que diz respeito à influência da atual organização socioeconômica, percebemos o ideal consumista a moldar a relação dos jovens com o saber, pois instaurou uma desvalorização do saber escolar, que se afasta da lógica utilitarista e imediatista. Assim, os saberes entendidos como conteúdos intelectuais produzidos

pela humanidade ao longo do tempo deixaram de produzir sentido para os jovens que se veem seduzidos pelo sentido do mercado.

Dessa forma, neste estudo, pudemos compreender que, se a relação com o saber/aprender é também uma relação com o mundo, o mundo, sendo movido pelo consumo e o imediatismo, engendra sujeitos que procuram se saciar na compra. O ser humano, movido pelo desejo do consumo insaciável, sedutor e criador de necessidades, percebe que a escola não se encontra alinhada a essa lógica, fazendo com que perca sentido. Entendo que, se o aluno pudesse encontrar nos saberes escolares o desejo, se ele fosse seduzido pela escola, o mercado passaria a encontrar um concorrente à altura, uma vez que os jovens alunos encontrariam na instituição escolar uma referência a indicar a busca pelo saber/aprender como, talvez, a principal meta para suas vidas.

Diante disso, percebemos, neste trabalho, que a situação de abandono deve ser vista como um fenômeno complexo. Os sujeitos se produzem como tal “em relação”, ou seja, na interação com o mundo que partilham, com as pessoas, as instituições e a cultura, assim, em jogo estão sempre fatores externos e internos ao sujeito sempre a interagirem em um processo que podemos chamar educação. Assim, a situação de abandono envolve não só o sujeito afastado, mas a sociedade como um todo, incluindo o estado e as políticas públicas.

Por fim, acreditamos que a possível existência de uma terceira cultura juvenil relacionada ao contexto escolar da cidade de Santa Maria-RS, a qual nos referimos no Capítulo 6, merece maior aprofundamento em futuras pesquisas, por se tratar, a nosso ver, de uma questão muito importante para a compreensão das relações entre escola, ensino médio e juventude.



## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED. Número Especial, n. 5-6, 1997.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416. Out./dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

BAUMAN, Z. Entrevista sobre a educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. Entrevista concedida a Alda Porcheddu. **Cadernos de pesquisa**. v. 16 n. 137, p. 661-684.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BEILLEROT, Jacky. La relación com el saber: una noción em formación. In: BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. (Orgs.). **Saber y relación com el saber**. Buenos Aires, Editora Paidós, 1998.

BLANCO, Nieves. Saber para vivir. In: PIUSSI, A. M; MÉNDEZ, A.M. (Orgs.). **Educación, nombre común femenino**. 1. ed. Espanã: Ediciones Octaedro, S.L., 2006.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/BR. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 09 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRUNO, C. **Causas da evasão escolar durante a educação básica no Brasil**. 2013. 35 f. (Especialização em Gestão Escolar e Orientação Escolar) – Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena, Alta Floresta, 2013.

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

COLOMBO, E. Descrever o social: a arte de escrever e pesquisa empírica. In: MELLUCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CRIADO, E. M. **Producir la Juventud**: crítica de la sociologia de la juventud. Madrid: Ediciones ISTMO, S. A., 1998.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização da juventude. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, 2007.

\_\_\_\_\_. **A música Entra em Cena – O rap e funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Anped, n. 24, p. 40-52. Set./ out./ dez. 2003.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. In: **25ª Reunião da ANPED**, Anais... Caxambu, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. S.; NUNES, C. B.; SILVA, S. C. R. As novas formas de governo das juventudes: desemprego e violência nas políticas públicas. In: **B. Tec. Senac: a R. Educ. Prof.** Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, mar./ago. 2011.

GADOTTI, M. **Saber Aprender**: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. Um olhar sobre Paulo Freire – Congresso Internacional. Évora, 20 a 23 de setembro de 2000.

GIL, C. Jovens e juventudes: consensos e desafios. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 25-42, jan. / abr., 2011.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

KEHL, M. R. **A juventude como sintoma da cultura**. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). *Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, C. X.; SARACHIN, E.; SALVA, S. Projeto de Pesquisa: culturas juvenis e formação educacional: um estudo com jovens estudantes das escolas públicas de Santa Maria que se afastam dos processos formativos. In: 28ª Jornada Acadêmica Integrada, 2013, Santa Maria - RS. **Anais**, 2013.

MELLUCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira de Educação**: Juventude e contemporaneidade. São Paulo, mai./jun./jul./ago.; n. 5 set/out/nov/dez, n. 6, 1996.

MELLUCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**. Bauru, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NERI, M. C. **O Tempo de permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola**. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. In. **Análise social**, V. XXV (105-106), 1990, (1º e 2º), p. 139-165.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In. ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (org). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006, p. 7-21.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PATTO, M. H. S. **O fracasso escolar como objeto de estudo**: anotações sobre as características de um discurso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (65): 72-77, maio 1988.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n. 5/6, maio/ago., set./dez. 1997. p. 15-24.

RAITZ, T. R. **Jovens, trabalho e educação: rede de significados dos processos identitários na Ilha de Santa Catarina**. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-Graduação em Educação – FACED, Porto Alegre, 2003.

RAMOS, N. V. **Escola e rua**: jovens egressos recontam esta história. Santa Maria: Pallotti, 2006.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educacional Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014**.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SALVA, S. **Culturas juvenis e formação educacional: um estudo com jovens estudantes das escolas públicas de Santa Maria que se afastam dos processos formativos**. Projeto de Pesquisa. Registro GAP/CE: 027638, 2011.

SALVA, S. **Narrativas da Vivência Juvenil Feminina**: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre. 2008. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SALVA, S.; SARACHIN, E. **Culturas juvenis e formação educacional**: um estudo com jovens estudantes das escolas públicas de Santa Maria que se afastam dos processos formativos. 2014. (Relatório de pesquisa).

SARACHIN, E.; OLIVEIRA, K. ; SALVA, S. Ensino Médio: as vozes dos jovens. In: **28ª Jornada Acadêmica Integrada**, 2013, Santa Maria-RS. Anais 28ª Jornada Acadêmica Integrada, 2013.

SARACHIN, E.; SALVA, S. Eu não me dava muito bem com a escola: um estudo com jovens do ensino médio. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 3, p. 17-26, 2014.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUSA, R. M. **Escola e juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

SPÓSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Funções Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

SPÓSITO, M. P. Educação e juventude. Versão reformulada de texto apresentado como documento base no grupo temático Educação e Juventude. In: Encontro Preparatório à Reunião dos países do Mercosul, Estratégia Regional de Continuidade da V CONFINTEA, Curitiba, outubro de 1998. Publicado em 1999, **Educação em Revista**, FEA/UFMG, n. 29.

TOMAZETTI, E. et al. **Os sentidos do Ensino Médio**: olhares juvenis sobre a escola contemporânea. São Leopoldo: Oikos, 2012.

TOMAZETTI, E.; RAMOS, N.; SALVA, S. SCHLICKMANN, V.; OLIVEIRA, A.; SILVA, M. **Educação e Juventude**: jovens das Escolas Públicas de de Santa Maria/RS. Anais do I Seminário Violar – Campinas: UNICAMP, 2010.



**ANEXO**



**Anexo A – Quadro de transcrições Projeto NURC/SP.**

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do nível de renda...() Nível de renda Nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé / e reinicia
Entoação enfática	Maiúsculas	Porque as pessoas TÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (com s, r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	Ao emprestarem os... Éh::... o dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-as-ção
Interrogação	?	E...o banco ...Central?
Qualquer pausa	...	São três motivos...ou três razões...que fazem com que se retenha moeda...existente uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda - - vamos das essas notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição simultaneidade	{ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. { fizeram lá sexta-feira
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citação literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ “	Pedro Lima... ah escreve nas ocasião...” O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...

**Observações (NURC/SP):**

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para sigla (uso etc)
2. Fáticos: ah, éh, ahh, ehh, uhn, tá
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados
4. Números: por extenso
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o cadenciamento da frase
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::...(alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa, conforme referido na introdução.

## **APÊNDICES**



## Apêndice A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### Roteiro de entrevista

- 1- Relate sua experiência escolar
- 2- Quantos anos você tem?
- 3- Qual é o nível de escolaridade de seu pai ou responsável?
- 4- Qual é o nível de escolaridade de sua mãe ou responsável?
- 5- Sua família assina ou compra com frequência algum jornal ou revista?
- 6- Você trabalha?
- 7- Você deseja concluir o ensino médio?
- 8- Você acredita que é importante concluir o ensino médio? Por quê?
- 9- O que pretende fazer após a conclusão do ensino médio?
- 10- Você estuda em casa? Com qual frequência?
- 11- Qual a disciplina que você mais gostou de fazer no ensino médio? Por quê?
- 12- O que você mais gosta de fazer quando não está na escola?
- 13- O que você aprendeu de mais importante para sua vida no ensino médio?
- 14- Como era sua relação com os professores e funcionários da escola?
- 15- Você aprendeu coisas em casa, na cidade, na escola e em outros lugares. O que para você é importante em tudo isso? E agora, o que espera?

## Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

---

**Título do estudo:** As relações com o saber/aprender dos jovens do ensino médio em situação de abandono escolar

**Pesquisadora responsável:** Sueli Salva.

**Pesquisadora:** Ethiana Sarachin da Silva Ramos.

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria / Centro de Educação.

**Endereço postal completo:** Prédio 16, Sala 3334A, CEP 97105-900 Santa Maria RS

**Telefone para contato:** (55) 81229661; (55) 81163560

**Local da coleta de dados:** Escola Estadual de Ensino Médio Dom Antônio Reis

---

Prezado(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

**Objetivo do estudo:** Compreender as relações dos jovens com o saber/aprender e o vínculo que essas relações mantêm com a situação de abandono escolar.

**Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista semiestruturada, respondendo às perguntas formuladas que abordam questões relacionadas sobre as relações com o saber/aprender e a situação de abandono escolar.

**Benefícios:** A pesquisa não trará benefícios diretos a você. No entanto, será importante porque pode trazer subsídios para uma visão mais precisa do fenômeno estudado. Poderá também auxiliar na revisão dos currículos dos cursos de formação e trazer elementos para pensar estratégias para práticas escolares e políticas públicas que auxiliem a superar os altos índices de distorção idade-série, evasão e repetência.

**Riscos:** A entrevista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você. Entretanto, caso você passe por algum tipo de desconforto ou constrangimento o procedimento será interrompido imediatamente.

**Sigilo:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu ..... , RG nº ..... estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria,.....de .....de 2015.

.....  
Assinatura do voluntário

.....  
Pesquisadora responsável

.....  
Pesquisadora