



DEGIANE DA SILVA FARIAS

**JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E PROJETO DE VIDA:
Representações Sociais dos Jovens de Bragança/Amazônia Paraense**



Belém-Pará

2018

DEGIANE DA SILVA FARIAS

**JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E PROJETO DE VIDA:
Representações Sociais dos Jovens de Bragança/Amazônia Paraense**

Tese apresentada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento.

Belém-Pará

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- D111 Da Silva Farias, Degiane
JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E PROJETO DE VIDA: Representações Sociais dos Jovens de
Bragança/Amazônia Paraense / Degiane Da Silva Farias. — 2018
251 f. : il. color
- Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da
Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento
1. Juventude . 2. Escolarização. 3. Projeto de vida. 4. Representações Sociais. I. Pinto Nascimento, Ivany ,
orient. II. Título
-

DEGIANE DA SILVA FARIAS

**JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E PROJETO DE VIDA:
Representações Sociais dos Jovens de Bragança/Amazônia Paraense**

Tese apresentada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento.

Apresentado em: 28/02/2018

Aprovado em: 28/02/2018.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento

Universidade Federal do Pará – UFPA – Orientadora

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – Membro Interno

Universidade Federal do Pará – UFPA – Membro

Prof.^a Dr. Agenor Sarraf Pacheco – Membro Interno

Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo – Membro Externo

Universidade Estadual do Pará – UEPA

Prof.^a Dr.^a Maria Roseli Sousa Santos – Membro Externo

Universidade Estadual do Pará – UEPA

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo – Suplente

Universidade Federal do Pará - UFPA

Aos meus amados pais (*in memoriam*), que dedicaram suas vidas a nos proteger, educar e amar.

À minha doce irmã Beatriz (*in memoriam*), presença constante em meus dias.

Ao meu querido Decione, pai, **irmão**, conselheiro, protetor... meu porto seguro.

A todos os jovens-estudantes de Bragança do Pará, em especial aos sujeitos deste estudo, que apesar das contradições existentes, se reconstróem diariamente e continuam atribuindo à Escola sentidos e significados fundamentais para sua formação humana e profissional.

AGRADECIMENTOS

Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão.

Jean de la Bruyere


Oscar Wilde disse que: “a arte da música é a que mais se aproxima das lágrimas e das recordações”. Assim, ao final de um processo de doutoramento é somente por meio da música (a arte que mais me encanta, me acalma, me eleva) que terei alguma substância para demonstrar toda minha gratidão àqueles que foram imprescindíveis para que eu pudesse chegar até aqui.





“Quando a gente fica junto tem briga, quando a gente se separa saudade...” Início agradecendo a Deus pela minha família, minha base, meu porto seguro, minha rocha de sustentação... Vocês que sempre apoiaram e respeitaram minhas decisões, ainda que elas nos distanciassem fisicamente. Sou grata à minha mãe, ao meu pai e à minha irmã (in memoriam): Mãe, ainda ouço tua voz me chamando, sinto o teu cheiro e o toque das tuas mãos, lembro-me de cada conselho teu, especialmente “Estude! Estude! Estude!”; Pai, é nítida em minha lembrança tua chegada, como me carregavas no colo e me fazias pensar que tudo era possível porque eu tinha você; Mana ainda não acostumei com a tua ausência. Agradeço aos meus irmãos Deroci, Delço, Docide, Dalzisa, Ducirene, Decione e Dejanira, que na falta dos nossos pais se tornaram esteios para nossa família e apesar de suas dores, souberem dar continuidade ao legado de amor deixado por eles.






“Ainda bem que vocês vivem comigo, porque senão como seria essa vida, sei lá! Sei lá! Se há dores tudo fica mais fácil...”. Sou grata a Deus pelos meus sobrinhos, meus denguinhos, meus amores, minhas dádivas: Juliana, Christian, Stéfanie, Brendo, Doralice, Daiane, Kassiane, Kássia, Kellem, Paula, Gustavo, Miguel, Felipe, Bia, Yara, Cinara, Ariane, Anilda, Iasmim, Idenilson, Mel e Layla.


 “A amizade sincera é um santo remédio é um abrigo seguro, é natural da amizade um abraço, um aperto de mão, um sorriso, por isso se for preciso conte comigo, amigo disponha...”. Sou grata a Deus por ter me apresentado ao longo da vida com tantos seres de luz: Alessandra Sampaio, Alessandra Sousa, Mário Helton, Márcio Monteiro, Rene e Nazareno Risuenho, Mara Fabiane e Rubenilson, Nívia, Márcia, Luís, Andréia Silveira, Luís Augusto, Antonio Hugo, Simone Lopes, Francisco Oliveira, Cássia Feitosa, Sandra, Madson, Nazaré Santana, Joana D’arc e aquela que é a personificação da amizade, do cuidado, do amor, minha amiga-irmã **Roseane Guimarães**, grande responsável por tudo que sou. Também sou grata à família Vieira por ter me acolhido em sua casa em Belém: Socorro, Hilário, Mayara, Mayanna, Ronildo e em especial ao príncipe Arthur.

 “Quero aprender essa lição que faz tão bem pra mim, agradecer de coração por você ser assim...”. Sou grata a Deus por meus professores, meus mestres da escola e da vida, desde a Educação Infantil até o Doutorado. Com um toque de carinho, gratidão, respeito e imensa admiração ao professor **Salomão Hage, Ivany Nascimento, Francisco Anjos e Dário Benedito**.

 Na caminhada acadêmica do doutoramento sou grata aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE), com um olhar terno à coordenadora e amiga **Sônia Eli Rodrigues**.

 “A arte de ser mulher é mais que milenar, é arte desde quando o Criador, num rasgo de rara inspiração criou um novo artista o ser mulher pra ser a mãe da criação”. Sou grata a minha orientadora, professora **Ivany Nascimento**, que imprimiu sua marca de competência, de cuidado e de comprometimento em minha vida profissional, acadêmica e pessoal.

 “Ela une todas as coisas, como eu poderia explicar, o doce mistério do rio, com a transparência de um mar...”. Sou grata a Deus pelo reencontro. **Mayara Vieira**, a leveza, o cuidado, o silêncio, o sorriso, o afago, o colo, o companheirismo, o acolhimento, a doçura, o amor. “Ela só precisa existir...  ”.

 Por "tudo" isso eu digo: Obrigado Senhor por mais um dia.
Obrigado Senhor que posso ver. Que seria de mim sem a fé que
existe em você?

Eu sou um intelectual que não tenho medo de ser amoroso.

Amo as gentes e amo o mundo.

É porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

PAULO FREIRE



RESUMO

FARIAS. Degiane da Silva. JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E PROJETO DE VIDA: Representações Sociais dos Jovens de Bragança/Amazônia Paraense. Tese. (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciência da Educação. Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2018.

Esta tese é resultado de um estudo sobre Juventude e Escolarização e teve como objetivo central analisar as Representações Sociais (RS) de jovens do Ensino Médio de Escola Pública do município de Bragança (PA) sobre sua escolarização e as implicações em seus projetos de vida. O referido estudo teve como campo teórico metodológico de sustentação a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida pelo romeno Serge Moscovici (1978) e consolidada a partir das fomentações de Denise Jodeled (2001), Nascimento (2002), Celso Sá (2003), entre outros. A discussão sobre Juventude, Escolarização e Projeto de Vida fundamentou-se em Nascimento (2014), Spósito e Carrano (2003), Dayrell (2016), Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015). Com base no referencial teórico da TRS, na perspectiva da abordagem processual construiu-se a lógica das dimensões que compõem a rede temática deste trabalho, sintetizados a partir dos seguintes questionamentos: Quem diz e de onde diz? Sobre o que diz e com que efeito? A partir das imagens e sentidos expressos nos discursos dos sujeitos foram construídas quatro temáticas de análises, são elas: A importância da escola; Dificuldades enfrentadas pelos jovens para estar ou permanecer na escola; A escola desejada pelos jovens; Planos para o futuro: Projetos de vida. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa na perspectiva de Ludke e André (1986), do tipo exploratório explicativa em Leopardi (2002) e Lakatos e Markoni (2011). Para a construção desta pesquisa foram utilizadas três técnicas de coleta de dados: o questionário, o grupo focal e a Associação Livre de Palavra com base em Gil (1999), Gondim (2003) e Nóbrega e Coutinho (2003) respectivamente. Os sujeitos da pesquisa foram 95 jovens do 3º ano do ensino médio. O questionário e a associação livre de palavras foram aplicados a todos os jovens participantes da pesquisa, já o grupo focal foi realizado com um grupo de 13 jovens definidos por adesão. Com base nos objetivos da pesquisa, os resultados apontaram que, trata-se de um grupo de sujeitos marcados por características de vinculação ao mundo do trabalho, à condição de pai, mãe, ribeirinho, pescador, nativo digital, portanto sujeitos plurais e heterogêneos. Esses jovens conferem à escola, sentidos e significados indispensáveis para a construção dos seus projetos de vida, na medida em que a assumem como um espaço a partir do qual suas projeções ganham possibilidades de concretização.

Palavras-Chave: Juventude. Escolarização. Projeto de vida. Representações Sociais.

ABSTRACT

FARIAS. Degiane da Silva. YOUTH, SCHOOLING AND LIFE PROJECT: Social Representations of Young People of Bragança/Amazon Paraense. Thesis. (Doctorate in Education) - Science of Education Institute. Federal University of Pará, Belém, 2018.

This thesis is the result of a study on Youth and Schooling and had as the main goal to analyze the High Public School young people's Social Representations from the city of Bragança-(PA) on their schooling and the implications in their life projects. This study was supported by the Theory of Social Representations (SRT) developed by the Romanian Serge Moscovici (1978) and consolidated by Denise Jodeled (2001), Nascimento (2002) and Celso Sá (2003), amongst others. The discussion on Youth, Schooling and Life Project was based on Nascimento (2014), Spósito and Carrano (2003), Dayrell (2016), Abramovay, Castro and Waiselfisz (2015). Based on the theoretical reference of the TRS, from the perspective of the procedural approach, the logic of the dimensions that make up the thematic network of this work was synthesized based on the following questions: Who says and from where it is said? What is said and with what effect? Four thematic analyzes were constructed from the images and meanings expressed in the subjects' speeches: the importance of the school; Difficulties faced by young people either to be or to remain in school; The school desired by the young; Plans for the future (Life projects). It is a qualitative study from the perspective of Ludke and André (1986), as the informative exploratory type in Leopardi (2002) and Lakatos and Markoni (2011). Three data collection techniques were used for the development of this research: the questionnaire, the focus group and the Free Word Association based on Gil (1999), Gondim (2003) and Nóbrega and Coutinho (2003). The subjects of the survey were 95 young people from the 3rd year of high school. The questionnaire and free association of words were applied to all young participants in the research, and the focus group was carried out with a group of 13 young people defined by application. Based on the goals of the research, the results pointed out that it is a group of subjects marked by characteristics of attachment to the world of work, to the condition of father, mother, riverine person, fisherman, digital native, therefore plural and heterogeneous subjects. These youngsters give the school needful purposes and meanings for the construction of their life projects insofar as it assumes it as a place from which their projections gain possibilities of concretization.

Keywords: Youth. Schooling. Life project. Social Representations.

RESUMEN

FARIAS. Degiane da Silva. JUVENTUD, ESCOLARIZACIÓN Y PROYECTO DE VIDA: Representaciones Sociales de los jóvenes de Bragança/Amazonia Paraense. Tesis. (Doctorado en Educación) - Instituto de Ciencia de la Educación. Universidad Federal de Pará, Belém, 2018.

Esta tesis es resultado de un estudio sobre Juventud y Escolarización y tuvo como objetivo central analizar las Representaciones Sociales de jóvenes de la Enseñanza Media de la Escuela Pública del municipio de Bragança (PA) sobre su escolarización y las implicaciones en sus proyectos de vida. El referido estudio tuvo como campo teórico metodológico de sustentación la Teoría de las Representaciones Sociales – TRS desarrollada por el rumano Serge Moscovici (1978) e consolidada a partir das fomentações de Denise Jodeled (2001), Nascimento (2002), Celso Sá (2003), entre otros. La discusión sobre Juventud, Escolarización y Proyecto de vida se fundó en Nascimento (2014), Spósito e Carrano (2003), Dayrell (2016), Abramovay, Castro y Waiselfisz (2015). Con base en el referencial teórico de la TRS, en la perspectiva del abordaje procesal se construyó la lógica de las dimensiones que componen la red temática de este trabajo, sintetizados a partir de los siguientes cuestionamientos: Quién dice y de dónde dice? Sobre qué dice y con qué efecto? A partir de las imágenes y sentidos expresados en los discursos de los sujetos se construyeron cuatro temáticas de análisis, son ellas: La importancia de la escuela; Dificultades enfrentadas por los jóvenes para estar o permanecer en la escuela; La escuela deseada por los jóvenes; Planes para el futuro: Proyectos de vida. Se trata de un estudio de enfoque cualitativo en la perspectiva de Ludke e André (1986), del tipo exploratorio explicativo en Leopardi (2002) e Lakatos e Markoni (2011). Para la construcción de esta investigación se utilizaron tres técnicas de recolección de datos, el cuestionario, el grupo focal y la Asociación Libre de Palabra con base en Gil (1999), Gondim (2003) y Nóbrega y Coutinho (2003) respectivamente. Los sujetos de la investigación fueron 95 jóvenes del 3º año de la enseñanza media. El cuestionario y la asociación libre de palabras se aplicaron a todos los jóvenes partícipes de la investigación, ya que el grupo focal se realizó con un grupo de 13 jóvenes definidos por adhesión. Con base en los objetivos de la investigación, los resultados apuntaron que, se trata de un grupo de sujetos marcados por características de vinculación al mundo del trabajo, a la condición de padre, madre, ribereño, pescador, nativo digital, por lo tanto sujetos plurales y heterogéneos. Estos jóvenes confieren a la escuela sentidos y significados indispensables para la construcción de sus proyectos de vida en la medida en que la asume como un espacio a partir del cual sus proyecciones ganan posibilidades de concreción.

Palabras clave: Juventud. Escolarización. Proyecto de vida. Representaciones Sociales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Amazônia Legal.....	40
Figura 2 - Mapa da cidade de Bragança (PA).....	58
Figura 3 - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Luiz Paulino Mártires. .	60
Figura 4 - Aplicação do Questionário (3º Turno).....	72
Figura 5 - Foto do Grupo Focal	73
Figura 6 - Dimensões que estruturam as análises das RS (Abordagem Processual). .	142
Figura 7 - Distorção idade/série por etapa/nível de ensino	145
Figura 8 - População residente por tipo e severidade de deficiência.....	174
Figura 9 - Alunos com deficiência no Ensino Médio.....	175
Figura 10 - Organização da lógica de análise da primeira temática “Importância da Escola”.....	179
Figura 11 - Competências gerais para a Formação humana integral.....	184
Figura 12 - Organização da lógica de análise da segunda temática “Dificuldades enfrentadas pelos jovens para estar ou permanecer na Escola”.....	193
Figura 13 - Organização da lógica de análise da segunda temática “A Escola desejada pelos jovens”.	202
Figura 14 - Organização da lógica de análise da segunda temática “Planos para o futuro: Projetos de vida”.	211
Figura 15 - Fluxograma das Representações Sociais dos Jovens de Bragança(PA).....	211

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Juventude Bragantina	59
Quadro 2 - Demonstrativo do corpo discente da escola – Ano 2017.....	66
Quadro 3 - Teses e dissertações por áreas de estudo: Juventude e Escolarização.	83
Quadro 4 - Teses e dissertações por áreas de estudo: Juventude e Representações Sociais.....	84
Quadro 5 - Produções em nível de mestrado sobre: Juventude, Escolarização e Representação Social.	86
Quadro 6 - Produções em nível de doutorado sobre: Juventude, Escolarização e Representação Social.	89
Quadro 7 - Artigos publicados em Revistas sobre Juventude, Escolarização e Representação Social	91
Quadro 8 - Artigos publicados em anais de eventos que mostraram aproximação com o objeto de investigação da tese.	95
Quadro 9 - Livro: Estado da arte sobre juventude	95
Quadro 10 - Tese a partir da junção dos três termos indutores: Juventude, Escolarização e Representação social.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos espaços físicos da EEEFM Luiz Paulino Mártires.	63
Tabela 2 - Distribuição dos servidores da EEEFM Luiz Paulino Mártires.	64
Tabela 3 - Distribuição de turmas da EEEFM Luiz Paulino Mártires.	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da população jovem entre cidade e campo no Brasil.....	111
Gráfico 2 - População jovem na relação com o mundo do trabalho, com idade entre 15 e 29 anos	111
Gráfico 3 - População jovem na relação com o mundo do trabalho, com idade entre 15 e 17 anos	113
Gráfico 4 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Faixas Etárias.....	144
Gráfico 5 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Meios de Locomoção.....	151
Gráfico 6 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Renda Familiar.....	152
Gráfico 7 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Moradia.....	152
Gráfico 8 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Quantas horas dedica aos estudos.....	154
Gráfico 9 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Local onde cursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.....	155
Gráfico 10 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Ensino Superior .	157
Gráfico 11 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Motivações para a escolha dos cursos.....	158
Gráfico 12 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Tipos de Leitura.	159
Gráfico 13 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Escolarização de pais e mães.....	162
Gráfico 14 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Orientação Sexual	163
Gráfico 15 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Local de Nascimento	165
Gráfico 16 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Estado Civil	167
Gráfico 17 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Religião.....	169
Gráfico 18 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Cor ou Etnia.....	170

Gráfico 19 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Atividade que mais realizam – Computador/Celular/Tablet	171
Gráfico 20 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Formas de Lazer	172

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ALP – Associação Livre de Palavras

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Centros Estudantis

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CP – Coordenador Pedagógico

CREDOC – Programa de Crédito Educativo

DCNS – Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica

EBC – Empresa Brasileira de Comunicação

EDUCERE – Congresso Nacional de Educação

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EL – Evocação Livre

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

FEP – Fundação Educacional do Pará

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior

GEPEJURSE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Educação e Representações Sociais

GEPERUAZ - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Amazônia

GF – Grupo Focal ou Grupo Foco

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

IFPA- Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JUBRA – Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LUPAMA – Luiz Paulino Mártires (Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Luiz Paulino Mártires)

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

MP – Ministério Público

MS – Movimentos Sociais

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organizações das Nações Unidas

PDDE – Programa Dinheiro na Escola

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PJ – Pastoral da Juventude

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PROUni – Programa Universidade para Todos

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RS – Representações Sociais

SAD – Sistema de Alerta do Desmatamento

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Pará

SEMAE – Serviço Municipal de Alimentação Escolar

SIASI – Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena

SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará

SisPAE – Sistema Paraense de Avaliação Educacional

SISU – Sistema de Avaliação Unificada

SNJ – Secretaria Nacional da Juventude

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFPA- Universidade Federal do Pará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRÓLOGO – NOTAS SOBRE A AUTORA E O MOVIMENTO DO ENCONTRO COM A TEMÁTICA	19
SEÇÃO I – INTRODUÇÃO	30
1.1 Um Olhar Sobre a Sociedade e as Juventudes da Atualidade	30
1.2 O Problema de Pesquisa e o Campo Teórico Metodológico de Sustentação	41
SEÇÃO II - DELINEANDO CAMINHOS: PERCURSO METODOLÓGICO	47
2.1 Abordagem da Pesquisa	47
2.2 O Tipo de Pesquisa	49
2.3 Cenário Investigativo: Caracterizando o <i>Lócus</i> de Pesquisa	50
2.3.1 Características de um Espaço Chamado Amazônia Legal	51
2.3.2 Bragança em seus Aspectos Históricos, Econômicos, Sociais e Culturais	54
2.3.3 Caracterização Histórica da EEEFM Luiz Paulino Mártires	60
2.3.4 O Alunado da EEEFM Luiz Paulino Mártires	65
2.4 Técnicas e Instrumentos de Coletas de Dados	68
2.4.1 Questionário	68
2.4.2 Grupo Focal	69
2.4.3 Associação Livre de Palavras	70
2.5 Aplicações dos Instrumentos	70
2.6 Análises dos Dados	75
2.7 Sobre os Aspectos Éticos da Pesquisa	78
SEÇÃO III - APROXIMANDO A TEMÁTICA COM OUTRAS PRODUÇÕES: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DA ARTE	79
SEÇÃO IV - À LUZ DAS TEORIAS: JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	101
4.1 As Palavras Têm História: Adolescência e Juventude, Conceitos Socialmente Construídos	102
4.2 As Bases Sociológicas na Construção do Termo Juventude	105
4.2.1 A corrente geracional: Os Estudos de Karl Mannheim	105
4.2.2 A Corrente Classista	108
4.3 Outros Referenciais Sobre o Conceito de Juventudes	110
4.4 Juventude e Escolarização: A Transformação do Jovem em Estudante	118
4.4.1 Juventude e escolarização: a nova proposta do Ensino Médio	124
4.4.2 Juventude e Projeto de Vida	126
4.5 A Teoria das Representações Sociais	127
4.5.1 A relevância da Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre Educação	137
SEÇÃO V: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS SOBRE SUA ESCOLARIZAÇÃO: ENTRE O OUVIR E O FALAR	142
5.1 Quem diz e de onde diz? Perfil socioeconômico e educacional dos sujeitos	143
5.2 Como diz e com que efeito?	176

5.3	A importância da Escola	178
5.3.1	Da relação entre conhecimento e o processo de escolarização: Conhecimento, Educação, Aprendizagem e Estudo	179
5.3.2	Da funcionalidade do processo de escolarização: Formação, Preparação, Amadurecimento e Desenvolvimento.....	182
5.3.3	Das consequências projetivas do processo de escolarização: Oportunidade, Possibilidade e Futuro.....	186
5.3.4	Das consequências cotidianas positivas do processo de escolarização: Amizade, Convívio Social e Diversão.	188
5.3.5	Das consequências práticas do processo de escolarização: Trabalho, Profissão, Carreira, Reconhecimento, Condições Existenciais Positivas.....	190
5.4	Dificuldades enfrentadas pelos jovens para estar ou permanecer na escola.....	192
5.4.1	O <i>bullying</i> em questão: Paciência e Respeito	193
5.4.2	As condições existenciais juvenis: Vida financeira, Trabalho, Moradia e Alimentação	198
5.5	A escola desejada pelos jovens.....	202
5.5.1	Qualidade do processo de escolarização: Da estrutura à ação pedagógica e de gestão da educação.....	202
5.6	Planos para o futuro: Projetos de Vida	211
5.6.1	O futuro como reflexo das atitudes: Dedicção, Esforço, Responsabilidade.	213
5.6.2	O futuro como superação do presente: A conquista rumo à felicidade.	214
	SEÇÃO VI: CONCLUINDO	219
	REFERÊNCIAS	226
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	243
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DO PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO-EDUCACIONAL E CULTURAL.....	245
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO	251

PRÓLOGO – Notas sobre a autora e o movimento do encontro com a temática

*Ando devagar
 Porque já tive pressa
 E levo esse sorriso
 Porque já chorei demais.
 Hoje me sinto mais forte
 Mais feliz, quem sabe
 Só levo a certeza
 De que muito pouco sei
 Ou nada sei.
 Conhecer as manhas e as manhãs
 O sabor das massas e das maçãs
 É preciso amor pra poder pulsar
 É preciso paz pra poder sorrir
 É preciso chuva para florir...*

Almir Sater e Renato Teixeira (1990)

O texto da música que introduz a escrita desta tese me faz pensar sobre a máxima de que cada ser humano é único, cada momento de vida e período vivenciado ao longo da nossa existência é singular; e são as únicas coisas que não nos podem ser suprimidas. Antes de tudo, é preciso o reconhecimento que somos constantes aprendizes nesse percurso chamado vida e tão somente aqueles que sabem verdadeiramente, admitem sua condição de ser em construção, de sujeito que não é, mas está sendo, dada a sua inconclusão. “Na verdade, o inacabamento do ser humano ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 19).

O que diríamos no auge de nossas juventudes já vividas, sobre nossos anseios profissionais, sobre nossos projetos de vida, sobre nossos horizontes de expectativa? Na minha juventude, talvez nem sonhasse com um doutoramento, talvez sonhasse em ser mãe, talvez... Talvez, mais que uma palavra, expressa a noção de possibilidade, mas não certeza, quicá, porventura, que muito bem representa a experiência de ser jovem, sua instabilidade criadora, que longe de ser um acaso, expressa as condições de vida que nos são dadas já cedo, quando ainda estamos buscando entender a lógica de estar neste mundo.

Foi atenta às várias singularidades de ser jovem neste mundo contemporâneo e às exigências institucionais, sociais e até educacionais que regimentam em boa medida os limites do que nomeio como juventudes¹ neste estudo, ou seja, não somente uma ideia cronológica mas uma construção histórica e social, a que fui conduzida por um longo caminho, o qual me impele a rememorar minha trajetória de jovem para então me aproximar da juventude deste agora, tão complexo e novo, tanto para os próprios jovens quanto para quem não é mais jovem.

Mas o estudo aqui que trata sobre Juventudes, Escolarização e Projeto de Vida não caminha no sentido de comparar ou encontrar substratos comuns entre o tempo vivido por mim e o da juventude desses tempos de agora. O movimento é mesmo de demonstrar que ser jovem ou se fazer jovem, em todos os momentos e espaços, sempre carregou consigo questões de ordem social, política e cultural.

O sentido de ser ou não ser jovem que aqui assumo não está vinculado à idade, mas aos lugares que cada um ocupa ou vai deixando de ocupar, na medida em que acumula experiências e toma decisões que repercutem no seu existir. Desse modo, se ressignificam “verdades” em função de processos de aprendizagens que acrescentam conteúdos, a partir dos quais é possível fazer outras leituras da realidade e de nós mesmos.

Assim, antes da juventude ser tomada como uma categoria social, que contribui na construção de muitos estudos, dentre os quais destacamos os de Dayrell (2007), Abramoway (2015), Nascimento (2002), Spósito (2003) e outros, e que precisa ser discutida e problematizada, ela já faz parte de uma experiência de vida que atravessa nossas subjetividades. A acepção de subjetividade na perspectiva histórico-cultural é assumida como a dimensão capaz de “integrar formas diferentes de registro [...] numa organização subjetiva que se define pela articulação complexa de emoções, processos simbólicos e significados, que toma formas variáveis [...]” González Rey (2001).

Ao me colocar reflexiva sobre como atravessei e experimentei essa etapa, posso acessar por meio da sensibilidade, ora com angústias, ora com alegria, ora com dores, a instabilidade do que foi ser jovem ou de como vivenciei minha juventude pois, se as margens teóricas que tentam cercar a noção do que é ser jovem pode funcionar com certa “precisão” científica, o mesmo não se pode dizer da experiência viva do que é ser jovem: como se mede

¹ Pluralizar a juventude como fenômeno, significa reconhecer as variadas nuances que se colocam na vida de um indivíduo, assim como dos inúmeros grupos forjados a partir de identificações, sejam elas de ordem social, política, cultural e/ou geográfica.

² Para maior aprofundamento, ver a produção de Fernando González Rey, denominado *La categoría sentido y su significación en la construcción del pensamiento psicológico*. Contrapontos, Ano I, n. 2. 2001, bem como outras publicações que se ocupam de problematizar a questão da subjetividade.

a intensidade do primeiro beijo, a emoção do primeiro emprego, a alegria de passar no vestibular? Como se mede a experiência escolar de um jovem? Não se mede, uma vez que a experiência reside no sentir e abarca a dimensão cognitiva, emocional, psíquica, ética, estética e orgânica.

Mas, ao pensar sobre o que foi ser jovem em minha época, advogo a ideia de que os jovens são sujeitos com valores, apegos, condutas, visões de mundo, preocupações e necessidades particulares. E mais, ser jovem é interagir em uma sociedade com processos temporários a partir de conjunturas familiares, políticas, culturais, econômicas, todas elas, socialmente estabelecidas. Tentar entendê-los, estudá-los, pressupõe antes de tudo, pensar nas diversidades e também nas singularidades deles. É por essa visão que caminha este estudo, pelo qual possuo uma afeição que extrapola – mas não se distancia – os limites, a obrigação e o compromisso da Academia.

Nessa lógica, parto do princípio de que a construção de um estudo de investigação não se dá somente a partir de uma necessidade meramente científica, mas por meio de uma identificação, seja ela pessoal ou profissional. É preciso que o pesquisador tenha por ele, algum tipo de aproximação que não seja exclusivamente a acadêmica. Para mim, é certo que todo ato de pesquisar carrega em si, uma espécie de envolvimento pessoal daquele que o faz, num sentido de uma empatia pelo objeto a ser problematizado.

Cabe ressaltar que esse envolvimento não caminha na contramão da ética e da rigorosidade técnica que exige o trabalho científico, ao contrário, isso pode e deve favorecer um comprometimento e uma seriedade na efetivação de se fazer ciência.

Sinto-me implicada nesta produção por várias razões, algumas geradas a partir da minha condição de sujeito do/no mundo que já vivenciou a experiência de ser jovem, outras resultantes da minha atuação profissional, outras que, possivelmente, eu nem consiga expressar e outras ainda que ganharam forma textual no percurso desta produção acadêmica.

Assumir-me como sujeito implicado sócio politicamente com a juventude, como pauta dentro de um debate bem mais amplo, que envolve as questões sociais e processos de exclusões de todas as ordens, que se manifestam no modelo de sociedade vigente, significa reconhecer na produção do conhecimento científico, um mecanismo, um processo de libertação que me afasta da neutralidade, da incapacidade de me indignar (FREIRE, 2000), de lutar por igualdade, por equidade para homens e mulheres, jovens, crianças e idosos.

A afirmativa feita acima sobre a ideia de uma identificação do pesquisador pelo seu objeto de estudo, serve para justificar o porquê da escolha da temática “**JUVENTUDE,**

ESCOLARIZAÇÃO E PROJETO DE VIDA: Representações Sociais dos Jovens de Bragança/Amazônia Paraense”.

Essa temática ganhou força para mim ao longo de quatro anos de estudos, no processo de doutoramento, por meio das disciplinas, do envolvimento no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Educação e Representações Sociais (GEPEJURSE) e dos eventos dos quais participei; cito especialmente o Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira (JUBRA) no ano de 2015, no Rio de Janeiro, que me possibilitou o encontro com pesquisadores do Brasil inteiro, que militam no campo da juventude como Juarez Dayrell. Todavia, foi a identificação pessoal, profissional e acadêmica que já possuía, o que fez com que esta temática adquirisse sentido e significado, ou seja, minha escolha por este estudo foi tecida desde há muito tempo.

Minha história pessoal: os fios que tecem minha individualidade

É impossível falar de mim mesma sem ser tocada, marcada, interpelada por outras vidas. Esse sentido me coloca na condição de um sujeito que é construído na coletividade. Construo-me com o outro, por essa razão minha história de vida, por vezes, se confunde com as histórias de vida de outras pessoas, que a depender da intensidade com que ocuparam a minha existência, chegam a ter maior espaço dentro de mim do que eu mesma.

À minha história pessoal, pesa o fato de ter dedicado grande parte da minha vida a organizações juvenis como: Pastoral da Juventude (PJ) da Igreja Católica no ano de (1995); Movimentos Sociais (MS), Centros Estudantis (CE) em (1997) e outros. Tudo isso, além de ter contribuído significativamente com minha formação enquanto pessoa, me ajudou a entender que essa juventude requer cuidados e uma atenção especial, considerando ser um momento ímpar de aprendizado, mudanças e sobretudo, escolhas.

Assim sendo, ser jovem, com base em minha experiência, revela uma de muitas faces desta condição, que podem ser as diferenças territoriais, sociais, econômicas ou mesmo as culturais. Desse modo, residir na região Norte, partilhar da cultura da Amazônia, o fato de ser mulher, negra e ter um poder aquisitivo aquém das minhas necessidades, outras idiossincrasias serão identificadas, ao mesmo tempo que revelam a realidade de muitas jovens deste tempo de agora, como também do tempo de outrora, do Norte e do Sul, urbano e do campo, de dentro e de fora do Brasil.

Pretendo mostrar com isso, que debater este tema exige sensibilidade e olhares que deem conta de problematizar essa condição de ser jovem na Amazônia, que coloca em

constante reflexão a ideia de juventude e seus possíveis projetos de vida. Projeções essas que são forjadas não só pela subjetividade juvenil, mas também pelas forças que operam na conjuntura social na qual estão inseridas.

Na condição de órfã de pai aos 07 (sete) anos e de mãe aos 18 (dezoito) anos, o peso da responsabilidade de dar conta da própria vida, me conduziu ao mercado de trabalho de modo mais acelerado. Desde os 12 anos, como forma de contribuir com a renda de uma família de 09 filhos fui, em alguma medida, “solicitada” a ajudar os irmãos mais velhos com pequenos serviços, como vender “chope”³, verduras, cuidar de sobrinhos e outros afazeres.

Aos 17 anos, ao mudar para a cidade de Bragança, onde o objetivo primeiro era estudar, passei a trabalhar em um supermercado. Esta decisão adveio da perda precoce de minha mãe. Foi um período de grandes problemas financeiros que eu e meus irmãos enfrentamos, pois naquele momento já não tínhamos mais a quem recorrer e então percebemos a necessidade de nos ajudarmos mutuamente. Era impossível fazer um cursinho pré-vestibular, seja em função da escassez de dinheiro, seja por conta do tempo que eu não possuía ou até mesmo pelas condições próprias da cidade que não dispunha, como agora, de instituições voltadas para esse tipo de serviço.

Ao conseguir adentrar na Universidade, tive que largar o emprego para poder estudar, dilema da vida de muitos outros jovens da época e também dos dias atuais. Como alternativa, junto com outros amigos, passei a vender sorvetes para ter uma renda. Importa destacar que esse dilema, assume na verdade, de maneira muito mais intensa o sentido reverso em relação a essas decisões, haja vista que de modo geral, o maior desafio dos jovens é deixar de estudar para adentrar ao mercado de trabalho. Estudos como os de Abramo de Branco (2005), apresentam dados incontestáveis em relação a essas problemáticas.

Assim, ser jovem e ter que decidir entre o trabalho e os estudos, revelam na verdade, o fosso construído entre as classes sociais. Entre aqueles oriundos da classe popular que representam a força de trabalho do nosso país e aqueles membros de classes mais favorecidas. As necessidades que encorajam ou forçam a juventude a abrir mão de seus projetos de vida, denunciam a falta de oportunidades e sobretudo, as desigualdades sociais que se manifestam no cotidiano da sociedade brasileira.

Dessa forma, pensar na minha juventude, ainda que já um pouco distante, me provoca inquietações e questionamentos sobre o jovem: como projetar um futuro profissional quando

³ Conhecido em outras partes do Brasil com “sacolê, geladinho, dindim, chupe-chupe

se está preocupado com a sobrevivência, com o que se vai comer? Foi nesse contexto que a PJ passou a estar mais presente em minha trajetória.

A Pastoral da Juventude como espaço de construção identitária

Nesse processo de identificação com a temática deste estudo, repousei o olhar sobre a PJ, como um dos momentos de maior significado na minha trajetória de vida, pois sendo filha de pais católicos sempre fui direcionada a participar da Igreja, de seus ritos e aceitar seus dogmas. Aos 17 anos, no ano de 1995, me inseri nos movimentos juvenis, primeiro como membro, e depois coordenando grupos de jovens católicos.

Apesar da formação familiar, minha relação com a Igreja Católica nunca foi harmoniosa, no sentido de aceitação passiva de seus dogmas, contudo, via na PJ, sob a ótica da Teologia da Libertação⁴, preconizada por Leonardo Boff e Dom Helder Câmara, uma possibilidade de atuação nas comunidades do município de Bragança (PA) junto aos problemas sociais.

No processo de consolidação da PJ, enquanto movimento católico, mas também político, as tensões e conflitos entre os jovens e os bispos eram permanentes. Estes últimos se preocupavam com os preceitos de Marx e a indisciplina no interior da PJ.

No enfrentamento com a ala mais conservadora da Igreja Católica, em 1968, Dom Helder Câmara fez uma homenagem aos jovens desse período, reconhecendo a juventude como “novo corpo social”, com grande força de pressão frente às problemáticas que se instauravam na época.

Temos, porém, que compreender que a juventude é mais lógica e mais autêntica. Não se atemoriza, com prudências, matizes, precauções. É normal que a juventude seja radical. Com frequência nos esquecemos de nossa própria juventude [...].

⁴ A **Teologia da Libertação** é uma corrente teológica cristã nascida na América Latina, que parte da premissa de que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres e especifica que, para por em prática essa opção, deve usar também as ciências humanas e sociais. Tida como um movimento apartidário e inclusivista comporta várias correntes de pensamento que entendem que os ensinamentos de Jesus Cristo servem também para libertar os sujeitos de injustas condições econômicas, políticas ou sociais. Essa corrente foi pensada pelos seus proponentes como reinterpretação analítica e antropológica da fé cristã. Os que se opõem à Teologia da Libertação a descrevem como um marxismo, relativismo e materialismo cristianizados. Grande parte dos teólogos da libertação é favorável ao. Apesar de ter raízes anteriores, se diz que, o marco inicial se deu em 1971, quando o padre peruano Gustavo Gutiérrez publicou um livro denominado *A Teologia da Libertação*. O movimento foi censurado nos Pontificados de João Paulo II e de Bento XVI, todavia, foi visualizado com certa simpatia no Pontificado do Papa Francisco. Leonardo Boff e Frei Betto do Brasil, Jon Sobrino de El Salvador, Leônidas Proaño do Equador e Juan Luís Segundo do Uruguai, são considerados grandes expoentes desse movimento (JORGE BORN, 1994).

Quando os bispos, os sacerdotes os assessores reúnem jovens e lhes apresentam as grandes encíclicas e as conclusões do Vaticano II ou de Medellín, os jovens pensam que essas encíclicas e essas conclusões estão feitas para serem traduzidas na vida. Não podem compreender que a aplicação de tão belas ideias teria que passar por um procedimento lentíssimo. A Juventude, afortunadamente não aceita toda essa funesta prudência que Cristo, estou seguro, é o primeiro a não aceitar. No entanto, é a fraqueza humana da igreja terrena (BORAN, 1994, p. 41).

Dom Helder Câmara, arcebispo de Olinda e Recife, grande defensor da juventude até sua morte em 27 de agosto de 1999, atuou junto aos jovens estudantes, incentivando-os a adentrar e liderar os movimentos populares. Em plena ditadura militar, essas pessoas puderam participar da sociedade enquanto sujeitos históricos. Com uma metodologia voltada para o ver-julgar-agir⁵, a PJ sempre se fez presente em muitos momentos de conflitos sociais.

Enquanto coordenadora paroquial da PJ em Bragança (PA) e fundamentada nessa metodologia de trabalho e concepção de sociedade, participei, na condição de grupo, de muitos embates políticos e sociais; fomos muitas vezes para a rua protestar. Recorrendo à memória, destaco o ano de 1999, em que os servidores municipais se encontravam em greve, com seus salários atrasados há quatro meses; nos juntamos a esse movimento denominado “S.O.S BRAGANÇA”, reivindicando e lutando por dignidade e melhores condições de vida. Cabe destacar, que a maioria de nós sequer possuía empregos, mas havia uma espécie de compromisso e comprometimento com o social.

Assim, considero a PJ como a maior responsável pela constituição da minha identidade, daquilo que sou hoje. Os valores que carrego, a ideia de justiça social, a preocupação com o outro, o exercício contínuo e constante da alteridade, são em grande parte oriundos dessa época. É desse período que tenho as mais profundas lembranças. Formei-me no seio desse movimento e acredito ter contribuído também com a formação de muitos jovens.

O tempo de ser jovem no espaço da Academia

Em relação à minha história acadêmica, logo que adentrei à Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus de Bragança, no ano de 1997, para cursar Licenciatura em Pedagogia, minha inserção em movimentos estudantis juvenis aconteceu de forma imediata. Em meu primeiro ano de Faculdade, me tornei representante de turma e fui eleita como membro do

⁵ A Teologia da Libertação se popularizou a partir da construção da Pedagogia ver-julgar-agir, por meio da qual se consolida uma *práxis* teológica, na qual existe uma preocupação com a luta pela garantia dos direitos humanos (BORAN, 1994).

Centro Acadêmico de Pedagogia. Travamos várias lutas no interior desse Campus; é desse tempo que tenho a lembrança da luta pela retirada do coordenador, que já permanecia por dez anos naquela função, em uma gestão considerada por muitos como antidemocrática, autoritária e de privilégios. Durante uma década, somente um pequeno número de pessoas, entre alunos e funcionários foram beneficiados.

Ainda nesse período e imersa nessa realidade de ser jovem, mas também de ser estudante, trabalhadora informal, militante (tantas identidades), me dediquei a fomentar uma discussão em torno do conceito de Educação Não-Formal, na perspectiva de Maria da Glória Gohn, principal expoente desse conceito. Para essa autora, “a educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo, (GOHN, 2005).” Assim, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que teve como temática “Educação e Movimentos Sociais: uma construção para a cidadania” (FARIAS; MONTEIRO, 2002), o objetivo foi fazer um contraponto entre o papel da Escola e dos Movimentos Sociais na formação dos jovens.

Em virtude das leituras sobre a temática, mais especialmente, por meio da pesquisa de campo com os jovens dos movimentos sociais que estavam na Universidade, pude fazer diversas constatações enquanto jovem pesquisadora, muitas delas sobre o fato do espaço escolar - lugar por excelência de formação dos sujeitos para uma perspectiva de libertação, de empoderamento e enfrentamento das desigualdades, da ação para a construção de outro modelo de sociedade, uma sociedade democrática, para todos, capaz de promover igualdade e equidade frente às diferenças que a constituem - ter deixado diversas lacunas no que diz respeito à tão sonhada educação integral⁶ desses jovens.

A construção do TCC me possibilitou notar, a partir do contato e dos depoimentos dos jovens inseridos nos dois espaços – Escola e Movimentos Sociais – que os créditos dados por eles à formação de seus valores, de compreensão da sociedade, da ideia de direitos e deveres, são quase totalmente dedicados aos ensinamentos oriundos da educação não formal.

Essas afirmações, erigidas a partir das duas experiências supracitadas, sempre estiveram presentes em minha memória. Com minha inserção no mundo do trabalho, exercendo a função de professora, no ano de (2003) e depois de Especialista em Educação em

⁶ A educação integral parte de princípios que confluem o pensamento de Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na perspectiva da construção da escola republicana e democrática por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas; de mudança paradigmática na educação escolar; da compreensão da cidade como território educativo-educador; Construção da intersetorialidade entre Educação, Direitos Humanos, Meio Ambiente, Inclusão Digital, Assistência Social, Saúde, Cultura e Esporte e outros campos; Estabelecimento da jornada escolar e da organização curricular, na perspectiva da Educação Integral; Legitimação de saberes comunitários e dos saberes do mundo da vida. (BRASIL, 2017).

uma Escola Pública Estadual do município de Bragança (PA), no ano de 2007, função que exerço até os dias atuais, pude perceber de maneira mais direta, a forma de envolvimento dos jovens com o espaço escolar.

São exatamente 14 (quatorze) anos, entre a docência e a função técnica, onde diariamente tenho a oportunidade de lidar com um grande número de jovens, de realidades as mais diversas e adversas possíveis, que adentram e concluem ou não, o Ensino Médio. Embora a meta do Plano Nacional de Educação estabelecesse que até 2016, todos os jovens dessa faixa etária (15 a 17 anos) estariam na sala de aula, o que se vê são jovens abrindo mão do processo de escolarização ou para se sustentar ou para somar com a renda familiar. Existem também aqueles jovens que se encontram sem perspectivas de presente e de futuro, que abandonam a escola e sucumbem às drogas, à exploração sexual e à criminalidade, no afã de sair dessa inércia. Somam-se a essas condições: a gravidez e o casamento precoce, dentre outras situações.

Essas experiências, bem como o tempo de trabalho como técnica em assuntos educacionais pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), me impulsionaram a fazer questionamentos do tipo: quem são os jovens que concluem o Ensino Médio no município de Bragança (PA)? Qual o significado da escola em suas vidas? Como se processa o tempo de escolarização para eles? Quais são os projetos de vida desses jovens que estão concluindo a Educação Básica?

Essas perguntas ganham força à medida que se pensa sobre a famosa tríade: acesso, permanência e terminalidade. Uma realidade ainda controversa, pois segundo o *site* Agência Brasil (2016)⁷, a porcentagem de jovens que finalizam o Ensino Médio na idade adequada, até os 17 anos, cresceu em 10 anos, passando de 5% em 2004, para 19% em 2014. Todavia, de acordo com o referido *site*, existem 1,3 milhão de jovens entre 15 e 17 anos que deixaram a escola sem completar os estudos, dos quais 52% não finalizaram sequer o Ensino Fundamental.

Poderia enumerar uma série de respostas para os questionamentos feitos anteriormente, todavia, todas elas seriam dadas somente a partir de um único olhar e sem o devido aprofundamento que exigem, pois, compreender as características em torno do que é “ser jovem” na atualidade, é bastante emblemático. Essa complexidade se expande ainda mais, quando se trabalha essa categoria concomitantemente ligada à ideia de “escolarização”.

⁷Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016>. Acesso em: 23/09/2017.

Os episódios que marcaram a minha vida sejam eles pessoais, laborais, profissionais ou vinculados aos movimentos sociais e que me constituíram enquanto sujeito, me levaram ao encontro da temática. Ressalto ainda uma vez, que não existe a pretensão de fazer comparativos entre juventudes de tempos e gerações tão diferentes. Pulsa em mim, pela história vivida, o desejo de enveredar pelos sentidos e significados que os jovens dão ao seu processo de escolarização.

Dessa feita, o Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará, vinculado à linha de pesquisa “Educação, Cultura e Sociedade”, iniciado em março de 2014, me impeliu para a construção de um estudo sobre jovens e seus processos de escolarização, uma temática que tem conseguido conciliar, interesses pessoais, profissionais e acadêmicos.

Assim, após vários dilemas, idas e vindas, encontros e desencontros, conjuntamente com minha orientadora, construímos o seguinte problema alvo de investigação: Quais as Representações Sociais de jovens da Região Bragantina sobre a escolarização e as implicações em seus projetos de vida? ou seja, me interessa saber como os jovens, alunos do Ensino Médio, do último ano da Educação Básica, representam suas escolarizações e como elas implicam em seus projetos de vida.

Por entender que a construção desta tese se dá por várias mãos, especialmente no trabalho conjunto entre orientanda e orientadora; nas secções a seguir, o texto será construído usando a primeira pessoa do plural (nós).

[...]
*Conhecer as manhas
 E as manhãs
 O sabor das massas
 E das maçãs
 É preciso amor pra poder pulsar
 É preciso paz pra poder sorrir
 É preciso a chuva para florir.
 Almir Sater e Renato Teixeira (1990)*

Enquanto adulta, hoje percebo a importância dos momentos vividos na minha juventude, sejam eles os acolhedores ou os amargos, os claros ou tenebrosos. Foram os sabores e dissabores que vivi em algumas manhãs, que me constituíram como sujeito que acredita na possibilidade de dias melhores. A poética presente na música “Tocando em

Frente” me faz acreditar que sempre houve e sempre haverá um novo amanhã e novas manhãs.

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

*“O passado não é o que passou.
É aquilo que fica do que passou”.*

Alceu Amoroso Lima

A epígrafe que marca a Introdução deste estudo expressa o nosso entendimento de que o que apresentamos como resultado desta caminhada não representa o todo do processo doutoral, mas o suficiente para dividir com a Academia e com as juventudes brasileiras, a partir da realidade de Bragança (PA) que representa para o povo Nortista um canto, um pedaço de chão vivo, que tece cotidianamente práticas educativas envoltas na cultura que sedimentam muitos modos de ser brasileiro.

Este estudo tem por objeto a Escolarização de Jovens. A partir desse objeto, o objetivo geral consiste em analisar as Representações Sociais (RS) de jovens que estão concluindo o Ensino Médio na escola pública bragantina, sua escolarização e as implicações em seus projetos de vida.

O objeto ora apresentado assume como base do resultado desta pesquisa a seguinte tese: o jovem de Bragança do Pará que conclui a Educação Básica é trabalhador, pai, mãe, ribeirinho, quilombola, pescador, nativo digital, portanto plural e heterogêneo. Confere à escola sentidos e significados indispensáveis para a construção dos seus projetos de vida, na medida em que a toma como um espaço a partir do qual suas projeções ganham possibilidades de concretização.

1.1 Um Olhar Sobre a Sociedade e as Juventudes da Atualidade

O objeto de estudo “Escolarização de Jovens”, inserido na temática: **JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E PROJETO DE VIDA: Representações Sociais dos Jovens de Bragança/Amazônia Paraense**, que ora apresentamos, não está desvinculado de um cenário bem mais abrangente, a exemplo das transformações ocorridas durante o século XX e que se estendem neste início de século que vivenciamos. De acordo como Perrenoud (2007), “o século XXI está apenas começando, mas, por enquanto ele ainda tem a mesma cara do século

passado” (p. 11), tanto com relação às questões de natureza social, política, cultural, quanto tecnológica e comunicacional. Essas transformações implicam diretamente na definição de uma concepção de sociedade, de educação, na qual vivem as novas gerações.

Portanto, consideramos importante registrar o cenário da sociedade contemporânea para que possamos compreender que as formulações das juventudes possuem suas interlocuções com o contexto social que funcionam como balizadores dessas construções identitárias.

Algumas das marcas da sociedade contemporânea são as mudanças, as profundas transformações e, sobretudo, a velocidade das informações. As descobertas tecnológicas transformaram as formas de pensar, agir e viver das pessoas. Com isso, valores e regras que resguardavam a vida em sociedade há pouco mais de quarenta, cinquenta anos, já não encontram a mesma solidez, o que faz com que modelos e paradigmas sejam a todo momento postos à prova ou até mesmo quebrados.

Cotanda⁸ (2009) ressalta que:

O século XX pôs em movimento experiências sociais, culturais e políticas em quantidade e velocidade nunca experimentada anteriormente pela humanidade. Em nenhum outro momento da história os homens foram tão impactados por seus próprios atos e pelas consequências (im)previstas destes. A indústria do século XX liberou forças produtivas em escalas nunca imaginadas, utilizando-se de recursos naturais de forma vertiginosa, com pouca ou nenhuma preocupação com a sustentabilidade. Mudanças profundas nas relações de e no trabalho tiveram implicações marcantes sobre a subjetividade e sociabilidade humana. (COTANDA, 2009, P. 1)

Assim sendo, aquilo que foi vivido no passado repercute diretamente no presente a exemplo do “desemprego, que ainda hoje assombra a contratualidade social, é a consequência mais visível, de um conjunto de transformações profundas em curso”⁹; e “o século XX revela um complexo menu de experiências políticas, tais como diferentes manifestações do socialismo e democracias capitalistas, nacionalismos, fascismo, nazismo, ditaduras militares na América Latina, levantes anticoloniais, assim como movimentos sociais diversos”¹⁰. Ele conclui que embora o século XX seja representante em potencial de “experiências políticas nefastas, comparativamente a outros momentos da história pode-se dizer que foi um século de ampliação dos valores democráticos e dos direitos sociais”¹¹.

⁸ COTANDA, Fernando Coutinho. A sociedade no século XX. **RBHCS**, v.1, n. 2, dez. 2009. Acesso em: 20 jun. 2017 Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/18/18>>.

⁹ Ibidem. p. 11.

¹⁰ Ibidem. p. 12.

¹¹ Ibidem. p. 12.

As experiências sociais, culturais e políticas desse século podem ser também percebidas segundo Cotanda¹² (2009, p. 12) pelas conquistas de mulheres e da instituição de direitos fundamentais para as crianças. Todavia, “simultaneamente o século XX foi o mais violento da história humana com duas grandes guerras mundiais e dezenas de ininterruptos conflitos civis e entre nações. Acredita-se que mais de 100 milhões de pessoas tenham perdido a vida nestes conflitos”¹³ (COTANDA, 2009, p. 2).

Acrescenta ainda como constructo do século XX, “uma vertiginosa torrente de inventos e descobertas que mudaram a vida biológica, social e subjetiva de imensos contingentes humanos”¹⁴, dentre elas destacam-se: “a mecânica quântica, as viagens espaciais, os antibióticos, os transplantes, a televisão, a lâmpada, a telefonia, computadores e inúmeros eletrodomésticos”¹⁵, gerando uma sociedade com características pontuais.

Diversidade, informação, velocidade, conectividade, transformação, esfacelamento, são termos de uma sociedade que a passos galopantes, se modifica e constantemente cria e recria conceitos para os sujeitos que dela fazem parte. Os tempos atuais são marcados por grandes contradições e infundáveis debates. As demandas são cada vez maiores e mais complexas para todos, embora as seculares e hierárquicas formas de divisão dos bens materiais e até imateriais ainda persistam; se outrora as fissuras eram mais manifestas entre os que possuíam e não possuíam poder econômico e conseqüentemente material, agora essas fissuras se ampliaram, fala-se também dos sem cultura, sem conhecimento, sempre na perspectiva de exclusão de pessoas, de grupos e de mundos.

Nessa lógica, notamos que é cada vez mais comum que sujeitos e grupos sejam excluídos. Um conjunto de padrões e de modelos são socialmente e constantemente criados para deixá-los de fora. É aí que as contradições se sedimentam, pois, ao mesmo tempo em que os grandes discursos, oriundos especialmente da mídia, falam de aproximações globais, de extinção de barreiras entre países e continentes, percebemos os distanciamentos entre as pessoas. Para usar a expressão de Zygmunt Bauman (2004), em seu livro “*Amor Líquido*”, vivemos na sociedade contemporânea “líquida”¹⁶ de tempos fluídos, onde nada é feito para

¹² COTANDA, 2009.

¹³ COTANDA, Fernando Coutinho. A sociedade no século XX. **RBHCS**, v.1, n. 2, dez. 2009. Acesso em: 20 jun. 2017 Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/18/18>>.

¹⁴ Ibidem, p. 12.

¹⁵ Ibidem, p. 12.

¹⁶ ZIGMUM BAUMAN (2007) Elucida que a vida líquida é uma forma de vida que tende a ser levada à frente numa sociedade líquido-moderna. A sociedade líquido-moderna é aquela em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação dos hábitos e rotinas, das formas de agir. A vida líquida, assim como a sociedade, não podem manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo. (p. 7). A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante, é uma sucessão de reinícios. Nessa vida, livrar-se das coisas tem prioridade sobre adquiri-las. (p. 8). É uma vida de

durar, onde coisas e seres humanos são postas no mesmo patamar de objetos e se confundem em um mundo de consumismo desenfreado. As relações são as mais superficiais possíveis e o individualismo, a insegurança, a desconfiança e a desesperança são sentimentos que estão muito presentes no dia a dia de todos nós.

Uma dinâmica complexa parece reger a produção dos sujeitos nesse mundo em que o “eu” indissociável dos “outros” é um ser que se produz em resposta, como diria Bakhtin (1997) “seres respondentes”. Então, questionamos como as nossas subjetividades têm respondido às transformações desse mundo globalizado, pois, se admitirmos a presença de um individualismo exacerbado e uma insegurança generalizada, nos perguntamos: que parte desse todo nos cabe? Como respondemos à tecnologia, aos produtos que nos são vendidos, a felicidade que nos é ofertada em algumas parcelas? Na base desses questionamentos os valores sociais são os orientadores das práticas que vivemos e experimentamos. Esses valores emergem da cultura que foi por nós apropriada e que reproduzimos ou rejeitamos e que nos fazem aceitar ou questionar nossa condição existencial.

A busca incessante pela liberdade é discutida como finalidade precípua na sociedade atual, ou seja, desde a escolha de um relacionamento até a escolha de uma profissão, tudo converge para a busca da individualidade dos sujeitos. Cabe destacar neste enunciado, que não estamos falando de individualidade no sentido de individualismo, mas sobre a ideia de singularidade, como um direito. De acordo com Foucault (1987), até aproximadamente o período Feudal, a questão da individualidade estava de alguma maneira condicionada à posição social que o sujeito detinha, era privilégio do rei essa condição de ser individual, de indivíduo, enquanto os servos por não serem donos de suas vidas, não eram vistos como tal.

Contudo, a busca exagerada pela individualidade trouxe também grandes contradições, pois, embora saibamos que é por meio dela que se pode pensar no indivíduo enquanto ser singular, único, diverso, ela traz consigo as nuances do individualismo, sendo os sujeitos cada vez mais impelidos a viverem em seus mundos particulares. Nesse contexto, é possível pensar também as questões vinculadas à tecnologia, que de forma paradoxal, nos aproxima daqueles que estão distantes e nos distancia dos que estão perto.

As contradições são infinitas. Somos filhos de um tempo de experimentações. As incontáveis (re)evoluções oriundas da sociedade da produção, fazem com que a contemporaneidade assuma a marca das perdas: de padrões, de valores, de segurança, de

consumo, projeta o mundo e seus fragmentos como objetos de consumo, ou seja, que perdem a sua utilidade enquanto são usados (pp. 16-17).

certezas. A pós-modernidade da qual Bauman (2008) fala, se configura em uma sucessão de presentes, assim como por um encontro de experiências com intensidades variadas.

Vivemos em um mundo pautado no sistema capitalista, onde a ideia de consumo passou a fazer parte da natureza humana. A busca desenfreada pelo ter, ganhou dimensões inimagináveis, todavia, as necessidades são efêmeras, justamente por conta de serem criadas de acordo com o interesse do capital.

Essas contradições são reveladoras de questões já ditas e denunciadas nas páginas antecedentes. São contradições que, em estado mais perverso, tenta nos convencer de que o que vivemos é fruto das nossas escolhas, do que não fizemos, do que não fomos capazes de fazer; e que em relação aos jovens se amplificam.

Gadotti (2006), em texto da coleção Memória da Pedagogia, publicado com exclusividade na *internet* pelo Portal Estadão, apresenta desafios para a era do conhecimento, localizando esses desafios no século XXI. Segundo ele, este século anuncia uma crise de paradigmas que traz para a reflexão, conceitos novos como sustentabilidade, cidadania planetária, dialogismo e transculturalidade. Esses apontamentos nos permitem refletir acerca da educação e, por consequência na formação e projetos de vida das juventudes, a partir de dimensões do existir humano que não se constituíram como pauta de tempos atrozes.

Nesses termos, tratar da sociedade contemporânea localizada no século XXI, significa também nos reportarmos à educação como condicionante deste e de outros tempos, na medida em que reconhecemos que as transformações ocorridas no final do século XX e em percurso no século XXI, implicam diretamente naquilo que definimos e vivenciamos como processo educativo nos contextos institucionais.

Faz-se necessário vincularmos essas transformações às discussões produzidas no campo da educação, a exemplo do que nos apresenta Gadotti (2006, p. 2) quando destaca que “[...] falar de “perspectivas atuais da educação” é também falar, discutir, identificar o “espírito” presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassam, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro”.

Nos debates teóricos-conceituais que se fazem presentes no século XXI “despertaram particular interesse dos educadores os chamados paradigmas holonômicos”¹⁷, representados por exemplo, pelos debates em torno da complexidade e do holismo. No que concerne à perspectiva da complexidade, por meio de Edgar Morin (1997), é possível criticar “a razão

¹⁷ Etimologicamente *holos*, em grego, significa “todo”; e os novos paradigmas procuram centrar-se na totalidade (GADOTTI, 2006).

produtivista e a racionalização modernas, propondo uma lógica do vivente”. Tanto o paradigma da complexidade quanto do holismo estão amparados no “princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, **projeto**, ruído, ambiguidade, finitude, **escolha**, síntese, vínculo e totalidade”. (GADOTTI, 2006, p. 3, grifos nossos).

Esses princípios, não só auxilia a realização de estudos com base na abordagem qualitativa de pesquisa, como também os estudos que assumem a TRS como referencial, haja vista que, tanto a referida abordagem quanto a teoria, se valem de categorias expressas como princípios dos paradigmas em discussão.

Na visão do autor supracitado “Na sociedade da informação a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados” (GADOTTI, 2006, p. 7). O que significa um posicionamento marcado pela capacidade de orientar jovens e crianças “na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer” (GADOTTI, 2006, p. 7).

Essas questões, que representam tanto as produções gestadas no século XX quanto as que estão em fase de consolidação no século XXI, expressam um tempo no qual passado e presente se interpenetram mutuamente. Essa relação entre tempos e as consequentes transformações produzidas, devem ser levadas em consideração para refletirmos sobre a sociedade contemporânea e seus condicionantes de ordem social, histórica, política, cultural e da produção do conhecimento, bem como, sobre as implicações desses condicionantes em relação à educação e à juventude.

Assim, em vista dessa dinâmica variante e capitalista que determina esse tempo atual no qual nos encontramos, torna-se urgente e necessário problematizarmos sobre as formas de viver este momento, pelos sujeitos. Neste estudo, as juventudes enquanto grupo social.

O debate sobre as juventudes é atravessado por todas essas demandas tomadas como referências do século XX, isso porque, de tudo que foi trazido como reflexo desse tempo, “o que mais me chama a atenção no século XX é a grande quantidade de paradoxos que a experiência humana pôs em movimento” (COTANDA, 2009, p. 12).

No caso das juventudes, é possível afirmar que uma das grandes contradições se relaciona à invisibilidade desses sujeitos. De acordo com Spósito e Carrano (2003), no artigo intitulado “Juventude e políticas públicas no Brasil” é tão somente a partir da década de 90, que a temática juventude passa a entrar efetivamente na pauta, enquanto preocupação política.

“No Brasil, ainda se observa a ausência de estudos que reconstituam os modos como foram concebidas as políticas públicas para os jovens do século XX” (p. 03).

É desse período, que se têm os números de um considerável aumento de jovens em processo de exclusão ou privados de direitos em decorrência de fatores econômicos, pois, ainda apoiadas nos autores citados acima, até esse período a visibilidade da juventude estava em grande medida, condicionada aos jovens escolarizados de classe média. Abramo e Branco (2005), salientam que a temática Juventude passa a ter outros direcionamentos, outros olhares, não somente aqueles que se vinculam aos da classe média, mas também aqueles ligados à vulnerabilidade que não se restringe à idade de 18 anos. Ao contrário, é a partir dessa idade que são intensificados.

Sobre a falta de visibilidade em torno de políticas para as juventudes, é somente após uma década de luta, gestada por muitas mãos, que em 05 de agosto de 2013 é sancionada a Lei nº 12.852/2013 que preconiza quais direitos devem ser garantidos para a população jovem, entendida a partir de então, como aquela formada por sujeitos com idade de 15 a 29 anos.

No tocante ao aspecto educacional, Vera Candau (2000) reafirma que não se pode deixar de lado que, ao pensarmos em um contexto de América Latina, houve um avanço expressivo no sistema educacional. Contudo, paradoxalmente, chama a atenção para o fato de que mesmo com os avanços, ainda perseverem graves problemas como evasão, repetência, analfabetismo e a perene desigualdade de oportunidades, sobretudo para os jovens.

Ela também alerta para a impossibilidade de um pensamento único, aos analisarmos a realidade educacional ou os sujeitos que dela fazem parte, como no caso dos jovens que estão concluindo a Educação Básica, uma vez que vivenciamos realidades distintas, heterogêneas. Com isso, nenhuma análise que desconsidere essas questões terá solidez.

De acordo com Dayrell (2003), Abramovay (2005) e Carrano (2008), existe um leque de possibilidades para pensarmos sobre o que é a Juventude. A principal delas consiste na inviabilidade do uso desse termo no singular, pois coexiste nesse processo, uma diversidade de sujeitos jovens que não podem ser desconsiderados. Em decorrência dessa notória pluralidade existente, é que adotamos o uso do termo no plural - Juventudes.

Cumprir notar, que como parte de um conjunto de políticas educacionais, em 6 de fevereiro de 2006, foi regulamentada a Lei nº 11.274, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, e assim, os sistemas formais são obrigados a aceitar crianças com seis anos de idade nas escolas. Após dez anos, em 2016, o Projeto de Lei nº 6.155, de autoria do Sr. Ildon Marques, altera o art. 34 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da Educação Nacional e em seu parágrafo 3º diz que “Os estados, municípios e o Distrito Federal, estabelecerão um conjunto de diretrizes a serem seguidas na gestão de suas redes de Escolas de Tempo Integral”, significando, que o tempo de escolarização se amplia cada vez mais, primeiro para as crianças, depois para os jovens. Contudo, é importante destacarmos que tão necessário quanto garantir o acesso ou a expansão do tempo escolar, é preciso também garantir a permanência e a terminalidade com sucesso dos jovens na escola, pois “não poder levar adiante este projeto é quase sempre motivo de frustração para os estudantes (CAIERÃO, 2008, p. 43)”.

Caierão (2008) questiona ainda sobre o que sabemos a respeito da juventude que adentra a escola. Consideramos que são jovens com identidades múltiplas, que em sua grande maioria tem que mesclar seu tempo entre sua condição de jovem estudante e de jovem trabalhador.

O autor Paulo César Carrano (2008), em seu artigo intitulado “Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades”, afirma que coexiste no universo da escola, uma espécie de falta de comunicação entre seus dois principais sujeitos: professor e aluno. No que tange às falas oriundas dos professores, é comum destacarem a existência de uma espécie de indiferença, indisciplina, desinteresse dos jovens pela vida escolar. Em oposição a isso a fala dos jovens estudantes costuma argumentar sobre a falta de sentido das aulas, de professores despreparados, sem didática, espaços impróprios para o estudo e principalmente, da falta de uso de outros espaços educativos, que não somente a sala de aula, como laboratórios de informática.

Parto do princípio de que muitos dos problemas relacionados com a baixa sinergia comunicativa entre professores/as e alunos/as residem numa ignorância relativa da instituição escolar e de seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos (CARRANO, 2008, p. 183).

Ao falar sobre a multiplicidade de identidades juvenis em tempos atuais, a escola precisa ainda estar atenta aos chamados nativos digitais¹⁸. Como marco temporal, são todos aqueles sujeitos nascidos a partir de 1980 e que trazem como uma das características mais

¹⁸ Para Novikoff e Pereira (2013), os nativos digitais são os sujeitos que possuem uma maneira de pensar hipertextual e que encontram diversos ambientes de conexão para trocar informação, comunicação e espaço apropriado para desenvolver suas habilidades. De acordo com esses autores, essa geração já nasceu dominando esses instrumentais eletrônicos: televisão, computador, vídeo game, *smartphone*, *tablet* e outros e por isso são chamados nativos digitais. Essas tecnologias têm provocado mudanças até no processo de cognição deste grupo em foco, pois exige rapidez, assimilação de várias nuances desse processo.

expressivas, a hiperconectividade¹⁹. Logo, todos aqueles nascidos antes desse período são considerados imigrantes digitais, no caso, a maioria dos docentes e dos demais sujeitos que fazem a escola; o que tem se tornado um problema a mais para se **discutir e problematizar** a diáde juventude e escolarização.

É evidente que até algum tempo atrás, o jovem vivia sem o celular e hoje constrói grande parte de suas identificações a partir de experiências compartilhadas em grupos, nas redes sociais, sobretudo no *facebook* ou no *whatsapp*. Dessa feita, não só produzem, mas, sobretudo, fazem circular informações, conhecimentos e notícias. Essas produções servem de parâmetros para seus modos de vida e projetos.

Esses jovens são sujeitos que amam, arranjam emprego, constroem e desconstroem amizades e acima de tudo, produzem nas suas práticas uma ideia de juventude que é inteiramente decorrente deste contemporâneo; “finda a primeira década do século XXI, vê-se a consolidação das tecnologias da informação e comunicação e a formação de uma geração de jovens que nasceram numa sociedade marcada pelo uso das tecnologias digitais” (BASSALO, 2012, p. 113), e ainda, “palavras como *internet*, mundo virtual, ciberespaço, redes sociais, álbuns virtuais, não só fazem parte de seu vocabulário, como integram suas atividades habituais” Bassalo (2012, p. 113).

Todavia, aqui cabe uma ressalva sobre a forma como as pessoas e, sobretudo, as juventudes fazem uso dessas inovações tecnológicas. Sobre esses cuidados, Freire (1976), já nos alertava que em muitos casos, as tecnologias são impostas de cima para baixo ou de fora para dentro, o que assinala uma espécie de invasão cultural. Paulo Freire fala da tecnologia como uma das grandes expressões da criatividade humana, embora afirme em seus estudos, que além de compreendê-la e dominá-la, a tecnologia deveria ser contextualizada, no tocante às limitações do seu uso.

A exemplo disso, em estudos realizados entre 2015 e 2016, com publicação em 2017, o Grupo de estudos e pesquisa em juventude, representação social e educação-GEPEJURSE, liderado pela Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento, apresenta uma coletânea de artigos de diversos autores, distribuídos em capítulos, que trata de seis dimensões do trabalho docente, dentre eles o da (in)visibilidade das tecnologias no espaço escolar, de autoria de Rodrigues e Sousa (2017). Neste capítulo, elas nos chamam à atenção acerca do papel que as tecnologias ocupam na dinâmica da vida no contexto contemporâneo.

¹⁹ É uma palavra recente, ligada ao processo de transformações tecnológicas do último século e indica uma conectividade de alto grau. Em outras palavras é o excesso de conexões.

As autoras ainda pontuam que na dimensão do ensino, ainda existe uma grande contradição em relação ao uso das novas tecnologias, haja vista que muitos professores se mantêm atrelados a uma concepção de ensino, na qual a tecnologia ocupa pouco espaço, sobretudo, aquelas mais atuais. Esses aspectos são indispensáveis para dar ênfase aos descompassos entre os modos de vida juvenis, nos quais as novas tecnologias são assumidas como extensão da sua existência, e a maneira como a escola lida com esse jovem constituído a partir desses referenciais.

Desse modo, quando pensamos as juventudes contemporâneas na relação com seus processos de escolarização e seus projetos de vida, esse exercício reflexivo não pode desconsiderar essa realidade vívida e orientadora das suas práticas psicossociais, haja vista que esse posicionamento produz um fosso entre as intenções da escola e as projeções das juventudes.

Assim, a tentativa de realização de um projeto de escolarização, de conclusão da Educação Básica não é uma tarefa fácil para muitos jovens, mas, antes de tudo, é preciso ter definido o que ser é jovem, sujeito nessa sociedade tão complexa e contraditória. O pensador Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, traz à baila a questão da relação dialética (contradição) entre opressores *versus* oprimidos e de como se faz necessária uma *práxis*, ou seja, o exercício contínuo de ação-reflexão-ação que possa nortear uma ação apontando à superação dessas contradições. Para ele “não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (FREIRE, 1987, p. 23).

Apoiadas na ideia de contradição, podemos elucidar que desenvolver um estudo sobre juventudes e escolarização, pressupõe entender essa categoria dentro de um contexto macro de análise, onde questões sociais, econômicas, culturais e educacionais são demarcadoras dessa discussão.

Assim, apesar de termos claro que existe um considerável número de estudos que tratam sobre a temática “Juventudes, Escolarização e Projeto de Vida”, reiteramos a necessidade de outras produções que partam do olhar e das representações dos próprios jovens. Isso não significa arrancá-los de seus contextos, no caso deste estudo, do contexto educacional. Significa colocá-los como sujeitos produtores de um discurso sobre si mesmos, que revele muito mais da sua existência, projeções, inquietações, medos, desafios, do que se vem construindo em termos de discurso oficial.

Assim sendo, nos propomos mergulhar no universo dos jovens que se inserem na escola, na tentativa de compreender suas representações sobre o processo de escolarização

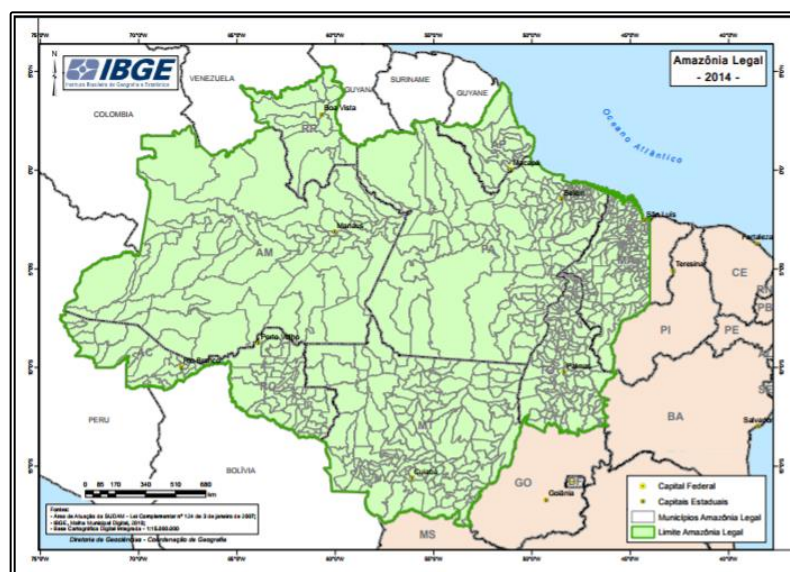
que vivenciaram e estão vivenciando e, conseqüentemente, as implicações disso em seus projetos de vida.

É necessário reforçarmos o entendimento do contexto no qual os jovens estão inseridos e como interagem, pois, ser jovem na contemporaneidade, implica singularidades e ao mesmo tempo diversidades e diferenças que precisam ser consideradas no processo de construção das subjetividades dos sujeitos, o que nos mobiliza a uma imersão nessa realidade mais geral em uma conexão com a realidade local. Dimensões socioculturais e históricas são determinantes sobre os modos como esses jovens se entendem no mundo e como projetam suas vidas.

Esse é o contexto vivenciado pelas juventudes. Todas as modificações propiciadas pelo sistema capitalista, globalização e pela chamada “Era da Informação” provocam o aparecimento de várias identidades juvenis que não podem ser descartadas. Nas palavras de Franca Begnami (2010), é preciso que haja o entendimento dessa categoria enquanto um constructo social, cultural e histórico, é preciso que questionamentos sejam feitos sobre o que é o jovem, ou o que é a juventude.

No tocante a este trabalho, outras idiosincrasias sobre as juventudes se destacam, pois se tratam de sujeitos de um espaço que é plural: a Amazônia. Para fins didáticos, a Amazônia será aqui pontuada como a região Norte do país, embora se tenha claro que a Amazônia Legal contempla além do estado do Pará, outros oito estados, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Mapa da Amazônia Legal



Fonte: IBGE, 2014.

As autoras Jaqueline Freire²⁰ e Edna Castro (2007) destacam em seus estudos, que não se podem conhecer as juventudes da Amazônia, sem inseri-las em uma cartografia mais ampla, sendo a faixa etária apenas um dos seus elementos constitutivos, ou seja, as juventudes amazônicas só podem ser pensadas no movimento da dinâmica complexidade que marca essa região.

Essas autoras ainda nos provocam a pensar sobre o dia a dia das juventudes da Amazônia, mais pontualmente a rural. É preciso o entendimento de que esses sujeitos têm no trabalho, na família, na educação e no lazer, suas principais manifestações. Para elas, existem dinâmicas específicas que singularizam esse grupo de sujeitos, seja a vinculação com a terra, com as águas ou com as florestas. As lutas no trabalho dos sistemas de cultivo e de criação, no extrativismo, na pesca, assinalam em alguma medida a vida de grande parte desses jovens. E embora em muitos momentos, se tente esquecer, estamos falando dos mesmos jovens que estão imersos na escola, conforme poderemos demonstrar no capítulo de análise deste estudo.

1.2 O Problema de Pesquisa e o Campo Teórico Metodológico de Sustentação

Um estudo acerca das juventudes na atualidade demanda um desafio grandioso que não pode ser perseguido de qualquer forma. O teórico Boaventura de Souza Santos (2006, p. 31) nos provoca para a necessidade imprescindível do constante exercício no “reconhecimento crescente do caráter parcial do conhecimento científico e da necessidade de procurar diálogos entre ele e os conhecimentos não científicos”, ao que ele denomina “Ecologia dos Saberes”, que são determinantes para a evolução humana.

Ao partimos desse enunciado e na perspectiva de que o conhecimento não se dá somente nas formulações científicas, mas acontecem e se cristalizam no interior dos grupos sociais a partir das crenças, culturas e apreensões que os sujeitos sociais têm sobre si e sobre o mundo que os cerca, é que a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, bem como as contribuições de Denise Jodelet²¹ se solidificaram como matriz teórica deste estudo, que demanda um exercício transdisciplinar, tanto no que tange ao tratamento das temáticas que dão origem ao objeto de investigação, quanto ao aparato metodológico (SPINK, 1993). Tendo em vista que essa teoria trabalha levando em consideração a forma de pensar, de

²⁰ É dessa autora, o único trabalho que encontramos que trata especificamente da juventude na Amazônia.

²¹ Jodelet é considerada uma das principais colaboradoras de Moscovici, pois sistematizou o campo teórico das RS e analisou a evolução dos seus conceitos até os nossos dias, destacando sua complexidade, vitalidade e transversalidade no campo das ciências humanas (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 65).

agir e de sentir dos grupos sociais. A preocupação da TRS é abarcar pessoas comuns, comunidades e instituições que a constroem. Por essa razão:

O desafio atual deste campo teórico é analisar o caráter construtivo das RS, não como distorções de pensamento, mas como um campo teórico que permite pensar o grupo social de maneira diferente e de aprender a inovação social (MOSCOVICI, 2009, p. 50).

Destarte, a TRS se ocupa de uma forma particular do estudo das teorias do senso comum, ou seja, “conjuntos de conceitos articulados que têm origem nas práticas sociais e diversidades grupais cuja função é dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas” (SANTOS e ALMEIDA 2005, p. 22).

No tocante à temática Juventudes, Escolarização e Projetos de Vida, o objetivo primeiro deste nosso estudo é entender, a partir da TRS, as representações desses sujeitos sobre seu período de escolarização, bem como as interconexões dessas representações com seus projetos de vida, por meio das redes internas de sentidos e significados dados pelos jovens, a partir de seus grupos de pertencimento, pois o objeto das RS, necessariamente, apresenta a característica de ser polissêmico ou seja, passível de uma diversa gama de sentidos, oriundos das comunicações e práticas dos grupos.

Consideramos que é a partir da apreensão das imagens e sentidos, que correspondem às objetivações e ancoragens que organizam as RS é que poderemos caracterizar as orientações dos fazeres sobre a escolarização dos jovens do Ensino Médio da escola pública. Aí destacam-se a objetivação e a ancoragem, como os dois elementos fundantes das RS.

A objetivação que segundo Moscovici tem a finalidade de “transformar algo abstrato em algo concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (2009, p.72). E a ancoragem como “um processo que transforma algo estranho, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVI, 1978, p. 61).

O sentido e o significado no campo da TRS não são termos de pouca relevância, haja vista que o sentido “não está ‘colado’ na palavra, é um elemento simbólico, não é fechado nem exato, portanto sempre incompleto; por isso o sentido pode escapar. O enunciado não diz tudo, devendo o analista buscar os efeitos dos sentidos e, para isso, precisa sair do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação” (CAREGNATO; MUTTI, 2006). No sentido, temos a experiência pautada na empiria, ou seja, trata-se de uma produção simbólica, oriunda

da relação entre o que está estabelecido em termos de significado e a leitura desses significados à luz do lugar, a partir do qual cada sujeito produz a sua “verdade”.

No que concerne ao significado, este assume uma posição de construção mais genérica, enquanto uma produção alheia ao sujeito que influencia na percepção de mundo (DORSCH *et al*, 2008). Em termos de RS, é justamente essa relação entre o que está socialmente constituído e operando na individualidade do sujeito: os significados, na relação direta e ininterrupta com a capacidade de cada um de ressignificar, ou seja, os sentidos que possibilitam pensar em processos psicossociológicos, constituídos na relação entre sujeito e grupo, por meio dos processos comunicacionais.

Os conhecimentos experienciados, a maneira de pensar e de agir desses jovens, que embora alvo de pesquisas no contexto da escola, estão para além dessas vivências, têm posturas oriundas, sobretudo das relações construídas com seus pares. Nascimento (2014), vai dizer que o senso comum é parte fundante nas formas de pensamento que condicionam e justificam as práticas sociais. As RS que um determinado grupo elabora a respeito do que deve fazer para criar uma rede de relações entre seus membros, faz com que determine os mesmos objetivos e procedimentos específicos.

A escolha da TRS como matriz teórica para a consolidação desta pesquisa se dá à medida que aspiramos trabalhar, não a partir de uma visão exterior, mas com a visão dos próprios jovens. São suas falas, crenças, comportamentos e compreensões que irão direcionar as proposições deste trabalho em termos de temáticas analíticas, fundantes para as argumentações que sustentam a tese, uma vez que a visão deles e por eles mesmos, no contraponto das históricas formulações literárias sobre juventudes, é que vai dar corpo a este estudo.

Retomando a ideia de que as RS são princípios de interpretação que conduzem a nossa relação como o mundo e com os outros. Ter conhecimento sobre a forma como esses jovens pensam e sentem o processo de escolarização, equivale saber de suas relações, suas formas de apropriações, perspectivas e significações a partir de suas próprias experiências, nos aspectos sociais e culturais.

O estudo da escolarização e do projeto de vida, como objetos socialmente representados pelos jovens, têm uma importância sem medida, por contribuir com uma aproximação real das elaborações desses sujeitos, o que pode cooperar para uma análise de variadas questões como por exemplo, políticas de educação para juventudes, dentre outros.

A aposta na TRS se dá, sobretudo, em virtude da dinâmica social que envolve a temática. Existem discursos e representações que circulam na sociedade sobre juventudes,

advindos dos variados campos do saber, da economia, da mídia, das políticas públicas, da educação, das falas cotidianas e de outros setores; logo, trata-se de um fenômeno socialmente representado em diferentes contextos, com representatividade para a coletividade.

Partindo desse entendimento, no exercício de construções e desconstruções, buscamos pensar um objeto a ser estudado, que evidenciasse os sentidos e significados dados pelos jovens para a escola. Assim, com base na TRS, formulou-se a questão problema que norteou todo o processo de elaboração deste estudo, qual seja: Quais as Representações Sociais de jovens sobre sua escolarização e as implicações em seus projetos de vida?

A partir do mote central apresentado como indagação, construímos um conjunto pormenorizado de questões que conjuntamente contribuiriam para chegar aos elementos que corroborem a escritura e sustentação da tese. São elas:

- Qual o perfil de jovens do Ensino Médio de uma escola pública de Bragança (PA)?
- Como se constituem as imagens e os sentidos que compõem as RS de Jovens sobre seus processos de escolarização?
- Como se caracterizam os projetos de vida de jovens de escolas públicas do município de Bragança (PA)?
- Quais as implicações das RS de jovens sobre a sua escolarização para os seus projetos de vida?

A questão central foi pormenorizada no sentido de alcançar a amplitude desta tese e a partir daí, construímos quatro outros direcionamentos, no formato de objetivos, para garantir satisfatoriamente que os resultados fossem alcançados.

Objetivos:

Geral

- Analisar as Representações Sociais de jovens do Ensino Médio da escola pública sobre sua escolarização e as implicações em seus projetos de vida.

Específicos

- Caracterizar o perfil de jovens do Ensino Médio de uma escola pública de Bragança (PA);
- Destacar as imagens e os sentidos que compõem as Representações Sociais de Jovens sobre seus processos de escolarização;
- Caracterizar o projeto de vida de jovens de escolas públicas do município de Bragança (PA); e

- Analisar as implicações das Representações Sociais de jovens sobre a sua escolarização para os seus projetos de vida.

O estudo construído ao longo dos quatro anos de doutorado se organiza em cinco seções assim delineadas: A primeira seção é precedida daquilo que denominamos prólogo. **PRÓLOGO**, *ist. theat* no antigo teatro grego, a primeira parte da tragédia²², em forma de diálogo entre personagens ou monólogo, na qual se fazia a exposição do tema da tragédia. Como primeiro movimento deste estudo, procuramos explicitar que a construção de um trabalho que versasse sobre juventude e escolarização, carrega uma espécie de identificação profissional, acadêmica e pessoal da autora.

Esta primeira seção, denominada de **INTRODUÇÃO**, aborda o objeto, objetivos e problemática, bem como a própria tese na qual se sustenta toda a pesquisa. Assim, foi feita uma inserção na realidade da sociedade contemporânea, buscando incluir a juventude, enquanto categoria histórica e social nesse contexto. Por fim, buscamos demonstrar a TRS como a base teórica de sustentação de todo o trabalho.

Na segunda seção denominada **DELINEANDO CAMINHOS - CAMINHOS METODOLÓGICOS**, descrevemos os caminhos percorridos para a feitura desta tese. Como primeiro passo, foi feita uma apresentação do tipo e abordagem de investigação utilizada, na perspectiva do privilegiamento da pesquisa qualitativa bem como, a exposição das técnicas de produção e coleta de dados. E por fim, foi apresentada a forma de tratamento dos dados da pesquisa. Então, partimos dos pressupostos teóricos da análise do conteúdo em Bardin (2011), em uma relação com a ideia de tematização de Nascimento (2011). Esses passos objetivaram a partir de Jodelet, perceber as imagens e os significados dados pelos jovens aos seus processos de escolarização.

Na terceira seção intitulada **APROXIMANDO A TEMÁTICA COM OUTRAS PRODUÇÕES**, buscamos empreender um trabalho do tipo Estado da Arte, com seu caráter bibliográfico, que consiste em mapear e discutir uma determinada produção acadêmica em um único, ou diferentes campos do conhecimento, no sentido de responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. As formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais. No caso deste estudo, o propósito foi

²² A tragédia aqui é assumida como um monólogo referenciado por outras vidas e que, não necessariamente prescinde de fatos, exclusivamente trágicos, mas de vivências que foram forjadas, no contexto de muitos desafios, mas que guardam substâncias vívidas de afetividade, pertencimento, solidariedade e vitórias.

perceber que caminhos foram feitos por outros autores no que tange a pesquisas sobre juventudes, escolarização e projetos de vida. O objetivo de um estudo deste tipo é também perceber as lacunas deixadas por outros pesquisadores, que possam orientar a definição de “novos” objetos de investigação.

A quarta seção, **À LUZ DAS TEORIAS: JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS** de cunho teórico, apresenta uma discussão sobre Juventude, Escolarização e Representação Social, em um entrelaçamento dessas três temáticas produtoras de elementos teórico-conceituais, tidos como conceitos chave para este estudo. Partimos da ideia, de que a palavra juventude é uma categoria histórica e social e a compreensão da mesma, só ganha sentido se estiver imersa em um determinado contexto. Nessa seção, delimita-se o uso do conceito de juventude no plural, por entendermos que existe uma infinidade de juventudes, em função das diversas situações que afetam esses sujeitos.

A quinta seção, denominada **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS SOBRE SUA ESCOLARIZAÇÃO: ENTRE O OUVIR E O FALAR**. O primeiro passo consiste em apresentar o perfil dos sujeitos da pesquisa, em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais, com base no questionário aplicado. Logo após, é trazido à baila a partir do processo de objetivação e ancoragem, os sentidos e significados dados pelos próprios jovens ao seu período de escolarização, bem como a caracterização dos projetos de vida dos jovens sujeitos da pesquisa. E por fim, as implicações entre as RS de jovens sobre a sua escolarização para os seus projetos de vida.

Na sexta seção, se encontram as possíveis conclusões, é neste momento que são feitas as inferências da autora sobre a temática pesquisada. As descobertas feitas durante o tempo de pesquisa serão compartilhadas, para confirmar, ou não, a hipótese apresentada no início deste trabalho.

Após a parte textual, encontram-se os elementos pós-textuais, compreendidos entre: referências, apêndices e anexos.

SEÇÃO II - DELINEANDO CAMINHOS: PERCURSO METODOLÓGICO

Esta segunda seção destina-se a abordar o caminho percorrido na construção deste estudo, que trata sobre **JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E PROJETO DE VIDA: Representações Sociais dos jovens de Bragança/Amazônia Paraense**. Para tanto, o movimento inicial consiste em explicar a abordagem e o tipo de pesquisa utilizado. Como parte deste processo, apresentaremos a caracterização do *lôcus* de pesquisa em seus contextos macro e micro de análise.

Um breve olhar sobre a construção do conceito de Amazônia Legal nos ajudou a perceber a complexidade e a heterogeneidade que envolve esta região. O mergulho, por meio dos estudos do historiador Dário Benedito Rodrigues, nos processos históricos, econômicos e culturais que envolvem a construção da cidade de Bragança do Pará, nos auxiliou no conhecimento de umas das mais antigas cidades deste estado. E por fim, conhecer o processo histórico de fundação da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Luiz Paulino Mártires (LUPAMA) nos possibilitou o conhecimento de uma das mais importantes instituições de ensino de Bragança, que tem contribuído com a educação de centenas de jovens da Região de Integração Rio Caeté e de outros lugares.

É parte também deste segundo momento, dissertar sobre a forma de aproximação com a escola pesquisada, o processo de aplicação das técnicas utilizadas para a coleta dos dados e como se procedeu a forma de análise.

2.1 Abordagem da Pesquisa

Gil (2007, p. 17) define pesquisa como um,

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Nessa perspectiva, um dos grandes desafios na construção de um trabalho de pesquisa, diz respeito à escolha do caminho metodológico a ser trilhado, mas é bem certo que o paradigma no qual se sustenta metodologicamente um estudo, evidencia o lugar de onde fala o

pesquisador. Assim, a partir de agora, os esforços convergem para a elucidação dos diversos mecanismos utilizados na construção deste processo.

Iniciamos afirmando que durante muito tempo as pesquisas científicas, de um modo geral, foram marcadas por estudos que valorizavam o emprego de métodos quantitativos para descrever os fenômenos. Todavia, nos últimos anos, outra abordagem se sedimenta e toma força em diversas áreas do conhecimento, trata-se da pesquisa qualitativa, que traz como grande proposição o privilegiamento da fala, dos sentidos e dos significados dados pelos sujeitos envolvidos em um determinado processo.

Os estudos quantitativos têm como característica principal, o chamado rigor técnico previamente estipulado, com base em hipóteses que devem ser visivelmente indicadas. Nessa abordagem, é dada uma atenção especial para o emprego do instrumental estatístico para análise dos dados, com ênfase para o raciocínio lógico, uma vez que ela se manifesta por tudo aquilo que pode ser quantificável, ou seja, por meio das várias informações possíveis de serem medidas quantitativamente.

Na abordagem qualitativa, os focos de interesse se ampliam na perspectiva de compreender e analisar os dados pesquisados a partir de uma visão mais ampla, não no sentido de totalidade do conhecimento. Esta abordagem não traz como premissa a pretensão de medir e enumerar eventos, mas, se propõe a descrever os processos sociais por meio de uma aproximação direta do pesquisador com a situação do objeto a ser pesquisado. Nas palavras de (MINAYO, 2003, p. 10), a abordagem qualitativa é:

[...] aquela que incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, as relações e as estruturas sociais. O estudo qualitativo pretende apreender a totalidade coletada visando, em última instância, atingir o conhecimento de um fenômeno histórico que é significativo em sua singularidade.

Segundo Minayo, a pesquisa qualitativa se preocupa com a realidade que não pode ser quantificada, na perspectiva da percepção dos significados, das crenças e dos valores dos sujeitos, que não podem ser reduzidos a números e estatísticas. Historicamente, foi no seio da Antropologia e da Sociologia que essa abordagem de pesquisa surgiu. Contudo, nos últimos 30 anos, a mesma tem apresentado expressivas ampliações para novos campos, espaços e áreas do conhecimento, como a Psicologia e a Educação.

Do ponto de vista dessa abordagem de pesquisa, a apreensão de dados só é possível mediante a inserção do pesquisador *in lócus*, com o objetivo de perceber as compreensões dos participantes da situação estudada e somente a partir daí, iniciar um processo de análise e

interpretação desses fenômenos. Segundo descreve (MINAYO, 2010), o método qualitativo pode ser marcado como:

O que se aplica ao estudo de história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam [...], as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos, (p. 57).

A opção pela abordagem qualitativa se dá em função das características expressas acima, especialmente no que tange ao privilegiamento dos aspectos subjetivos sobre os objetivos, da necessidade de perceber os sentidos e significados dados pelos jovens aos seus processos de escolarização, pois ainda apoiadas em Cecília Minayo (2010, p. 47), “é objetivo desse modelo de pesquisa a tentativa de interpretação dos aspectos psicológicos, sociais, econômicos e individuais” em que os jovens estão inseridos, sendo todos eles, frutos de construções históricas.

Seguindo essa linha de pensamento, Ludke e André (1986) nos auxiliam a pensar sobre a importância da pesquisa qualitativa como abordagem deste estudo, uma vez que para essas autoras é na captura da lógica de pensamentos dos sujeitos, por meio das suas falas, da observação dos seus comportamentos e atitudes, que daremos conta dos fenômenos que nos propusemos estudar.

Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, (p. 13).

2.2 O Tipo de Pesquisa

Ao escolhermos a abordagem qualitativa, o passo seguinte consistiu na seleção, a partir dos objetivos deste estudo, do tipo de pesquisa em que repousaria nossa investigação. Assim, tendo em vista os três grandes grupos que esta abordagem aponta: pesquisa descritiva, pesquisa exploratória e pesquisa explicativa, optamos, e por conseguinte, denominamos esta pesquisa como sendo do tipo exploratório-explicativo.

Ao denominarmos exploratória, estamos nos apoiando nas fomentações teóricas de Leopardi (2002) que determina que esse tipo de pesquisa seja capaz de dar condições ao pesquisador de perceber um determinado fenômeno, bem como de favorecer a compreensão

da realidade pesquisada, proporcionando uma maior aproximação entre pesquisador e objeto ou fenômeno pesquisado.

Ao definir como uma pesquisa do tipo explicativa, partimos dos pressupostos teóricos das autoras Lakatos e Marconi (2011), que consideram esse tipo de pesquisa como a que se preocupa não só em registrar fatos, mas, analisá-los, interpretá-los, identificando suas causas. O trabalho com a pesquisa explicativa demanda maior investimento em síntese, teorização e reflexão a partir do objeto de estudo, preocupando-se em identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos ou as variáveis que afetam o processo. Nessa lógica (SEVERINO, 2007, p. 123) argumenta que “além de registrar e analisar os fenômenos estudados busca identificar suas causas [...] através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos”.

2.3 Cenário Investigativo: Caracterizando o *Lócus* de Pesquisa

De acordo com Moscovici (1978), a RS é um fenômeno que está inscrito na história, nas relações entre os indivíduos e destes com seus grupos de pertencimento, ou seja, na vida social. Dessa forma, o sujeito ocupa nos espaços nos quais se insere, lugar de protagonista, com capacidade de influenciar e ser influenciado pelas circunstâncias que os cerca, a partir das dinâmicas sociais. Assim, compreender as RS dos jovens sobre escolarização e as implicações desse processo nos seus projetos de vida, implica saber o lugar de onde vêm esses sujeitos. De acordo com Sá (1993):

Na perspectiva psicossociológica de uma sociedade pensante, os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos, (p. 28).

Diante disso, a partir de agora buscaremos demonstrar o lugar onde estão inseridos os jovens sujeitos desta pesquisa, pois para Denise Jodelet (2002), as RS são formas de conhecimento que são construídas e partilhadas socialmente, logo, qualquer ensaio de interpretação dessas representações não pode ser feita dissociada do contexto no qual os indivíduos estão imersos.

2.3.1 Características de um Espaço Chamado Amazônia Legal

O próprio conceito de sociedade implica, de qualquer modo, sua espacialização ou, num sentido mais restrito, sua territorialização. Sociedade e espaço são dimensões gêmeas. Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, “territorial”. (HAESBAERT, 2007, p. 20).

O autor acima citado, ao falar de territorialização, chama atenção para a necessidade de analisarmos os sujeitos, a partir dos espaços em que estão imersos. Alega que as realidades vivenciadas por eles, incidem diretamente sobre seus modos de vida, seus comportamentos e principalmente suas visões de mundo. Ao tratar do espaço amazônico, essas características se ampliam, pois pensamos as condições de um espaço que é plural e heterogêneo desde a sua constituição.

A Amazônia Legal é tida como um espaço que concatena um território de nove estados do Brasil, que pertencem à bacia amazônica e à área de ocorrência das vegetações amazônicas. De acordo com as afirmações dos pensadores desse conceito, essa designação se deu em função da prerrogativa de reunir regiões com “idênticos” problemas econômicos, políticos e sociais, para então planejar o seu desenvolvimento. Assim sendo, para fins administrativos e de planejamento econômico instituiu-se o conceito de “Amazônia Legal”.

A constituição da denominação “Amazônia Legal” data de 1953, por meio da Lei nº 1.806, abrangendo os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins em sua totalidade e parte dos estados do Maranhão (Nordeste) e Mato Grosso (Centro-Oeste), o que compreende um território de aproximadamente 5.217.423 Km², o que corresponde a 61% do espaço brasileiro.

Apesar de falarmos de um grande espaço em termos territoriais, sua população, corresponde a apenas 12,32% do total de habitantes do Brasil. Vivem nela, aproximadamente 23 milhões de pessoas, segundo o Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), distribuídas em 775 municípios. Rica em muitos aspectos, a região Amazônica, além de conter 20% do bioma cerrado, abriga ainda todo o bioma Amazônia, considerado o mais extenso dos biomas brasileiros, que corresponde a 1/3 das florestas tropicais úmidas do Planeta, abarca a mais elevada biodiversidade, o maior banco genético e 1/5 da disponibilidade mundial de água potável.

No espaço da Amazônia Legal que envolve os nove estados supracitados, vivem 55,9% da população indígena brasileira ou seja, cerca de 250 mil pessoas, de acordo com o

Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI), a referida região ainda abriga grande parte de florestas tropicais, além de outros tipos de vegetação.

No tocante ao aspecto populacional, a região conglomerada brancos, negros e índios, dos quais alguns ainda vivem em tribos espalhadas pelas regiões de reserva, dentre eles, Ianomâmis, Maku, Assurini e outros. Sobre a população indígena do espaço amazônico, um dado precisa ser destacado, de acordo com o Censo do IBGE (2000), existe uma considerável presença do índio na cidade, o que acaba por gerar outros desafios para os órgãos responsáveis.

Um aspecto que não pode ser esquecido quando falamos de Amazônia, diz respeito às questões ligadas aos processos de desmatamentos pelos quais essa região passa. Fator que gera preocupações em nível mundial. Em junho de 2015, o Sistema de Alerta do Desmatamento (SAD), indicou que foram desmatados cerca de 2.286 km² de floresta da Amazônia Legal, entre os meses de agosto de 2014 e maio de 2015. Ainda sobre isso, em 2016, esse mesmo órgão advertiu ter havido em setembro, 387 Km² de desmatamento. Números preocupantes, sendo que isso significou um aumento de 69% em relação a setembro de 2015, quando o desmatamento somou 229 Km².

Os estados onde o desmatamento ocorreu de forma mais nefasta foram: Mato Grosso (42%), Pará (25%), Rondônia (16%), Amazonas (15%) e Tocantins (1%), ou seja, uma ampliação de cerca de 170% em comparação ao ano anterior. Sobre isso, Antonio Donato Nobre (2014), vai dizer que a floresta amazônica é o principal órgão vital do planeta, e com isso, a solução dessa problemática deve ser prioridade na política (nacional e internacional). Em seu livro “*O futuro climático da Amazônia*”, lançado em meados de 2015 em São Paulo, afirma que a mudança climática é um fato de ciência e de experiência; e adverte: “estamos indo para o matadouro”.

Esses dados servem para demonstrar que estamos falando de um espaço, segundo Hage²³ (2010), que é plural e heterogêneo em todos os seus aspectos, sejam eles: produtivo, ambiental e sociocultural.

No que tange ao aspecto sócio cultural, Hage destaca a existência dos vários sujeitos: indígenas, caboclos, ribeirinhos, povos da floresta, sem-terra, assentados, pequenos agricultores, quilombolas, pescadores, camponeses imigrantes e colonos, oriundos, especialmente, de outras regiões como o Nordeste e o Centro-Sul do país, entre outras. E

²³Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000).

mais, em virtude de ter uma população indígena estimada em 226 mil habitantes, o número de idiomas chega a 250, enquanto que no trecho brasileiro da mata, sobrevivem 140 línguas.

De acordo com Salomão Hage e Oscar Barros (2010), no artigo Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo, a construção das identidades culturais da Amazônia é bastante emblemática. Segundo esses autores, muitos dos saberes, valores e modos de vida indígenas, que eram dominantes na região, sofreram fortes interferências em função das várias imposições de outras culturas, oriundas de seus colonizadores e povoadores. E ainda,

A implantação de projetos de colonização e assentamento agrícolas, fazendas de gado, exploração madeireira, garimpagem, construção de barragens e hidrelétricas, mineração, construção de rodovias e ferrovias, distritos industriais, etc., têm provocado o deslocamento da fronteira humana, econômica e social do centro-sul do país em direção à Amazônia. (HAGE; BARROS, 2010, p.5).

No campo educacional, ao considerar a diversidade de sujeitos existentes nessa região, os debates são circunscritos em torno da necessidade de se considerar as peculiaridades existentes nesse espaço, especialmente, quando se trata de políticas públicas. É preciso que se pense no mosaico de realidades em que a juventude amazônica tece seu cotidiano e seus projetos de vida.

Essas particularidades produtivas, ambientais e socioculturais próprias da Amazônia [...] revelam a complexidade e o antagonismo que envolvem relações de poder entre grupos, populações e movimentos sociais presentes na região e mais especificamente no meio rural em torno da disputa pela hegemonia de projetos sociais específicos; de suas identidades culturais próprias; e do uso dos recursos naturais da Região. Toda essa riqueza e diversidade precisam ser incorporadas nos processos de formulação de políticas e propostas educacionais e curriculares para a região (HAGE, 2009 p. 10).

De acordo com o teórico Salomão Hage, que tem dedicado grande parte dos seus estudos para o entendimento da Amazônia, qualquer tentativa de análise não pode ser feita sem que se considere toda a complexidade existente nessa região, sejam em seus aspectos territoriais, sociais, econômicos, e também culturais.

Assim, falar da Amazônia Legal e particularmente da Amazônia paraense, na qual está inserido o município de Bragança, significa reconhecer essas inúmeras variantes de ordem ambiental, social, política, histórica, cultural e até mesmo geográfica, pois os cenários na Amazônia Legal têm se mostrado variados em função dos níveis de atuação do homem, tanto

em relação à degradação do meio ambiente, quanto em relação aos grupos organizados²⁴ que assumem bandeiras para enfrentamento ao modo como a Amazônia tem sido tratada, sobretudo pelos grandes latifundiários, grileiros de terras, que em defesa de um modelo de exploração da “mãe terra” pautado no capitalismo, têm fortalecido, por exemplo, as desigualdades sociais na nossa região.

Esta parte da Amazônia tem características que englobam peculiaridades, tanto ambientais como sociais, das regiões ao seu redor, assim como possui um grupo social diversificado, oriundos do Nordeste (da Baixada Maranhense e do Ceará em grande medida)²⁵ e de outros estados, que vieram trabalhar em Bragança nos tempos da colonização de sua zona rural. A natureza da região envolve outros aspectos, como manguezais, savanas, campos naturais e praias de água salgada e também áreas de mata e capoeira, construindo uma paisagem diversa do que se compreende necessariamente por região amazônica.

Esses grupos também trouxeram, para além de suas necessidades materiais, a sua contribuição cultural, importante para a formação social atual de Bragança, seus sotaques, sua culinária, suas formas celebrativas, práticas culturais diferentes e até mesmo problemas para o município, tais como as condições de moradia hoje, tão deficitárias.

2.3.2 Bragança em seus Aspectos Históricos, Econômicos, Sociais e Culturais.

Na segunda metade do século XX, um esforço maior de diversos escritores e historiadores têm sido empreendidos para abordar o período colonial na região onde está localizada a cidade de Bragança. Entre tantos desses autores, destacamos Bolívar Bordallo da Silva (advogado e historiador), que deixou inédita sua *Cronologia Bragantina*; e Benedito César Pereira (cronista), que inaugurou em *Sinopse da História de Bragança*, o debate em torno de datas fundadoras.

Muitos desses trabalhos foram referenciados pelo historiador e professor Dário Benedito Rodrigues, que tem dedicado parte de seus estudos para um conhecimento a mais sobre essa cidade, cujo início de sua colonização ainda está envolto em diversas controvérsias.

²⁴ Dentre esses grupos, destacamos o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Amazônia (GEPERUAZ), que além do comprometimento com a produção do conhecimento científico, também tem assumido frentes de trabalhos relacionadas ao fortalecimento dos movimentos sociais e da escola do campo, a partir da formação política desses coletivos.

²⁵ Ver em SANTOS, Tereza Cristina Evangelista. *Imigração nordestina no Pará: a entrada de nordestinos no território paraense na última década do século XIX 1890-1899*. (Monografia) Curso de História. Bragança: UFPA, 2014.

O material produzido por ele, sobre Bragança, está reunido em diversas postagens de seu *blog* pessoal²⁶, cujas informações dispomos neste trabalho, para mostrar como se constituíram os aspectos históricos, econômicos, sociais e culturais da cidade.

O historiador concluiu que em alguns registros e estudos históricos, terem sido os franceses os primeiros europeus a se aproximarem da região, em julho de 1613, numa exploração marítima de reconhecimento com o objetivo de providenciar a conquista da região sul da América pelo litoral, a partir de São Luís, no Maranhão. O contato com os índios da nação tupinambá (primeiros habitantes da região) deu a tônica do processo de envolvimento do que viria a seguir com o início da destruição dos indígenas.

Arthur Cézár Ferreira Reis (1972), a partir de documentos e estudos, afirmou serem estes mesmos franceses a reconhecerem parte da região, reunidos da expedição chefiada por Daniel de La Touche, Senhor de La Ravardière, com a clara missão de conhecer, explorar e ocupar militarmente a área. A mesma era composta por homens cultos, militares e jesuítas, como cientistas, geógrafos e botânicos.

Três anos depois e com a intenção de consolidar a conquista portuguesa, Francisco Caldeira Castelo Branco, que a essa altura já se estabelecera no Maranhão e em terras da Guiana, cuidou para que a região do litoral fosse protegida de possíveis invasões estrangeiras, fundando em 1616, o forte militar que deu origem à cidade de Belém.

Dando sequência às ocupações dos espaços litorâneos da Colônia, assim como em Bragança, o português inseriu o tráfico e comércio de escravos africanos, redistribuídos de outras localidades, para auxiliar na lavoura, o que concorreu significativamente para que a vila de Bragança (e seu entorno rural) se tornasse um entreposto comercial entre São Luís e Belém.

Somente na segunda metade do século XIX, em 1854, pela Resolução de nº 252, de 02 de outubro, a Vila de Bragança tornou-se cidade, por determinação do Presidente da Província, tenente-coronel Sebastião do Rêgo Barros, tida como uma das mais importantes da Zona Bragantina e tendo como principais características a população hospitaleira, o comércio, a agricultura e a organização socioeconômica.

O negro africano que predominou na região no século XVIII, ofereceu sua contribuição com traços na língua, costumes e credences. Outro notável grupo migrante nesse contexto foram os nordestinos advindos para o trabalho de outras regiões, como a do Almoço, Montenegro e dos Campos.

²⁶Disponível em: <http://profdariobenedito.blogspot.com.br>. Acessado em 20/06/2017.

Antes da implantação da Estrada de Ferro de Bragança em 1908, as relações com Belém e São Luís eram construídas através de viagens marítimas, demoradas e perigosas; ou então pela via do rio Guamá, onde metade da viagem era feita por terra, a pé ou a cavalo, a outra metade em embarcação, rio abaixo, até a cidade de Belém.

Visitantes em geral, qualificam Bragança como uma cidade aconchegante, que alia certo progresso material com algumas tradições, especialmente na cultura e religiosidade. Sua população é originária de três grandes grupos étnicos: branco, índio e negro. A grande diversidade de hábitos materiais, espirituais e culturais é um resultado complexo de miscigenação entre esses grupos, constituindo-se em adaptações forçadas pela lógica civilizacional europeia e por lutas pela afirmação de indígenas e negros.

Esses europeus vieram para Bragança em vários processos de imigração, como afirmam os relatos de Dário Benedito Rodrigues, desde os colonos açorianos enviados por Mendonça Furtado no século XVIII, até a última grande leva de portugueses e espanhóis nos últimos anos do século XIX, sendo inseridos na recém-constituída colônia Benjamim Constant, hoje integrante do Distrito do Tijoca.

Intrinsecamente ligada à história da região Bragantina, esteve o projeto de construção da Estrada de Ferro de Bragança, concluída e inaugurada em 1908. Por meio da via férrea, a região cresceu notadamente e se desenvolveu na questão social, cultural e econômica, especialmente para atender a grupos políticos e proprietários. Assim como representou um importante fator para ligar por via terrestre, grandes extensões territoriais, vinculando regiões que até então se encontravam isoladas. E a partir da estrada de ferro, foi possível o escoamento da produção agrícola, que beneficiou o surgimento de novas cidades em seu percurso.

A cidade de Bragança instituiu uma sociedade com forte influência da educação portuguesa, que interferiu diretamente nos hábitos, costumes e na vida social de seus habitantes, que se manifesta ainda através da cultura, de exemplares do patrimônio arquitetônico de características nitidamente lusitanas e instalados nas áreas urbanas privilegiadas, fortalecendo o caráter de camada (ou classe) superior da sociedade.

Por meio de conversas informais com o professor Dário Benedito Rodrigues, podemos afirmar que Bragança era um município próspero no início do século XX, organizado a partir de uma lógica urbanística europeia, com um setor comercial que já alcançava vários ramos e que estava sendo ligado com as demandas da capital paraense através da ferrovia. A parte econômica, no entanto, não teve tantos incrementos, sendo basicamente comercial, com um entreposto que movimentava uma diversidade de gêneros dos mais variados tipos.

A estrada foi construída com o objetivo de facilitar o escoamento da produção agrícola da Zona Bragantina para a capital, assim como para abastecer o fluxo da mão de obra ligada ao ciclo da borracha, exportada para a indústria automobilística internacional. A Estrada de Ferro de Bragança representou na época um meio moderno e regular de transporte, assegurando o escoamento dos produtos locais, da roça bragantina, o que contribuiu significativamente para o crescimento econômico de grupos comerciais e políticos da cidade, acentuando nítidas diferenças sociais e legitimando um grupo de elite que deteve o poder econômico, as iniciativas intelectuais e que dominou o cenário cultural das décadas de 1920 a 1950 do século XX. A partir das iniciativas desses grupos, surgiram grêmios, associações recreativas e culturais que se tornaram em parte, referências para a sociedade dos dias atuais.

De uma sociedade constituída por índios, colonos e padres no final do século XVIII, de senhores, negros escravos e caboclos no século XIX, Bragança passou a ter na fase ferroviária (1908-1966), uma sociedade de proprietários de terras, grandes agricultores, comerciantes e de uma população com diversas contribuições culturais de seus principais grupos étnicos, criadores de ricas práticas culturais ainda presentes no cotidiano, como as festas juninas, festejos rurais, carnaval, festas de Santos e, em especial, os ritos e eventos que envolvem a Festividade de São Benedito.

Por conta do processo de educação, em parte desenvolvido sob os auspícios de padres barnabitas e com uma forte influência e controle inicial da Igreja Católica, a população da cidade de Bragança, grosso modo, manteve seus hábitos e costumes como um povo simples, provinciano e que mesmo reconhecendo sua presença, não dá a relevância merecida ao grande patrimônio cultural, material e imaterial, como prática de cidadania. Para os historiadores como o professor Dário Benedito Rodrigues, com um grande legado de atuação nas questões da História local, isso representa um “grande mal para a história recente e para a educação do povo”.

Geograficamente, segundo dados do IBGE (2010), Bragança, tem uma área de 2.090,234 km² e situa-se na mesorregião do leste paraense e microrregião Bragantina, numa zona situada entre o Pará e o Maranhão. Limita-se ao norte com o Oceano Atlântico; ao sul com os municípios de Santa Luzia do Pará e Viseu; a leste com o município de Augusto Corrêa e a oeste pelo município de Tracuateua. De acordo com estimativas do IBGE (2014), a população gira em torno de 120.124 habitantes, com densidade populacional de 57,57 hab/km².

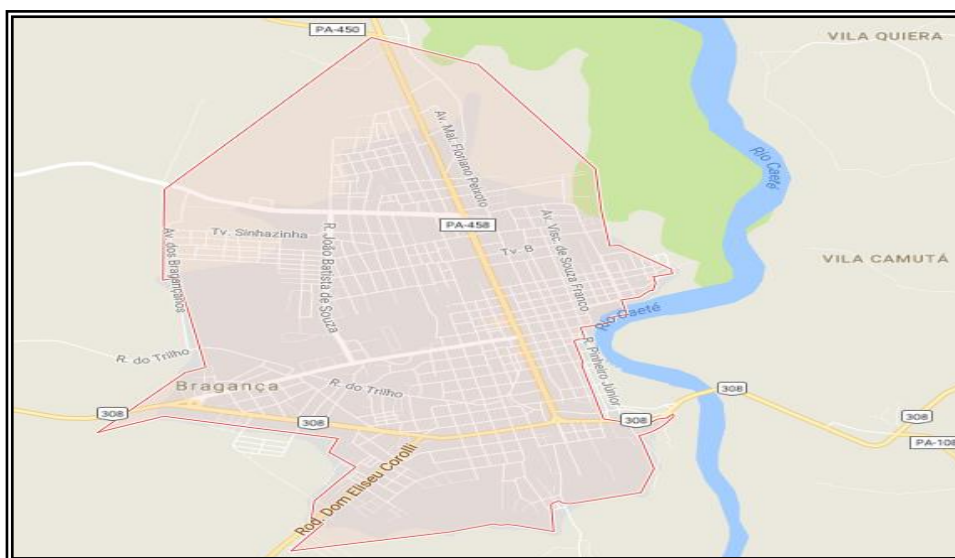
Bragança situa-se a 30 metros de altitude em relação ao mar. Sua posição geográfica é determinada pelo paralelo 01°03'17' de Latitude Sul, em sua interseção com o meridiano de 46°45'54' de Longitude Oeste (Greenwich).

Quanto à climatologia, possui as características do clima amazônico, sendo que no período de janeiro a maio, as chuvas tornam-se mais intensas, causando prejuízos à agricultura, em algumas regiões; de junho a agosto, o período é estável e favorável ao cultivo; já de setembro a dezembro, é o período de maior estiagem, com o clima megatérmico e úmido.

Bragança tem sua costa marítima recortada por furos, baías e ilhas, onde desaguardam inúmeros pequenos rios, importantes tanto como vias de transporte como para a pesca. No entanto, merece destaque o rio Caeté cheio de história e belezas.

O famoso rio Caeté por sofrer influência das marés, exibe pequenas ondulações e apresenta trechos com pouca profundidade. À margem esquerda do rio, numa planície de pequeno declive, está situada a histórica cidade de Bragança, distante 36,0 km de uma das mais belas praias do Brasil, Ajuruteua.

Figura 2 - Mapa da cidade de Bragança (PA)



Fonte: Google Maps, 2017.

A maior manifestação cultural da região Nordeste do Pará tem Bragança como foco e epicentro, com seu ápice nas manifestações em torno da Festividade do Glorioso São Benedito, comungando e misturando aspectos da religiosidade e da cultura em culto dedicado ao “Santo Preto”, como é chamado pelos devotos. Essas manifestações tiveram origem em 03 de setembro de 1798, quando os antigos escravos da vila de Bragança organizaram uma

Irmandade e festividade em honra ao seu Santo intercessor, que na atualidade ganha repercussão e volume, tornando-se uma das maiores festas religiosas do Pará, anualmente entre os dias 18 a 26 de dezembro, quando acontece a festa da Marujada e a solene procissão pelas ruas da cidade.

A festividade é marcada por rituais que envolvem reza, dança, música e culmina com uma grande procissão pelas ruas da cidade, onde todos se envolvem num ato de fé e expressão cultural, há mais de 200 anos, reforçando construções identitárias que são acionadas a cada dezembro.

Somado a esses ricos espaços culturais e à sua beleza natural, Bragança possui ainda diversos pontos turísticos, como o Mirante de São Benedito, inaugurado em 2009, que proporciona uma bela visão panorâmica da cidade e do rio Caeté, cuja orla é um lugar agradável para boas conversas, encontro com amigos, além de ser o espaço privilegiado de concentração da juventude, que demarca a vida e o cotidiano dos bragantinos, que têm grande orgulho do lugar onde vivem, em muito, baseados na construção de um substantivo bastante peculiar chamado de bragantividade, herança literária da década de 1950.

A juventude de Bragança é uma parcela considerável da população do município, somando um total de 34.257 (trinta e quatro mil, duzentos e cinquenta e sete) pessoas. São jovens com projetos pessoais, coletivos e com características comuns.

Quadro 1 - Juventude Bragantina.

FAIXA ETÁRIA	HOMENS	MULHERES	TOTAL
15 a 19	6.401	6.118	34.257
20 a 24	5.801	5.760	
25 a 29	5.015	5.162	

Fonte: IBGE (2010).

A maior parte dessa juventude está na área urbana, cercada pelo ambiente social de uma cidade com muita oferta cultural, com problemas sérios quanto à relação trabalho x qualidade de vida, com alta taxa de problemas como o uso de álcool e drogas e com a violência alarmante que assola as cidades, por conta do inchaço de áreas com e sem planejamento urbano; e onde não são sentidas as iniciativas dos poderes públicos constituídos.

Assim, o segmento juvenil é composto de estudantes, mas também de muitos jovens que não frequentam as escolas. Os estudantes de nível superior são, em grande medida, vindos de outros municípios e/ou de outras localidades para a área urbana (muito por conta da presença da UFPA e do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e suas ofertas de cursos superiores).

Parte desses grupos juvenis que está nas escolas da cidade, vive a realidade de um espaço que não tem assegurado todas as garantias de uma vida mais tranquila e com oportunidades de inserção qualificada no mercado de trabalho. Essas demandas são as mais sofríveis e carecem de iniciativas do Poder Público e de forças particulares para que tenham condições de viver experiências próprias de sua idade.

2.3.3 Caracterização Histórica da EEEFM Luiz Paulino Mártires

Figura 3 – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Luiz Paulino Mártires



Fonte: <http://professoraanglica.blogspot.com.br/>.

Quando falamos de Educação na cidade de Bragança, temos que citar a EEEFM Luiz Paulino Mártires. Uma das instituições de ensino mais antigas de Bragança: completou neste ano de 2017, 48 (quarenta e oito) anos de existência. Sua criação se deu a partir da construção do Ginásio Luiz Paulino Mártires, considerado uma das mais relevantes iniciativas para a educação deste município.

De acordo com dados fornecidos pela gestão atual, constatado por meio da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (2016), foi em virtude dos apelos e das lutas da população por maior desenvolvimento cultural, especialmente por conta do crescimento do número de estudantes, que se efetivou a criação de uma escola estadual, na época com curso ginásial.

O Ginásio Estadual Luiz Paulino Mártires foi uma iniciativa do Prefeito de Bragança naquele ano, Sr. Emilio Dias Ramos; e do Governador do Estado do Pará, Cel. Alacid da Silva Nunes. Em 1º de agosto de 1967, através do Decreto nº 47, foi criada a Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP). A área para instalação e construção da Escola Agro-Artesanal do Bairro do Taíra ficou sob a responsabilidade da FEP, que trabalharia para a conclusão da obra.

Em 07 de abril de 1969, foi inaugurada a escola, passando a funcionar somente em 18 de maio de 1970, com a primeira turma da 1º série do Curso Ginásial, nos termos da Lei nº 4024. A escola foi mantida pela FEP durante cinco anos e a partir de janeiro de 1976, pelos efeitos da Portaria nº 701/55, foi transferida para a gestão da SEDUC.

A implantação do Ensino de 1º Grau se deu de acordo com a Lei nº 569171, iniciando uma progressiva substituição das séries do Curso Ginásial pelas do 1º Grau. Autorizada a funcionar em caráter definitivo através do Parecer nº 154/75, do Conselho Estadual de Educação.

Com base na Resolução nº 050, de 11 de abril de 1983, a Escola Estadual Luiz Paulino Mártires ficou autorizada a funcionar em caráter definitivo na modalidade de Ensino de 1º grau, da 5ª a 8ª série. Em 1990, foi implantado o Ensino de 2º Grau do Magistério, pela Portaria nº 0235/90, e em 1991 o Curso de Contabilidade, autorizado pela Portaria nº 792/92. Os dois cursos passaram a funcionar com a Autorização de nº 395, de 21 de outubro de 1994. Em 1998, foi implantado o curso de Ciências Humanas; e em 1999, o curso de Ensino Médio em Educação Geral, que foram substituindo gradativamente, os cursos existentes.

A escola possui uma área total de 7.802,80 m², sendo 3.127,27 m² de área construída. O prédio é todo em alvenaria, mantido pelo Governo do Estado do Pará, sob a administração da SEDUC; e se encontra em condições favoráveis para atendimento da clientela estudantil.

Desde a sua fundação, houve uma pequena reforma e aparelhamento em 1998 (banheiros, quadros de giz e telhado, que passou a ter telhas cerâmicas); em abril de 1999, o Governo do Estado autorizou várias reformas e ampliações para melhor atendimento da escola (foram construídas mais 05 (cinco) salas de aulas, 06 (seis) banheiros para alunos e

professores, copa, cozinha, auditório, quadra de esportes descoberta, passarelas, poço artesiano, refeitas suas instalações elétricas e realizada a pintura de todo o prédio).

Outras intervenções foram possíveis com a destinação e repasse de valores do Programa Dinheiro na Escola (PDDE) e do Fundo Rotativo, tais como: reforma e instalação de uma sala de aula para a implantação do laboratório de informática, bicicletário, banheiro para a sala dos professores, instalação de bebedouros, compra de móveis e utensílios. Foi possível reconstruir a parte que desabou do muro, a limpeza e troca de instalações hidráulicas do poço artesiano, reparos das instalações elétricas, iluminação para a quadra de esportes, dedetização específica para cupins, reforma da área para a colocação e guarda de bicicletas dos discentes e reparos diversos nos equipamentos.

No ano de 2007, foi contemplada pelo Programa Escola de Portas Abertas, programa estadual inspirado no Programa Escola Aberta, do MEC, coordenado pela SEDUC e que visava contribuir com a melhoria da qualidade da Educação pública. Esse projeto propiciou atividades de educação, lazer, cultura, esporte, saúde, meio ambiente, cidadania digital, direitos humanos e diversidade.

Aos finais de semana, a escola procura dinamizar sua função, criando espaços para a comunidade participar de processos de socialização, utilizando a infraestrutura física, os recursos tecnológicos e bibliográficos existentes, por meio da mobilização de talentos da comunidade, profissionais qualificados de diversas áreas, alunos comunitários e diversos segmentos da sociedade civil.

De acordo com a coordenação pedagógica, desde 2010 a escola desenvolve vários projetos que buscam melhorar a qualidade do ensino aprendizagem em todos os seus aspectos, o esforço conjunto de todos os profissionais que atuam na EEEFM Luiz Paulino Mártires, favorece o alcance dos objetivos propostos para a comunidade escolar que segundo a fala da gestão, é a formação básica do cidadão.

Entre os principais projetos, consta o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), voltado para revitalização do Ensino Médio e o “Mais Educação”, que se propõe a desenvolver atividades sócio educativas do Ensino Fundamental, ambos com objetivos de corrigir as distorções série/idade e diminuir o índice de repetência, considerado por todos como a problemática que mais aflige a vida da escola.

Por conta disso, a equipe gestora tem demandado grandes esforços para amenizar essa problemática. E ressalta que, em certa medida, tem conseguido tais objetivos através dos seus projetos internos e também com outros como o Mundiar, programa implementado pela SEDUC, que atende jovens que estavam sem estudar.

Além desses, trabalha de forma contundente com a proposta de inclusão, através do Projeto “Mãos que Falam”, na perspectiva de incluir alunos com deficiência. Ressalta-se que a escola, através desses projetos, tem elevado os índices de aprendizagem, tornando-se referência de educação para a comunidade. O repasse da merenda escolar é realizado pelo Serviço Municipal de Alimentação Escolar (SEMAE), haja vista a municipalização do sistema em Bragança. O cardápio é composto por produtos da agricultura familiar e por produtos industrializados, orientados por nutricionista.

Quanto aos recursos humanos, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as resoluções do Conselho Estadual de Educação do Pará, os docentes possuem habilitação específica em Licenciatura Plena em Nível Superior, com pós-graduação em diversas áreas.

2.3.3.1 Demonstrativo da infraestrutura da EEEFM Luiz Paulino Mártires

Tabela 1 - Distribuição dos espaços físicos da EEEFM Luiz Paulino Mártires.

Espaço	Quantidade
Salas de Aula	16
Salas Administrativas	03
Sala dos Professores	01
Sala de Informática	01
Sala de Áudio/Vídeo	01
Sala de Arquivo	01
Auditório	01
Laboratório Multidisciplinar	01
Biblioteca	01
Banheiros	08
Depósitos	02
Copa/Cozinha/Refeitório	03
Quadra Poliesportiva (Não coberta)	01
Bicicletário	01
Cantina	02

Fonte: PPP da EEEFM Luiz Paulino Mártires, 2016.

Atualmente a escola conta com um total de 75 (setenta e cinco) servidores públicos estadual, conforme é possível perceber na descrição da tabela abaixo:

Tabela 2 - Distribuição dos servidores da EEEFM Luiz Paulino Mártires.

Servidores públicos	Quantidade
Diretora	01
Vice-diretores	02
Técnicos em educação	05
Professores	48
Secretário	01
Auxiliares administrativos	02
Professoras readaptadas	02
Merendeira	01
Serventes	08
Vigias	03
Porteiros	02

Fonte: Secretaria da EEEFM Luiz Paulino Mártires, 2017.

Esses servidores atendem a seguinte clientela:

Tabela 3 - Distribuição de turmas da EEEFM Luiz Paulino Mártires.

1º TURNO							
	1º ano	2º ano	3º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Ensino Fundamental de Nove Anos				02	03	02	02
Ensino Médio	03	02	02				
2º TURNO							
Ensino Fundamental de Nove Anos				03	02	01	02
Ensino Médio	02	01	01				
	1º Segmento			2º Segmento			
Mundiar/ Ensino Fundamental:	02			02			
3º TURNO							
Ensino Médio		01	02				
	1º Segmento			2º Segmento			

MUNDIAR/Ensino Fundamental		01
MUNDIAR/Ensino Médio	01	

Fonte: Secretaria da EEEFM Luiz Paulino Mártires, 2017.

A escola possui uma programação anual bastante rica, que é sistematizada de acordo com o calendário anual da SEDUC e aprovada junto à comunidade escolar, por meio do PPP, com avaliação sistemática dos resultados. O foco nessas programações é o discente e a comunidade, que devem ser compreendidos por suas estruturas e seus problemas relacionando-os com o cotidiano.

Segundo o PPP da Escola, os trabalhos com os discentes passam por dois focos principais que estão atrelados a situações de risco da aprendizagem: uma que se refere aos problemas ou barreiras que dificultam a aprendizagem; e a outra assumida a questões relativamente interligadas a fatores de ambiência, que possam inibir e prejudicar na condução da aprendizagem em seus vários aspectos. Para tanto, busca ações compartilhadas, através de uma gestão democrática, escolhida pela própria comunidade escolar.

2.3.4 O Alunado da EEEFM Luiz Paulino Mártires

De acordo com o PPP (2016), a EEEFM Luiz Paulino Mártires atende a uma clientela de classe média baixa, advinda das classes trabalhadoras e está localizada em área periférica da cidade, além de atender discentes do espaço rural e urbano. Os alunos oriundos do meio rural são crianças, jovens e adultos, em sua maioria agricultores de baixa renda, que enfrentam sérias dificuldades para se deslocarem até a escola. Dependem do transporte escolar, da motocicleta, bicicleta ou simplesmente vêm a pé de sua residência. Essas problemáticas, em certos casos, interferem diretamente no processo ensino aprendizagem dos discentes.

Ainda de acordo com o PPP da escola, se percebem algumas situações especiais que preocupam a gestão, relacionadas aos discentes do meio rural, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio e estão relacionadas à evasão e à reprovação, constatadas através da Secretaria, que registrou um número considerável de alunos retidos principalmente em matérias que estão sendo recuperadas do ano anterior (dependência de estudo).

Em síntese, a clientela atendida por essa escola é diversificada e a maioria dos alunos mora em bairros próximos e em residência própria, com renda familiar estimada entre 01 (um) e 03 (três) salários mínimos. O grau de instrução dos pais dos alunos, em sua maioria, é o

nível fundamental e médio, poucos possuem o Ensino Superior e existe um número considerável de alunos com pais analfabetos.

Por este estudo ter em seu cerne a TRS, com ênfase para a abordagem processual de Denise Jodelet (2001), consideramos importante uma ampliação em torno do perfil dos sujeitos desta pesquisa, na perspectiva de responder à primeira indagação feita por essa autora “Quem diz e de onde diz”? Assim, retomaremos essa discussão no capítulo de análise desta pesquisa.

Este ano (2017), a escola possui 1.055 (hum mil e cinquenta e cinco) alunos regularmente matriculados, distribuídos conforme o quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Demonstrativo do Corpo Discente da EEEFM Luiz Paulino Mártires - 2017

Níveis de Ensino	Quantidade de Alunos
Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	512
Ens. Fund. – MUNDIAR 1º Segmento	47
Ens. Fund. – MUNDIAR 2º Segmento	60
Total	619 alunos
Ensino Médio Regular	406
Ensino Médio – MUNDIAR 1º Segmento	30
Total	436 alunos

Fonte: Secretaria da EEEFM Luiz Paulino Mártires (2017)

Por fim, no sentido de melhorar a qualidade de seu ensino aprendizagem, a EEEFM Luiz Paulino Mártires, que ao longo de 48 (quarenta e oito) anos vem prestando um relevante serviço à comunidade bragantina tem procurado trabalhar com projetos que possam contribuir com a qualidade da educação, são eles:

1- Projeto: “Mãos que Falam”

Tema: Atendimento Especializado com Ênfase em Surdez-Libras

Objetivo:

- Facilitar a comunicação, interação e integração entre docentes, gestão e Atendimento Educacional Especializado (AEE);

2- Projeto “Semana da Pátria”

Tema: “Pátria e Civismo: LUPAMA, uma escola patriótica”.

Objetivo:

- Proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir sobre o patriotismo, conhecendo e valorizando os direitos e deveres de cada cidadão brasileiro;

3- Projeto: “Aprender Mais – Língua Portuguesa”

Tema: “Contribuindo com o Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio”

Objetivo:

- Estudar assuntos que dão base para novos conteúdos da 1ª a 3ª séries do Ensino Médio;

4- Projeto: “Biblioteca Escolar”

Tema: “Ler é um prazer”

Objetivo:

- Proporcionar ao educando o nível de qualidade nas diversas áreas do conhecimento, priorizando escrita, leitura e interpretação.

5- Projeto: “Aprender Mais – Matemática”

Tema: “Contribuindo com o ensino da Matemática no Ensino Médio”

Objetivos:

- Estudar assuntos base para novos conteúdos, nas turmas do Ensino Médio.

6- Projeto: “Jogos Matemáticos”

Tema: “Desenvolvendo potencialidades, habilidades, estímulo de raciocínio e reflexão”.

Objetivos:

- Melhorar o aprendizado dos alunos nos conhecimentos matemáticos, desenvolvendo habilidades físicas, mentais e sociais;

7- Projeto: “Gincana Pedagógica”

Tema: “A Arte de Educar e Educar pela Arte”

Objetivos:

- Dinamizar o processo ensino aprendizagem, através de atividades pedagógicas e socioculturais.

Um destaque que se faz necessário evidenciar e que tem causado grandes debates no interior da EEEFM Luiz Paulino Mártires é a implantação do Ensino Médio de Tempo Integral para o ano de 2018, segundo a Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. Questões como

infraestrutura, formação de professores, tempo escolar e outros elementos inerentes a esse projeto têm sido pauta de discussões e de preocupação de toda a comunidade escolar.

2.4 Técnicas e Instrumentos de Coletas de Dados

Para a construção deste estudo, foram utilizadas três técnicas de coletas de dados: Associação Livre de Palavras, Questionário e Grupo Focal (GP). Essas escolhas se deram pela necessidade de se buscar compreender em profundidade as imagens e significados dados pelos jovens aos seus processos de escolarização. Complementares entre si, elas oportunizaram aos participantes da pesquisa, o papel não de objetos, mas de sujeitos em suas próprias reflexões, conforme nos diz Neves (2014).

2.4.1 Questionário

Existem diversas técnicas de coletas de dados ao falarmos de pesquisas de cunho qualitativo. Dentre essas técnicas de coletas de dados, o questionário ainda se sobressai como uma potencial possibilidade, bastante utilizada, na apreensão dos dados de um estudo. De acordo com Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido,

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Com base na proposição de Gil (1999), a técnica de coleta de dados por meio do questionário pode contribuir para a apreensão das informações, tanto dos sujeitos quanto da realidade na qual estão inseridos. Essas informações podem ser de cunho mais objetivo, geralmente, com a finalidade de traçar o perfil dos pesquisados, como também aspectos mais subjetivos.

Todos esses elementos são basilares na construção de um trabalho de pesquisa. Conforme (LEOPARDI, 2002, p. 180), “refere-se a um meio de obter as respostas às perguntas que o próprio informante preenche, contêm um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas a um problema central”.

Nas palavras de Gil (1999), uma das grandes vantagens na utilização do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados, consiste na possibilidade que ela possui de atingir grande número de pessoas. Esse autor ainda apresenta outros pontos fortes na utilização dessa técnica, que são:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelos Correios;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal.

No caso deste estudo, o objetivo e a opção seguiram nessa direção, sendo que a finalidade inicial foi traçar um perfil socioeconômico, cultural e educacional dos jovens que estão cursando o 3º ano do Ensino Médio na escola pesquisada. Assim, a utilização do questionário foi fundamental no sentido de atingir grande número de participantes.

2.4.2 Grupo Focal

Muitas são as razões pelas quais a técnica de coleta de dados através do Grupo Focal ou Grupo Foco (GF), tem ganhado notoriedade nas pesquisas qualitativas. A principal delas diz respeito à oportunidade que essa metodologia provoca de interação dos indivíduos em/de um determinado grupo.

A consolidação dessa técnica, de acordo com Charlesworth e Rodwell (1997), tem se dado em virtude da priorização oferecida por ela à visão que os participantes possuem em relação às suas experiências vivenciadas. A compreensão, por parte do pesquisador, de determinada temática ou de um evento, é fruto dos depoimentos oriundos das próprias palavras, das percepções e dos comportamentos dos sujeitos.

A técnica do GF tem no sociólogo Robert Merton e seus colaboradores, a sua criação e estruturação, aproximadamente na década de 1940. As primeiras experiências com Grupo Focal se deram em pesquisas sociais com soldados, durante a II Guerra Mundial, cujo objetivo consistia em identificar a validade do material de treinamento para as tropas e as consequências das propagandas.

Aproximadamente na década de 1980, a técnica de grupos focais passou também a ser utilizada em outras áreas do conhecimento como Saúde e Ciências Sociais. Alcançando grande expansão, em tempos atuais, sua utilização tem sido vista também em estudos nas áreas de Antropologia, Comunicação, Educação, entre outras.

A autora Sônia Gondim (2003), em seu artigo “Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos”, ressalta o quanto essa técnica tem contribuído na percepção e nas RS dos vários grupos humanos.

Portanto, reafirmamos que a escolha da técnica de pesquisa de Grupo Focal, se deu por considerá-la capaz de reunir sujeitos em torno de temas comuns, No caso deste estudo, por reunir jovens que estão concluindo o último ano da educação básica, e que podem descrever e dissertar sobre os sentidos e os significados que possuem sobre seus processos de escolarização, enquanto sujeitos e enquanto grupo social, pois, de acordo com Placco (2005), “Tendo em foco um determinado assunto, a discussão não busca o consenso, mas levantar as diferentes opiniões, atitudes, pensamentos e sentimentos expressos verbalmente ou não, em um tempo relativamente curto”. (p. 302)

2.4.3 Associação Livre de Palavras

De acordo com Nóbrega e Coutinho (2003), o emprego da Técnica de Associação Livre de Palavras em consonância com a TRS, tem seu aparecimento na década de 1980. Conforme esses autores, sua utilização se dá de maneira diferenciada em comparação aos estudos de Carl Gustav Jung, uma vez que para a Psicologia Social interessava não os aspectos clínicos, mas “as dimensões latentes nas RS, através da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor” (NÓBREGA; COUTINHO, 2003, p. 68).

A técnica de Associação Livre de Palavras também denominada de Evocação Livre (EL) ou ainda Teste de Associação Livre de Palavras (ALP), foi utilizada neste estudo, no sentido de “fazer emergir os conteúdos implícitos ou latentes” (ANJOS, 2014, p. 94), que os jovens estudantes do 3º ano do Ensino Médio da EEEFM Luiz Paulino Mártires possuem sobre seu processo de escolarização. Nas palavras de Bardin (2008, p. 53), a referida técnica serve para “localizar as zonas de bloqueamento e de recalamento de um indivíduo”.

2.5 Aplicações dos Instrumentos

A escolha da EEEFM Luiz Paulino Mártires como *locus* desta pesquisa, não se deu de forma aleatória. Como técnica em assuntos educacionais da SEDUC, possuía com a gestora e demais coordenadores pedagógicos dessa escola, uma espécie de parceria nos trabalhos ali

desenvolvidos. Dentre essas parcerias, destacamos: palestras sobre juventude, construção do PPP, participação em momentos culturais, gincanas e outros.

Com a inserção no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, na Linha Educação, Cultura e Sociedade, no ano de 2014 e após a delimitação da temática deste estudo, essa parceria se intensificou. A partir daí, procurou-se estar diretamente ligada às atividades ali desenvolvidas, intensificando ainda mais a aproximação com a referida escola.

Em 2015, foi desenvolvida uma pesquisa sobre Juventude e Escolarização, com os alunos que naquele ano estavam concluindo o Ensino Médio²⁷, e ela foi apresentada no Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira (JUBRA), no Rio de Janeiro. Nessa ocasião, os dados foram mostrados à gestão e coordenação da escola e apresentados ao corpo docente, na Jornada Pedagógica de 2016. Isso demonstra que não é de agora o contato com a EEEFM Luiz Paulino Mártires, o que facilitou a inserção nesse espaço e a coleta dos dados.

Podemos assertivar que a aproximação com o *lócus* da pesquisa se deu em cinco etapas: a primeira, resultante da relação anterior à entrada no doutorado; a segunda, a partir da apresentação do projeto de tese; a terceira, por meio do primeiro projeto piloto desenvolvido na escola; no quarto, o acesso aos jovens para apresentação do projeto de pesquisa e aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aplicação do questionário; e no quinto, a realização do grupo focal.

A aplicação das técnicas se deu mediante a apresentação dos documentos devidamente assinados pela pesquisadora e por sua orientadora à gestão da escola, na pessoa da professora Roseane de Nazaré Luz Guimarães, que de forma solícita, me recebeu no estabelecimento e esteve sempre muito presente, inclusive auxiliando em alguns momentos.

No que tange à aplicação do questionário que consta no final deste estudo (Apêndice B), este foi dividido em duas partes. A primeira, composta por 27 (vinte e sete) questões mais fechadas e que versam sobre o perfil socioeconômico e cultural dos jovens estudantes. A segunda, intitulada “sentidos e significados atribuídos pelos jovens à escola”, composta por 14 questões. A proposição do segundo momento do questionário consistiu em traçar o perfil educacional dos sujeitos da pesquisa. A imagem abaixo (que foi tratada no sentido de resguardar o anonimato dos sujeitos), destaca o momento de aplicação da referida técnica.

²⁷ Esse exercício inicial já estava vinculado ao processo de doutoramento. No ano de 2015, fizemos uma pesquisa sobre a importância dada pelos jovens à escola. Os resultados obtidos serviram para reafirmar o desejo em adentrar no estudo da temática “Juventude e Escolarização”.

Figura 4 - Aplicação do Questionário (3º turno)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, (FARIAS, 2017).

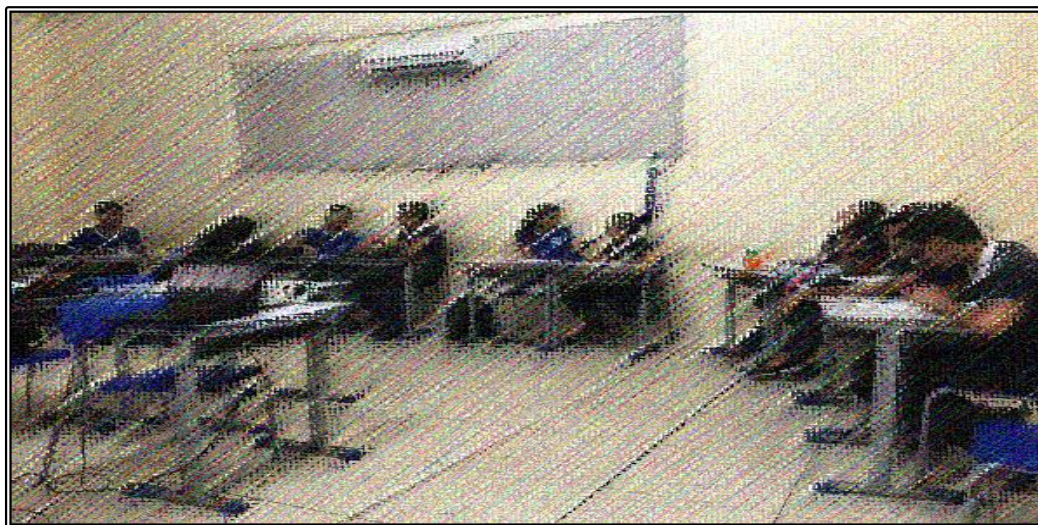
A EEEFM Luiz Paulino Mártires possui hoje, um quantitativo de cinco turmas que estão cursando o último ano do Ensino Médio, distribuído nos três turnos. Dessa feita, para traçar com mais propriedade o perfil desses sujeitos, o questionário foi aplicado a todos os alunos presentes na escola, no momento da produção dos dados do questionário sócio-econômico-cultural-educacional. Um número de 95 (noventa e cinco) estudantes respondeu ao questionário, do total de 142 alunos regularmente matriculados e frequentando o terceiro ano do Ensino Médio da referida escola.

Ressalta-se que, antes de iniciar o trabalho de aplicação do questionário, que se deu em três dias consecutivos, passando pelos três turnos, foi explicada a temática do estudo em questão, o objetivo geral e específico da pesquisa, bem como a leitura e assinatura do Termo de Livre Consentimento.

A técnica de Associação Livre de Palavras também foi aplicada aos 95 (noventa e cinco) jovens da escola. Assim, solicitamos que cada participante produzisse até três palavras, a partir de dois termos indutores. A referida técnica, aliada ao questionário e ao grupo focal, ajudou na produção do *corpus* necessário para analisar as representações dos jovens do ensino médio sobre seus processos de escolarização.

Como recorte para este estudo, por adesão dos próprios alunos, foi aplicada a técnica do Grupo Focal para 14 (quatorze) estudantes. Por sugestão deles próprios e da gestora, que nesse momento contribuiu significativamente com o processo, o local foi a sala de aula, lugar em que se sentiam mais acomodados e familiarizados.

Figura 5 - Foto do grupo focal



Fonte: Arquivo pessoal da autora, (FARIAS, 2017).

Para qualificar o uso dessa técnica, seguimos as orientações de Berg (1998) e Placco (2005), em suas quatro proposições:

- a) Ter objetivo ou problema de pesquisa claramente definido;
- b) Configurar a adequação da composição do grupo para os propósitos da pesquisa, no que concerne à homogeneidade e à heterogeneidade dos sujeitos em questão;
- c) Avalizar a qualidade na relação entre pesquisador e pesquisado, por meio do aspecto da confiabilidade em relação aos assuntos discutidos, garantido participação efetiva e espontânea;
- d) O facilitador deve estar munido de todos os materiais necessários, bem como, ter claras, as questões que serão postas em discussão.

De acordo com Neves (2014, p. 67), “a marca do Grupo Focal é levantar as diferentes opiniões, atitudes, pensamentos e sentimentos, expressos verbalmente ou não [...] visando compreender não apenas o que, mas também por que os participantes pensam a maneira que pensam”.

Por meio desta técnica, é possível produzir uma ambiência de grupo de pertencimento que concorre para a segurança em posicionar-se com relação ao objeto de discussão. No caso de sujeitos jovens, a decisão por usar essa técnica possibilitou condições de produções de dados bem mais objetivas, haja vista que uma das marcas do jovem é o agrupamento. É comum entre eles um posicionamento de maior segurança quando estão em grupo, que demarcam processos de identificações e de produções, de sentidos e significados, elementos balizares das representações sociais sobre os fenômenos.

Nessa perspectiva, a aplicação do Grupo Focal se deu mediante uma metodologia previamente construída. Para iniciar a dinâmica, novamente foi lido e explicado o Termo de Livre Consentimento, e também o Termo de Consentimento de Uso de Depoimento e Imagem e devidamente assinado por todos. A fala inicial caminhou no sentido de explicar sobre o que é ser jovem, ressaltando marcos históricos e legais que envolvem essa categoria.

No segundo momento, foi colocado um vídeo com a música “Somos tão Jovens”, do compositor Renato Russo. O objetivo foi de relaxar o grupo e também dar continuidade ao questionamento posto acima, sempre os provocando para que revelassem os elementos figurativos relacionados à juventude, projeto de vida e educação.

No terceiro momento, dando continuidade ao trabalho, assistimos a um vídeo sobre Juventude²⁸. O referido vídeo tratava das diversas representações construídas historicamente sobre os sujeitos jovens. Ao final, um rico debate se estabeleceu, sendo perceptível, a partir da fala de alguns jovens, que as representações construídas sobre eles, nem sempre correspondem aos seus processos de identificação.

No quarto momento, foi disponibilizada a entrevista “Olho na escola: um papo sobre juventudes”²⁹, com a teórica Mirian Abramovay. Nessa entrevista, a referida teórica comentava sobre uma pesquisa com jovens que culminou no livro “Juventude na Escola: Por que frequenta?” Após assistirem, novamente abriu-se para o debate e todos, indistintamente, fizeram suas colocações.

E por fim, no sentido de alcançar os objetivos da pesquisa, foram lançados cinco questionamentos para o grupo:

- ✓ Quando você pensa em escola, escolarização, quais as três palavras que lhe vêm à mente?
- ✓ Quais as dificuldades que você enfrentou ou ainda enfrenta para permanecer na escola?
- ✓ Qual a importância da escola na construção do seu projeto de vida? Quais valores você atribuiu a ela?
- ✓ Qual o tipo de escola que você gostaria de ter?
- ✓ Quando você concluir o Ensino Médio, quais os seus planos para o futuro?

Todas essas questões foram respondidas pelos jovens, gravadas e transcritas e compõem o banco de dados, de onde será retirado o *corpus* da análise deste estudo. Ao final, agradecemos tanto à gestão da escola, quanto os jovens que se dispuseram a participar.

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FYbmIEdTlQ0>. Acesso em: 22/06/2017

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IDgN1ygicEQ>. Acesso em 22/06/2017.

2.6 Análises dos Dados

Após a aplicação do questionário e do grupo focal, já de posse dos dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa, o passo seguinte consistiu em buscar as formas cabíveis e propícias de análises desses dados, sempre no sentido de alcançar os objetivos propostos para este estudo. Dessa forma, optamos pela técnica de análise de conteúdo, que de acordo com Laurence Bardin (2011), consiste num conjunto de técnicas de cunho metodológico, utilizadas comumente no campo das ciências humanas, na definição do conteúdo das comunicações.

Ao optarmos por essa técnica de análise e tratamento de dados, nos inserimos em uma perspectiva dialética de educação, com ênfase nos pressupostos da abordagem qualitativa, no sentido de elucidarmos as representações dos jovens sobre seu processo de escolarização, no âmbito da Educação Escolar.

A técnica de análise de conteúdo, em seu período de estruturação, sofreu consideráveis perseguições, sendo que foi somente através das formulações da teórica Laurence Bardin (1977), que começou a ganhar popularidade e também confiabilidade, concatenando à sua volta pesquisadores das mais diversas áreas, como a Linguística, Etnologia, História, Psiquiatria, Psicologia, Ciências Políticas e Jornalismo.

Entre os objetivos propostos por essa técnica de análise, está o de empreender um trabalho de ligação entre os conceitos e categorias na perspectiva de dar condições ao pesquisador de levantar hipóteses teóricas consistentes e que possam propiciar algumas generalizações.

Para o trabalho com essa técnica de análise e tratamentos de dados, Bardin (2011) recomenda a necessidade de determinados “pressupostos” metodológicos, são eles: um *corpus* consistente e representativo; uma categorização sistemática de todo o conteúdo com relevância para o estudo; e a triangulação dos resultados combinando as técnicas de análise qualitativas com os procedimentos quantitativos. Ainda no tocante à estruturação dessa metodologia, essa autora aponta que caminhos devem ser trilhados no trabalho de interpretação dos dados a partir dessa técnica.

Estabelece então três fases distintas, mas, complementares entre si para a efetivação desse trabalho:

A primeira fase, denominada de pré-análise, tem como característica principal o trabalho de estruturação e sistematização do material coletado durante o processo de pesquisa, tendo em vista que são esses dados que comporão a *posteriori* o *corpus* que será analisado. Esta fase também traz como proposição, a sistematização das ideias iniciais na construção dos

primeiros indicadores para a interpretação das informações coletadas. Assim, esta primeira fase perpassa pela leitura geral do material eleito para a análise - em se tratando de análise de entrevistas, estas já deverão estar transcritas. Como parte desse primeiro movimento, Laurence Bardin aponta quatro caminhos para consolidação dessa fase:

a) Leitura flutuante: é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas;

b) Escolha dos documentos: consiste na definição do *corpus* de análise;

c) Formulação das hipóteses e objetivos, a partir da leitura inicial dos dados;

d) Elaboração de indicadores: a fim de interpretar o material coletado;

Ainda de acordo com as orientações de Bardin (2011), é importante ressaltar que a escolha dos dados a serem analisados, obedeça a orientação das seguintes regras:

- ✓ Exaustividade: refere-se à deferência de todos os componentes constitutivos do *corpus*. Bardin (1977) descreve essa regra, apoiando-se no fato de que o ato de exaurir significa não deixar fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam quais forem as razões;
- ✓ Representatividade: no caso da seleção de um número muito elevado de dados, pode efetuar-se uma amostra, desde que o material a isto se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial (BARDIN, 2011);
- ✓ Homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora dos mesmos.
- ✓ Pertinência: significa verificar se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise (BARDIN, 1977), ou seja, esteja concernente com o que se propõe o estudo.

A segunda fase é denominada por Bardin (2011), de exploração do material e versa sobre a constituição das operações de codificação, tendo em vista os recortes dos textos nas chamadas unidades de registros. Definem-se regras de contagem e classificação, criando então as primeiras categorias. Uma das características desta fase é justamente a passagem dos dados brutos que estão nos documentos para as unidades de sentido, na perspectiva de chegarmos a um conteúdo representativo, que nos leve à significação do texto, estabelecendo unidades de referência. A materialização desse processo se dá mediante um tema, palavra ou frase, buscando a categorização e a contagem frequencial. Para Bardin (2011) e Franco (2008), essa

fase corresponde à etapa da descrição analítica, no que diz respeito ao *corpus* orientado pelo problema de estudo, objetivos e hipóteses.

A terceira e última fase da análise de conteúdo denominada de tratamento dos resultados, se dá primeiramente com o processo de categorização, ou seja, aqui o objetivo é qualificar elementos em categorias; congregar as unidades de contexto por aproximação semântica, pelos sentidos dos fragmentos dos textos com similaridades. Essas unidades que apresentam relações aproximadas, são extraídas do texto e organizadas em categorias que passarão por interpretações inferenciais, análise reflexiva e crítica. De acordo com (BARDIN, 2011), existem cinco formas de se construir a análise de conteúdo: a análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação, análise de relação e análise do discurso.

Conforme dito anteriormente, este estudo se apoiará nas proposições de Laurence Bardin, especialmente no que tange as suas três fases de análises, porém, trabalharemos com a ideia de Tematização em Nascimento (2011). Nas formulações dessa autora, a categorização aborda os dados do objeto em estudo como algo mensurável, cujas ocorrências dos sentidos sofrem contagem frequencial.

Nessa perspectiva, ao tratarmos os dados do *corpus* desta pesquisa, a partir da análise do conteúdo de Bardin, em uma interface com a ideia de tematização em Nascimento (2011), acreditamos na possibilidade do diálogo direto com a TRS, a partir de sua abordagem processual elaborada por Denise Jodelet (2001), que elucida a compartilhamento dos conhecimentos que entrelaçam os grupos, destacando os sistemas de valores firmados nas relações sociais.

Ainda uma vez, cabe destacarmos a pertinência do uso da ideia de tematização elaborada por Nascimento (2011), como um desenho de análise de conteúdo que cria temáticas de análise, contribuindo para a ampliação do fenômeno em estudo, com privilegiamento dos aspectos subjetivos a partir das imagens, sentidos e significados dos sujeitos. Essas características garantem uma aproximação com a abordagem processual ou dimensional da TRS (SILVA, 2016).

Continuamos nos apoiando nas proposições de Nascimento (2011), para pensarmos os sentidos simbólicos imbricados nos conteúdos dos discursos dos sujeitos, dialogando com a ideia de objetivações e ancoragens. A percepção das objetivações e ancoragens na perspectiva da TRS utiliza como base para análise de enunciado, a técnica de análise de conteúdo, cujo material verbal extraído e coletado através dos discursos, discorre sobre as imagens e sentidos de um determinado objeto, que precisam ser classificados por meio de um método.

Essa teoria destaca os discursos, imagens, significados, percepções dos sujeitos que, individualmente ou nos grupos de pertencimento sofrem influência das RS. Coexiste um pensamento individual, mas que está intimamente relacionado com o ambiente social, no qual esses sujeitos se sociabilizam. Nessa lógica, parte-se do pressuposto de que os jovens que estão inseridos na escola formal, em suas vivências individuais ou coletivas, dão sentido e possuem uma representação sobre seu processo de escolarização, bem como compreendem a importância desse período, como fundamental na sua trajetória de vida.

Destarte, os dados deste estudo são analisados através da técnica de análise de conteúdo, que é frequentemente feita através de registros, expressões verbais a partir das falas e opiniões do sujeito emissor, permitindo através de uma análise exaustiva e criteriosa inferir percepções sobre os dados analisados, de forma a apreender as imagens e os sentidos dados por eles a um determinado fenômeno. Segundo Nascimento (2011); e Franco (2008); esse processo pressupõe o que se define como as objetivações e ancoragens, meio pelo qual é possível se apreender fenômenos e dimensões das RS através da análise inferencial.

2.7 Sobre os Aspectos Éticos da Pesquisa

A prática de uma pesquisa científica exige cuidados e procedimentos para resguardar aqueles que dela fazem parte. Para isso, nos apoiamos na Resolução nº 196/96, que “incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça” (BRASIL, 1996, p. 1).

Para tanto, foi submetido a todos os jovens um TCLE, explicitando primeiramente o objetivo da pesquisa, bem como, de que forma cada instrumento seria aplicado e a partir disso convidá-los a integrar ou não, o processo de pesquisa, enquanto sujeitos dela. Foi submetido ainda um Termo de Consentimento de Uso de Imagem e Depoimento, que foi devidamente assinado por eles.

SEÇÃO III - APROXIMANDO A TEMÁTICA COM OUTRAS PRODUÇÕES: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DA ARTE

O tom no qual os jovens falam, elogiam, censuram, escrevem, desagrada aos mais velhos por ser alto demais, e ao mesmo tempo surdo e indistinto como o som dentro de uma abóbada, que adquire ressonância por causa do vazio; pois a maior parte do que os jovens pensam não brota da plenitude de sua natureza, mas ressoa e ecoa o que foi pensado, falado, elogiado e censurado ao seu redor. Mas como os sentimentos (de atração e aversão) ecoam nos jovens muito mais fortemente do que os motivos por trás deles, forma-se, quando mais uma vez dão voz ao sentimento, aquele tom surdo e retumbante que caracteriza a ausência ou escassez de motivos.

Nietzsche

A produção de conhecimento, seja qual for o campo do saber, pressupõe uma investigação prévia, um inventário fidedigno e sistematizado sobre o que se pensou e o que foi produzido anteriormente, a partir de palavras ou expressões-chave que têm relação direta com a temática de pesquisa com a qual um pesquisador deseja trabalhar. Feito de maneira comprometida, tal trabalho pode dar condições ao pesquisador de traçar um perfil sobre uma determinada temática, percebendo as características mais marcantes que envolvem o assunto.

Nessa perspectiva, vários autores procuram conceituar sobre o que de fato seria um estudo do tipo estado da arte, estado do conhecimento, revisão literária. Contudo, todos eles convergem para o fato de que, o objetivo maior dessas pesquisas está na necessidade de mapeamentos que mostrem e analisem o conhecimento já elaborado, apontando enfoques, temas, metodologias, áreas de concentração, resultados alcançados e principalmente as lacunas existentes. Esse tipo de trabalho é bem marcante na literatura americana, mas, ainda pouco conhecido e realizado no Brasil. Magda Becker Soares e Francisca Pereira Maciel (2000), vão dizer que a importância desses estudos se dá “no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”.

Sobre as várias conceituações existentes e com o objetivo de justificar o uso do termo “Estado da Arte” neste estudo, nos apoiamos nas formulações de Romanowski e Ens (2006), que asseguram que essa denominação se dá na medida em que a investigação sobre uma determinada temática, perpassa os vários enfoques de produção do saber, ou seja, para que se constitua dessa forma, é necessário adentrar em resumos de teses, dissertações e também nas produções construídas a partir de congressos, periódicos e outros, pois de acordo com os pressupostos teóricos dessas autoras, “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o determinado tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento” (pp. 39-40). Ressalta-se que a maioria dos teóricos tratam as duas categorias “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento”, como sinônimas.

Nesta sessão, nós consideramos estado da arte para as elaborações que fizemos sobre as produções no período de 2006 a 2016, uma vez que investigamos teses, dissertações, revistas e anais de eventos para o estudo que ora apresentamos. Em dois momentos (Quadro 7 e Quadro 9), fizemos um recuo para garantir subsídios para essa análise.

As autoras acima referidas, ainda nos ajudam a pensar sobre qual seria o objetivo de um trabalho com essa denominação.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada, (ROMANOWSKI e ENS 2006, p. 39).

Nesse mesmo caminho, Messina (1998, p. 1), vai dizer que,

Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e a prática.

Para os autores acima citados, o objetivo primeiro em um estudo do tipo estado da arte é dar ao pesquisador condições de fazer uma incursão mais segura na produção de uma nova temática a partir das lacunas, restrições, apontamentos, ou seja, dos movimentos feitos por outros pesquisadores. Nas palavras de Ferreira (2002), o que não se pode negar quando se fala da materialização de um “estado da arte” ou estado do “conhecimento” é a necessidade do olhar atento do pesquisador diante das produções já construídas, sejam as teses, as dissertações, as publicações de artigos em revistas ou em eventos, sempre em busca de suas

características principais, ou seja, as metodologias, os resultados, os referenciais e principalmente, as lacunas que precisam ser preenchidas, no que tange à formulação de novos estudos. A autora referida explicita que,

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado, (FERREIRA, 2002, p. 258).

Diante disso, percebemos que salvo raras diferenciações, os autores concorrem para o fato de que, o “estado da arte” é uma tentativa de demonstrar os caminhos já percorridos por outros autores, na perspectiva de encontrar o que ainda não foi feito nesse processo, o que não foi dito. Nas palavras de Ferreira (2002), é uma espécie de reconhecimento da existência da não totalidade de estudos em qualquer área do saber.

Dessa feita, em vista da intensa gama de publicações existentes nos vários campos do saber, toda nova pesquisa deve se preocupar em perceber previamente questões como: quais as temáticas mais trabalhadas? Sobre qual viés essas temáticas têm sido abordadas? Quais as visões metodológicas mais trabalhadas? Em qual área está mais concentrado o estudo de determinada temática, como por exemplo, a educação? E por fim, partindo do que já foi construído, quais caminhos ainda podem e carecem ser trilhados?

Colocado dessa forma, pode parecer simples a construção de um trabalho nesse sentido, ao contrário, a feitura desse tipo de investigação, que alguns chamam de “estado da arte” outros de “estado do conhecimento”, outros ainda de “revisão bibliográfica”, demanda uma série de esforços e opções que precisam ser feitos para que se construa um material sério de análise e reflexão, que possa, inclusive abrir possibilidades para novas pesquisas.

Sobre a construção de uma tese de doutorado, os caminhos não podem ser feitos fora desse movimento, é necessário que se parta do que já foi produzido e problematizado, para que se siga com segurança e na certeza da produção de um trabalho com algum resquício de originalidade e com o compromisso com o ineditismo.

Dessa forma, os primeiros passos seguiram na perspectiva de enveredar por um estudo de trabalhos, através de teses, dissertações, artigos, anais de eventos, que tivessem alguma

vinculação com a temática e com o pretense problema a ser pesquisado. Logo, o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), surge como um subsídio indispensável para o processo de captura das produções.

Embora o banco de resumos de dissertações e teses da CAPES represente para a comunidade acadêmica o *locus* privilegiado de busca da produção científica, a partir dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, há que se considerar que esse banco de dados sofreu algumas alterações em 2014, por meio da criação da Plataforma Sucupira que se configura como uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Nesse processo de definição da plataforma, consideramos que ocorreram algumas perdas para os que se aventuram nas garimpagens das produções de dissertações e teses. Enquanto os resumos dessas produções estavam hospedados diretamente no banco de dados da CAPES, era possível ter acesso às produções anteriores a 2014. Todavia, com a criação da Plataforma Sucupira, essas produções, embora mencionadas, não apresentam os resumos, apenas título, nome do autor, da instituição, do programa e ano de defesa; diferentemente das produções disponibilizadas a partir de 2014, que além de oferecer o resumo, na maioria dos casos também disponibiliza o *link* para que as dissertações ou as teses sejam capturadas integralmente.

Esse novo cenário criou algumas inviabilidades para se realizar estudos do tipo do estado arte ou estado do conhecimento, em períodos anteriores à criação da plataforma, tendo em vista que, infelizmente muitos Programas de Pós-Graduação limitam o acesso às suas produções. Exemplo disso são as Pontifícias Universidades Católicas (PUCs), distribuídas sobretudo pelo Sul e Sudeste do Brasil que, embora sejam referência em muitas discussões de temáticas do campo da educação, por vezes não nos permitem ter acesso às suas produções.

Tão importante quanto produzir conhecimento, é assumir o compromisso de democratização do mesmo. De acordo com Witter (1997, p. 1), “Muitas vezes os trabalhos realizados por pesquisadores não fecham o ciclo de produção, isto é, não chegam à publicação e difusão do saber aos vários segmentos e níveis da sociedade que poderiam ser beneficiados direta ou indiretamente”.

Apesar de sermos cientes de que não tem sido tarefa fácil publicar os resultados das produções acadêmico-científicas nos veículos de circulação dessas produções nacionais ou internacionais, há que se considerar que disponibilizar os resumos na Plataforma Sucupira ou as dissertações e teses integralmente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações,

representa um primeiro comprometimento com a comunidade acadêmica, uma vez que oportuniza que essas produções sirvam de referência para se realizar outros estudos.

Diante desses apontamentos e reflexões, algumas produções que consideramos relevantes para o debate sobre juventude e escolarização não poderão compor a produção do estado do conhecimento aqui apresentado, uma vez que os dados referentes a essas produções são restritos, não nos dando oportunidade de acessar o conteúdo dos trabalhos.

Para a produção do banco de dados que subsidiará a construção do texto do estado da arte, foram selecionadas palavras-chave que serviram como uma espécie de filtro no momento da pesquisa, como: “Juventude”, “Representação Social”, “Escolarização”. Vale ressaltar que durante o processo de busca, foi necessário fazer junções entre essas palavras para que os resultados fluíssem de maneira mais satisfatória. Assim, foram feitas algumas associações do tipo: juventude e escolarização; jovens e escolarização, representação social e juventude, representação social, jovens e escolarização.

A primeira junção de palavras, “Juventude e Escolarização” rendeu um número de 39 trabalhos, sendo 11 (onze) teses e 27 (vinte e sete) dissertações, distribuídas nas seguintes áreas:

Quadro 3 - Teses e Dissertações por áreas de estudo: Juventude e Escolarização.

Teses e Dissertações por áreas de estudo	Quantidade de trabalhos
Educação	33
Psicologia	01
Ciências Sociais e Humanidades	01
Sociologia	01
Sociologia do Desenvolvimento	01
Teologia	01
Total	38

Fonte: Banco de dados da CAPES.

Um ponto a ser considerado nesse primeiro processo de imersão, consiste no fato de que a maioria dos trabalhos está circunscrito na área da Educação. E, embora outras áreas como a Sociologia venha discutindo em grande medida a temática Juventude, ainda são escassas as fomentações de trabalhos com a temática que interligam “Juventude e Escolarização”. Os números no Quadro 3 evidenciam nossa inferência.

Se considerarmos que a Educação é um campo de conhecimento, portanto, que se ocupa de objetos oriundos desse mesmo campo, ainda que fazendo indispensáveis interlocuções com outros campos, a exemplo da Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia, etc., dado que seus objetos assumem um caráter multidimensional e que exigem um tratamento interdisciplinar, então poderemos justificar o porquê desse número significativo de estudos produzidos na área da Educação, em detrimento de outras áreas.

Enquanto campo de conhecimento, ou seja, que assume determinados princípios de tratamento de seus objetos e que expressam relações de poder com outros e dentro do próprio campo (BOURDIEU, 1996), a Educação tem colaborado, significativamente com a ciência na medida em que nos permite compreender as especificidades de um fenômeno – Educação – à luz de um paradigma que se assume dialógico, holístico, complexo e interdisciplinar.

Com a segunda combinação de palavras “Juventude e Representação Social”, foram encontrados 33 (trinta e três) trabalhos, sendo 06 (seis) teses e 28 (vinte e oito) dissertações, vinculadas às seguintes áreas:

Quadro 4 - Teses e Dissertações por áreas de estudo: Juventude e Representações Sociais

Teses e Dissertações por áreas de estudo	Quantidade de trabalhos
Comunicação	05
Psicologia	05
História	04
Serviço Social	04
Educação	04
Administração	02
Economia	02
Antropologia	01
Filosofia	01
Geografia	01
História Regional do Brasil	01
Letras	01
Linguística	01
Saúde e Biológicas	01
Sociais e Humanidades	01
Total	33

Fonte: Banco de Dados da CAPES

No Quadro 4 aparecem novas áreas do conhecimento, a inserção do termo Representações Sociais descentraliza os trabalhos da área da Educação, sendo que a Psicologia e a Comunicação surgem como grandes responsáveis pelas pesquisas dessas duas temáticas. No caso da Psicologia, existe uma razão para essa frequência de trabalhos. A razão se dá pelo fato de as RS se constituírem como objeto de uma teoria formada no campo da Psicologia, na relação direta e inseparável com a Sociologia. Em se tratando da Comunicação, a frequência pode ser assumida como consequência do nosso entendimento de que as RS são constructos produzidos a partir de processos de comunicação entre sujeitos constitutivos de determinados grupos. A Comunicação para a TRS, de acordo com Moscovici (1978), é um elemento que funciona como dispositivo que fomenta a elaboração de RS, sua manutenção e redefinição. Jodelet (2001) também destaca que os estudos que tratam das Representações Sociais têm ganhado espaço em vários campos disciplinares, na medida em que tocam em variados domínios. De acordo com Jodelet, elas tocam no domínio científico, cultural, social e institucional, da produção, ambiental, biológico e médico, psicológico e educacional. Daí a razão pelo aparecimento de estudos em variados campos de conhecimento.

De posse do material, o passo seguinte consistiu na leitura geral de todos os resumos das teses e dissertações colhidas, vislumbrando uma primeira aproximação com os debates estabelecidos nessas produções. Essas leituras serviram para identificar quais trabalhos, de fato, tinham relação com o pretenso estudo a ser feito. O resultado dessa nova seleção é o material que será aqui apresentado em dois momentos. Primeiramente no Quadro 5, que destaca as dissertações e no Quadro 6, que apresenta as teses. Com relação às dissertações, após esse filtro, foi possível continuar com 12 (doze) trabalhos do total apresentado, a partir das quatro ideias força, quais sejam: juventude e escolarização; jovens e escolarização, representação social e juventude, representação social, jovens e escolarização.

Passamos então, a apresentar os trabalhos produzidos em Programas de Pós-Graduação, em nível de Mestrado e selecionados com base nos critérios pré-estabelecidos, a partir do Quadro 5.

Quadro 5 - Produções em nível de mestrado sobre: Juventude, Escolarização e Representação Social

Temáticas	Área de Conhecimento	Nível do Curso	Autor	Ano de Defesa	Instituição
Juventude e Trabalho: projetos de estudantes do ensino médio público diurno	Educação	Mestrado	Priscila Fidelis de Souza Lima	2011	Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais
"Escola Pública e Ensino Médio: Formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da Educação Básica (1996 - 2009)"	Educação	Mestrado	Flora Maria de Athayde Costa	2011	Universidade Estadual de Campinas – SP
Percepção do jovem sobre o trabalho	Psicologia Educacional	Mestrado	Marcos Antônio Batista da Silva	2011	Centro Universitário FIEO – SP
Ensino Médio: Realidade e expectativas juvenis	Educação	Mestrado	Gislaine de Medeiros Baciano	2011	Universidade Nove de Julho (UNINOVE) – SP
Jovens do campo baiano: O lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos de futuro	Educação	Mestrado	Sidiclei Gonçalves Queiroz	2011	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Mídia e Representação Social juvenil: recepção do programa Malhação	Comunicação	Mestrado	Solange Prediger	2012	Universidade Federal de Santa Maria – RS
Juventude e Socialização: os modos do ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte - MG	Educação	Mestrado	Gelson Antônio Leite	2011	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
O lugar da escolarização na vida de jovens de um assentamento rural	Educação	Mestrado	Maria Aparecida de Souza	2012	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Escola, Experiência Estudantil e Juventude; passado, presente e futuro permeados pela escola	Políticas Sociais	Mestrado	Gisele Rogéria Penatieri	2010	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)
“A escola é onde podemos pensar o que realmente queremos para a vida”: escolarização e projetos de vida no horizonte social de jovens kaingang	Educação	Mestrado	Valdemir Antônio Oliveira	2016	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO)
Jovens rurais do Ensino Médio: Experiências escolares e expectativas juvenis	Educação	Mestrado	Karla de Freitas Alves Pinto	2016	Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) – MG
Juventude (s) e escola: Suas culturas em diálogo	Educação	Mestrado	Carlos Augusto Callegaro	2007	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Fonte: Banco de dados da CAPES

Dentre os 12 (doze) trabalhos aqui apresentados, os de Lima (2011), Costa (2011), Silva (2011), Baciano (2011), Queiroz (2011), Prediger (2012) e Leite (2012), Souza (2012) e Penatieri (2010), ou seja, todos os trabalhos defendidos antes da construção da Plataforma Sucupira, que somam um total de 09 (nove), não nos permitem apresentar as suas contribuições do ponto de vista teórico-conceitual e metodológico, haja vista que as informações sobre os mesmos são insuficientes, se restringindo ao título, nome do autor, programa, nível e ano de defesa, não nos possibilitando acessar o conteúdo dessas produções.

Já os demais trabalhos, em um total de 3 (três), favorecem uma análise ampla sobre a temática Juventude e Escolarização. É importante destacar que uma das grandes preocupações encontradas, a partir das leituras feitas, diz respeito à conceituação dessa categoria. Em sua grande maioria, os autores pesquisados têm procurado expandir o conceito de juventude, não mais limitando-o a aspectos relacionados somente à faixa etária. Assumidas suas posições teóricas, eles concernem para o fato de que o conceito de juventude carrega em si aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos, que dão a ele um caráter plural e heterogêneo. “Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Os resultados dessas pesquisas apontam o seguinte:

No caso de Oliveira (2016), a pesquisa teve como objetivo investigar os significados que a escolarização intercultural têm assumido no âmbito da juventude indígena Kaingang. Em específico, os significados que a escolarização assume em seus projetos de vida e em que medida ela pode ser entendida/apropriada por esses atores sociais como estratégia possível/viável à desconstrução de condições de subalternidade na sociedade contemporânea. Para isso, adota como espaço de análise a comunidade étnica Kaingang da Terra Indígena Xapecó, município de Ipuacu, região Oeste do estado de Santa Catarina, e, como atores de interlocução, estudantes secundaristas matriculados na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre (EIEB Cacique Vanhkre).

Os resultados da pesquisa, apoiado em referências que discutem cultura e etnicidade, sobretudo a partir de autores como Bhabha, Hall, Barth, Silva, Tassinari, Gadea, Candau, mostram que a partir dos textos/narrativas dos jovens indígenas é possível observar que a expectativa apontada pelos jovens estudantes indígenas sustenta-se no olhar menos para o passado e mais para o futuro, visto que na maioria absoluta dos textos é perceptível o desejo e a ‘ambição’ de ocupar espaços na sociedade não indígena. Suas narrativas apontam para expectativas sociais e profissionais nas mais variadas áreas do conhecimento, demonstra

intenso deslocamento do ponto de vista das relações de trabalho estabelecidas na comunidade, visto que os afazeres familiares contemplam as mais diversas atividades ocupacionais.

De acordo com o autor em questão, para esse grupo de estudantes indígenas do Ensino Médio, a possibilidade de transformar o mundo em que se situam, passa quase que obrigatoriamente pela escola e pelas possibilidades que ela representa no que diz respeito a seus horizontes sociais.

Em síntese, o trabalho demonstra tudo aquilo que enquanto parte de um processo, marcado por escolhas e expectativas de futuro, se vincula à necessidade de mobilizar esforços e construir estratégias viáveis no sentido de se inscreverem em um contexto que transcende os limites territoriais e culturais de sua comunidade e de seus espaços de sociabilidade, para os quais assumem o conhecimento, as relações interculturais, a mobilidade, as expectativas sociais e realizações profissionais como força motriz desse processo.

Fica evidente as perspectivas dos jovens indígenas embora entrelaçados por elementos culturais específicos, não diferente tanto das perspectivas dos jovens urbanos, como reflexão dos encontros étnico-culturais, tão presentes no Brasil.

A pesquisa realizada por Pinto (2016) teve como objetivo principal analisar o processo de escolarização de jovens rurais do Ensino Médio, suas experiências escolares e expectativas de futuro, para compreender os sentidos que eles atribuem às vivências em uma escola de Ensino Médio localizada na zona rural, a partir de jovens rurais do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública.

De acordo com a autora referida, a produção dos dados se deu mediante observações, entrevistas individuais semiestruturadas, questionário e análise de documentos escolares. A partir das falas dos jovens, amparadas em referenciais como Veiga (2002), Ferrão (2000), Teixeira e Lages (1997), que discutem modos de vida tanto rurais quanto urbanos, foi possível identificar que os sentidos atribuídos à escola no processo da escolarização são positivos, já que os jovens se sentem confiantes na mesma. Pelos dados da pesquisa, podemos afirmar que os jovens são capazes de opinar acerca das aulas, dos conteúdos e da escola. Desse modo, poderiam ser parceiros importantes na reflexão do projeto educativo escolar.

A pesquisa destacou que a diluição das fronteiras entre campo e cidade e a saída ou permanência dos jovens no meio rural são questões que ultrapassam o desejo de “ficar ou sair”, mas estão ligadas também a uma avaliação que fazem a respeito do campo, que os leva a enxergar suas perspectivas, conflitos, dificuldades e desafios. Por meio das conversas com os jovens, Pinto (2016) pôde verificar que estes vivem o dilema no qual suas expectativas oscilam entre, de um lado, “melhorarem de vida”, “serem alguém na vida”, assumirem o

compromisso com a família e com o sentimento de pertencimento à localidade de origem e; de outro, a falta de perspectivas nesse lugar.

Por fim, a autora revela que dentre as experiências mais significativas dos percursos escolares eleitas pelos alunos, os destaques vão para os professores, as relações de amizade, notas, “micos”, habilidades e aprendizagens adquiridas. Os jovens percebem como ganhos da vida na escola, o valor de uma relação dialógica, de amizade e do respeito dos alunos entre si e pelos professores.

Por fim, Callegaro (2007) apresenta um estudo que possui como principal objetivo, analisar os *grupos culturais juvenis* como espaço de formação dos jovens e as possibilidades de suas *autorias* como elementos importantes na constituição de uma *cultura da escola*. Por meio de questionários e entrevistas, o referido estudo apresenta características socioculturais dos jovens partícipes da pesquisa, seus pertencimentos a grupos, bem como o significado que estes atribuem à escola.

É apresentada ainda uma compreensão sobre as situações de *autorias* vividas pelos jovens, sempre em torno de algumas categorias como a sociabilidade, solidariedade e reconhecimento. A pesquisa possibilita perceber que esses jovens, que emergem no cotidiano escolar e que se associam em *grupos culturais juvenis*, organizados de várias maneiras e em vários espaços, quando vistos, reconhecidos e respeitados, trazem elementos para dialogar com os diversos atores da vida escolar, construindo, dessa forma, suas *autorias* e conhecimentos que podem colaborar na constituição de uma nova *cultura da escola*.

Após essa incursão em trabalhos (dissertações) que se aproximam do objeto de estudo aqui proposto, partimos para as teses, que após um filtro mais rigoroso, resultou em 5 (cinco) trabalhos, que não diferentes dos casos das dissertações, também apresentaram limites em relação ao acesso aos conteúdos desses trabalhos. Foram eles as teses de Pataro (2011), Silva (2011), Paula (2012), Silva (2006) e Silva (2011). O Quadro 6 apresenta os trabalhos mencionados.

Quadro 6 - Produções em nível de doutorado sobre: Juventude, Escolarização e Representação Social

Temáticas	Área de Conhecimento	Nível do Curso	Autor	Ano de Defesa	Instituição
Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento	Educação	Doutorado	Cristina Satiê de Oliveira Pátaro	2011	Universidade de São Paulo (USP)

Juventude, educação e periferia urbana: o sentido da escola	Educação	Doutorado	Antonio Carlos da Silva	2011	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Desigualdades e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude: uma análise contextual sobre a expansão do ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte	Educação	Doutorado	Simone Grace de Paula	2012	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Encontros e desencontros: a relação dos jovens/novos alunos do ensino médio em moratória com os saberes escolares	Educação	Doutorado	Rosemeir e Reis da Silva	2016	Universidade de São Paulo (USP)
Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural	Educação	Doutorado	Sandra dos Santos Andrade	2008	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fonte: Banco de dados da CAPES

Mais uma vez, é necessário evidenciarmos as limitações para se ter acesso às produções em nível de mestrado e doutorado e as implicações dessas para o avanço da ciência. É necessário questionarmos as condições para se tornar públicas as produções oriundas dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, sob pena, de tornar os esforços dos pesquisadores, mero processo de certificação.

No tocante aos artigos publicados em Revistas Indexadas, o percurso da pesquisa seguiu o mesmo movimento. O portal de dados da CAPES foi o ponto de apoio na observação dos trabalhos construídos, deixando claro que foram usados os mesmos descritores na hora de se filtrar a busca. Aqui os resultados foram bem mais extensos, o número de trabalhos encontrados foi consideravelmente maior, logo, o tempo demandado para essa etapa foi bem mais exaustivo.

O primeiro grupo de palavras “juventude e escolarização” trouxe exatamente 43 resumos, estes produzidos nas mais diversas áreas do conhecimento. Já para o segundo agrupamento, que se ampara justamente nas palavras “juventude e representação social”, foram dispostos 147 (cento e quarenta e sete) resumos. E ainda, no caso dos artigos de revistas, foi possível fazer a combinação dos três descritores “juventude, escolarização e representação social”, que trouxe como resposta, 14 contribuições de trabalhos construídos.

As leituras foram feitas, para que se tivesse condições de fazer novamente uma filtragem mais rigorosa dos trabalhos que mais nos interessariam para a construção deste estudo. Conforme mostra o Quadro 7; e a partir daí as questões para análises foram surgindo.

Quadro 7 - Artigos publicados em Revistas sobre Juventude, Escolarização e Representação Social

Título do Artigo	Ano	Revista	Autores	Estado
Juventude, Escola e Trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio	2013	Educação e Pesquisa, Vol. 39 (2). ISSN: 15179702	Monica Ribeiro Da Silva; Lucas Barbosa Pelissari; Allan Andrei Steimbach	Paraná
Juventude, Trabalho e Escola: elementos para análise de uma posição social fecunda	2011	Cadernos CEDES, Vol.31(84). ISSN: 01013262	Mônica Peregrino	São Paulo
Entre o “gostar” de estar na escola e a invisibilidade juvenil: um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria, RS	2011	Educação: Revista do Centro de Educação UFSM. Vol.36(1). ISSN: 01019031	Elisete Medianeira Tomazetti; Nara Vieira Ramos; Sueli Salva; Adriano Machado Oliveira; Vitor Schlickmann	Santa Catarina
Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o Pro Jovem urbano em Belo Horizonte, BH	2012	Educação e Pesquisa, Vol.38 (4). ISSN: 15179702	Geraldo Leão; Symaira Poliana Nonato	Belo Horizonte
Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife	2012	Revista Latino-americana de Ciências Sociais. Vol.10(1). ISSN: 1692-715X	Maria dos Santos Rubenize; Maria Aparecida Nascimento; Jaileila Menezes de Araújo	Recife

Fonte: Banco de dados da CAPES

No artigo publicado por Silva, Pelissari e Steimbach em 2012, na Revista Educação e Pesquisa, que se configura como um dos veículos de grande credibilidade no cenário nacional, com qualificação A1 na CAPES, os referidos autores abordam a temática das relações entre juventude e escolarização, propondo que se discutam as razões de permanência e abandono, no âmbito da educação profissional técnica, de nível médio. Inicialmente, apresentam uma discussão conceitual sobre juventude, escola e trabalho para, em seguida, expor os resultados de duas pesquisas empíricas que se ocuparam de analisar o que leva os jovens a abandonar ou a permanecer na escola. Os dois cursos investigados foram definidos por possuírem, ambos, elevada procura, sendo que em um deles há alto índice de abandono, ao passo que o outro apresenta uma permanência acima da média, se comparada a outras escolas de ensino médio.

A análise sinaliza que a grande procura pelos cursos técnicos nas áreas pesquisadas, deve-se ao fato de os jovens buscarem encontrar formação de qualidade superior, profissionalização em áreas que representam certo *status* ou ainda, garantia de empregabilidade. Em uma das situações, ao se frequentar a escola, as ilusões iniciais dissolvem-se, gerando problemas para acompanhar a realização do curso e a relação entre a instituição e o jovem mantém-se distante, o que leva ao abandono. Contrariamente, em outra situação, a permanência é explicada devido ao grau de experiências positivas que os jovens podem viver, enquanto estão matriculados em uma instituição de tempo integral, interna e bem estruturada.

Na publicação de Pelegrine (2011), em uma revista que também apresenta excelente classificação junto ao *qualis* CAPES – A2 – ela inicia suas discussões, afirmando que no quadro da retração estrutural do número de postos de trabalho e da expansão da escolarização, a juventude emerge como um problema social. A extensão do tempo de convivência entre trabalho e escola é uma das bases da questão. Segundo ela, no Brasil, o problema entra em cena a partir da década de 1990, com contornos próprios: aqui é a expansão da escola que permite a convivência desta instituição para com aquela que se apresentava, até então como uma das mais importantes instituições de socialização dos jovens do país: o trabalho. Por meio do artigo, a autora analisa a relação entre juventude, trabalho e escola, no quadro particular da situação brasileira, a partir de dois movimentos: primeiramente, pela constituição da noção de juventude como posição social e analítica desta sociedade; em segundo lugar, pelo uso da “ferramenta” na análise da importância relativa da escola e do trabalho, na transição do jovem para a vida adulta, a partir do estudo do caso particular de um conjunto de jovens de periferia do Rio de Janeiro.

As contribuições de Pelegrine (2011), se dão na medida em que promovem um conhecimento acerca dos jovens, suas: condições de vida, trajetórias escolares, experiências de trabalho, territórios de moradia, horizontes de circulação, etc. Importa destacar que é um estudo sobre os jovens e precisamos, cada vez mais nos aventurar em realizar estudos com os jovens. Esse é um diferencial na propositura do estudo que realizamos para fundamentar a nossa tese.

Por fim, fica evidente:

- ✓ Nuances dentro dos grupos de jovens de precária inserção social, naquilo que toca suas experiências de trabalho e de suas trajetórias escolares, ao tomarmos o tipo de território que habitam como eixo de análise em composição com os dois demais;
- ✓ As novas desigualdades criadas pela expansão da escola, em especial na expansão do Ensino Médio;

- ✓ A posição relativa da escola nos processos de transição para a vida adulta, especialmente para jovens pobres, moradores de periferia urbana em expansão; e
- ✓ Que a expansão da escola por si só, amplia as possibilidades de experimentação da condição juvenil.

Tomazetti *et al* (2011), a partir de um estudo realizado com 370 jovens do Ensino Médio de escolas urbanas e rurais, coloca em pauta os jovens estudantes de Ensino Médio, da cidade de Santa Maria(RS) e algumas de suas perspectivas relacionadas ao processo de escolarização, haja vista que a referida cidade, pela condição de cidade universitária, interfere significativamente na vida escolar dos jovens. As análises são apresentadas a partir de dois pontos: o “gostar” de estar na escola (na perspectiva dos jovens) e a invisibilidade da cultura desse segmento social no âmbito escolar. Os resultados demonstram que fora a constatação do desinteresse e desmotivação dos jovens em permanecer nos bancos escolares, tem-se instituído, no nível médio de ensino, a “cultura do desempenho”, seja na dimensão individual, expressa pelos índices a serem atingidos nas disciplinas, seja na dimensão coletiva, nas estatísticas obtidas pelas escolas nos processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior.

Os autores são enfáticos em afirmar que em determinadas localidades e regiões, como é o caso de Santa Maria(RS), o Ensino Médio é estruturado em currículos, cujo objetivo único é a preparação para o Ensino Superior, desconsiderando, inclusive, que a maioria dos jovens, ou não se coloca esse objetivo de vida ou não tem o acesso à Universidade no seu horizonte de expectativa – basta lembrar a discrepância entre os números de matrículas nesses dois níveis de escolarização. Dentro dessa lógica, cada vez mais a escola distancia-se de um projeto próprio que considere seu público-alvo, composto por sujeitos sociais dotados de manifestações culturais específicas, anseios e perspectivas.

Outras contribuições para debate em torno da discussão sobre Juventude e Escolarização aparecem, a partir de Leão e Nonato (2012), por meio de uma investigação realizada entre 2009 e 2011, que se ocupou das trajetórias de jovens participantes do Programa Pro Jovem Urbano (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) no ano de 2009, em Belo Horizonte(MG).

O estudo ora apresentado procurou compreender a vivência da condição juvenil pelos participantes do programa, a partir de suas experiências de escolarização e trabalho e de seus projetos de futuro, para assim compreender os significados e sentidos do programa para eles, a partir de três etapas. Na primeira, foram aplicados 103 (cento e três) questionários a fim de construir um breve perfil socioeconômico dos alunos; na segunda, duas turmas foram

selecionadas e observadas; e por fim, dez jovens foram selecionados para a realização de entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa revelou uma maioria de mulheres, negros e jovens, em condições precárias de trabalho ou desempregados e com uma sociabilidade restrita em relação a outros estratos da população. Evidenciou-se que as desigualdades sociais têm uma importância central nas trajetórias de vida desses jovens, com impactos marcantes em suas experiências atuais e em suas expectativas em relação ao futuro.

Com base nesse solo comum, foi possível perceber, de acordo Leão e Nonato (2012), uma diversidade de experiências a partir das quais são produzidos diferentes significados e motivações em relação à escolarização, o que delimitava também a relação construída com o programa. De uma maneira geral, a busca pela certificação escolar era o principal interesse dos participantes.

Outro debate fortalece a discussão em torno da relação entre juventude, educação e a perspectiva de projeções futuras. As discussões apresentadas por Santos, Nascimento e Menezes (2012) estão imbuídas de reflexões sobre os sentidos da escola para jovens pobres no contexto da educação pública, no Nordeste do Brasil. De acordo com os autores, a literatura sobre juventude, comumente relata um encontro tenso entre os jovens e a escola. A partir de narrativas produzidas pelos alunos sobre a escola real, ideal e possível, os autores discutiram Organização e Disciplina, Infraestrutura, Qualidade de ensino e profissionalismo dos professores, Interações Sociais e Escola e Projeto de Vida; e segundo eles, apesar das dificuldades que vivenciam, os jovens consideram o processo de escolarização importante para a realização de seus projetos de vida e valorizam a escola pela sociabilidade que lá experimentam.

Da mesma maneira que fica evidente nas dissertações apresentadas a partir do Quadro 4, que a escola inegavelmente expressa uma relação entre a vivência dos processos educativos, das relações, dos pertencimentos como condição *sine qua non* para as projeções da juventude. No caso dos artigos, essas constatações não diferem, embora apareça de uma maneira mais evidente, os limites da escola em construir um projeto de formação para a juventude que tome como referência os próprios jovens, suas visões de mundo, projeções, etc.

Por fim, chegou o momento de verificação dos Encontros Nacionais e Internacionais: aqui as dificuldades foram aumentando, sendo necessário recorrer diretamente aos eventos para que se pudesse obter dados contundentes para o conjunto da análise. Após várias buscas e muitas leituras, foram selecionados os trabalhos que ajudaram no objeto da pesquisa e possivelmente na análise dos dados, conforme se pode verificar no Quadro 8.

Quadro 8 - Artigos publicados em anais de eventos que mostraram aproximação com o objeto de investigação da tese

Nome do Evento	Categoria- Ano	Título do Trabalho	Autor	Estado
32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd	Nacional – 2009	O clima Escolar de Escolas de altos e baixos prestígios	Márcio da Costa; Marcela Brandão Cunha.	Rio de Janeiro
SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1.	Internacional-2005	Jovens “indisciplinados” na Escola, Quem são? Como agem?	Júlio Groppa Aquino	São Paulo
25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd	Nacional- 2002	Jovens no Brasil: Díficeis travessias de fim de século e promessas de outro mundo.	Juarez T. Dayrell; Paulo César Rodriguez Carrano.	Minas Gerais
SALTO PARA O FUTURO - TV ESCOLA	Ano XIX – Boletim 18, 2009	Juventude e Escolarização: Os sentidos do Ensino Médio	Juarez Daryell (Orgs)	Minas Gerais
IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE; III ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA.	Nacional – 2009	A Juventude na Educação de Jovens e Adultos: Uma categoria provisória ou permanente?	Roseli Vaz Carvalho	Paraná

Fonte: Banco de dados da CAPES

Embora os termos principais na construção deste trabalho tenham sido Juventude e Escolarização, os assuntos debatidos em torno deles vão para além dessa possibilidade. Os Quadros 7 e 8 que tratam dos artigos e encontros, apontam de forma clara a diversidade de questões abordadas: “Indisciplina”, “Jovens e Adultos”, “Juventude e Trabalho”, “Juventude e Cidadania”, “Jovens do Ensino Médio”, Políticas Públicas”, “Desigualdades Sociais”, Subjetivação Juvenil”, “Permanência e Abandono” e outros. Todas essas possibilidades nos ajudam a compreender que o estudo sobre a temática Juventude e Escolarização carrega em si várias nuances.

Em todos os trabalhos pesquisados, sejam teses, dissertações, revistas, encontros nacionais e internacionais, sempre foi recorrente o nome de uma autora, alguém que tem dedicado a maior parte de seus estudos para a compreensão da categoria juventude. É de Marília Pontes Spósito, a coordenação dos dois livros que dão conta de um dos mais profundos e detalhados trabalhos do tipo “Estado da Arte” sobre a temática em questão. Uma coletânea que é resultado de dez anos de esforço, juntamente com outros pesquisadores.

Quadro 9 - Livro: Estado da Arte sobre Juventude

Livro	Autor	Ano	Cidade/ Estado
O ESTADO DA ARTE SOBRE JUVENTUDE NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL (1996-2006). VOLUME 1.	Marília Pontes Spósito (Coordenação)	2009	Belo Horizonte/ MG
O ESTADO DA ARTE SOBRE JUVENTUDE NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL (1996-2006). VOLUME 2.	Marília Pontes Spósito (Coordenação)	2009	Belo Horizonte/ MG

Fonte: Banco de dados da CAPES

A elaboração do estado da arte nos mostrou que existem muitas perguntas, que embora fortemente debatidas, continuam recorrentes quando se fala em Juventude e Escolarização, algumas delas ligadas à necessidade de compreensão sobre: quem são de fato os jovens que concluem a última etapa da Educação Básica? Ou, quais suas aspirações para o futuro? Ou ainda, quais seus projetos de vida pessoal e profissional?

Na tentativa de afunilar ainda mais o processo de pesquisa, buscou-se fazer a junção dos três termos indutores: “juventude, escolarização e representação social”, uma vez que, rememorando o que foi colocado na Introdução deste trabalho, o “estado da arte” deve servir, em última instância, para vislumbrar a possibilidade de novas problematizações e, com elas, a elaboração de outras compreensões e explicações.

No nosso caso, não foi diferente, pois o objetivo consistiu em juntar subsídios para a construção de uma pesquisa que verse sobre “Representação Social de Juventude e Escolarização”. Todavia, ao fazer essa junção, o site de busca da CAPES acusava haver apenas um registro de trabalho, registro esse que consideramos o mais próximo da nossa propositura, como mostra o Quadro 10.

Quadro 10 - Tese a partir da junção dos três termos indutores: Juventude, Escolarização e Representação Social

Temáticas	Área de Conhecimento	Nível do Curso	Autor	Ano de Defesa	Instituição
Ir-remediável campo de sonhos de futuro: Representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino	Educação	Doutorado	Dorgival Gonçalves Fernandes	2003	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Fonte: Banco de dados da CAPES

No estudo de Fernandes (2003), que procurou apreender e analisar as RS da escola elaboradas por jovens estudantes de camadas populares, visando compreender os sentidos que esses sujeitos atribuem à escola, tomando como técnica de produção de dados a entrevista estruturada e semiestruturada aplicada a um grupo de 30 (trinta) jovens entre 14 e 20 anos da cidade de Cajazeiras, sertão do estado da Paraíba.

As análises empreendidas pelo referido autor, revelam que para os sujeitos pesquisados, a escola é uma instituição social carregada de positividade e de sentido. A escola é adjetivada pelos jovens estudantes como boa e é representada como um lugar de estudo e de aprendizagem de saberes, é lugar também de diversão e de amizades e sobre essa instituição, os estudantes demonstram ter afetos e uma visão crítica.

Quanto ao sentido atribuído à escola, de acordo com a autora em questão, essa é percebida como um campo de sonhos de futuro. Os jovens estudantes acreditam que se dedicando ao processo de escolarização e conseguindo concluí-lo, terão um bom futuro: “serão alguém na vida” “serão cidadãos”! Este futuro bom será conquistado mediante a posse de saberes e de diploma, passaportes para a aquisição de um bom emprego. Tal emprego lhes trará compensação física, financeira e social, sinônimo de melhoria de vida para si e sua família. É a fé na conquista desse futuro que anima os jovens de camadas populares, estudantes de escolas públicas a irem à escola aprender os saberes escolares, se dedicarem à sua escolarização e se esforçar para serem bons alunos: não fazer bagunça, prestar atenção às explicações dos professores, realizar as tarefas escolares e estudar para as provas. Agindo assim, acreditam estar assegurando um futuro decente para si.

Embora os apontamentos expressem significativas contribuições para as discussões em torno da juventude e da escolarização, ainda assim denuncia o pouco espaço ocupado pela juventude como objeto de investigação, sobretudo, no campo da educação, que é o lugar de onde falamos e construímos nossos discursos em torno dessas questões.

Diante desse cenário de ausência de produções constituídas a partir do debate que envolva Representação Social, Juventude e Escolarização, é preciso considerar a possibilidade de existirem outras produções, mas que não se encontram disponíveis, seja pelo que já anunciamos anteriormente em relação aos bancos de dados oficiais, seja porque, cada vez mais tem se tornado desafiador romper com os limites das revistas *qualis*, em termos da capacidade de atenderem a todas as solicitações de publicação, ou seja, pela falta de condições dos pesquisadores de custearem suas viagens para eventos nacionais e internacionais e publicizarem seus estudos, tendo em vista que, cada vez mais, para os órgãos de fomento à pesquisa, o orçamento para atender esse tipo de demanda, tem sido reduzido.

Não são raros, os casos em que os pesquisadores custeiam do próprio bolso a participação em eventos científicos, sobretudo, porque aos jovens pesquisadores saídos recentemente de mestrados e doutorados é negada qualquer possibilidade de concorrer aos editais de fomento à pesquisa, uma vez que esses editais definem um perfil para os concorrentes, a exemplo de estarem vinculados ao Ensino Superior ou a Instituições de Pesquisa ou Programas de Pós-Graduação.

Considerando que um número significativo dos mestrados e doutorados são vinculados à Educação Básica, logo deveria existir uma política que acolhesse esses profissionais e assegurasse suas permanências nos circuitos de produção e divulgação de seus estudos.

Embora a produção seja consideravelmente extensa no tocante a temática da juventude, conforme se pode notar pelos números expostos nos Quadros acima, os questionamentos acerca da temática Juventudes e Escolarização ainda estão longe de serem esgotados, principalmente no que se refere ao jovem da Amazônia, nortista, bragantino. Discute-se sobre o sistema, sobre os profissionais ligados a essa etapa de vida, à escola, às questões estruturais, e ainda assim, muitas perguntas ficam sem respostas. E principalmente, as conjecturas são feitas a partir da fala de outros sujeitos, como o pedagogo, o psicólogo, o sociólogo e tantos outros profissionais.

Nesse sentido, este trabalho do tipo Estado do Conhecimento serviu também para mostrar que ao se falar de Juventudes e Escolarização, algumas ponderações precisam ser feitas, pois embora sejam bastante visíveis as enormes mazelas que rondam a educação deste país, o que não se pode negar também, é que nos últimos anos houve um crescimento no número de jovens que adentraram ao Ensino Médio, bem como em toda a educação básica.

Todavia, no contraponto disso ainda existe um grande número desses sujeitos sociais que estão fora da escola, que não conseguem concluir com êxito essa etapa de ensino, ou ainda, que não encontram um sentido para a escola em sua vida. O que leva então a esses fatores?

Sobre isso, as reflexões de Canário (2006) explicitam que a Educação Pública, de modo geral, passou por consideráveis modificações, sendo que na primeira metade do Século XX, as escolas de Ensino Médio regular (não profissionalizantes) eram preponderantemente frequentadas por jovens da elite brasileira, ou seja, para que se adentrasse nessas instituições, havia a exigência de se passar por exames rígidos, tendo claro que, a principal função da escola nesse período histórico, era o ingresso na Universidade. O referido autor chama essa conjuntura de a “Escola das certezas, que aparecia como uma instituição justa para um mundo injusto (2006, p. 17)”.

Com a demasiada urbanização do Brasil e concomitantemente com a sedimentação de documentos oficiais como a LDB de 1996, ganhou corpo formulações como: universalização do Ensino Fundamental, igualdade de oportunidades e direito à educação para jovens e adultos. A preconização dessas ideias vai favorecer a abertura da escola pública para alunos de baixa renda deste país e conseqüentemente maior acesso ao Ensino Médio. Nesse momento, era veiculado através dos discursos, que estar nos espaços formais de educação significava igualdade de direitos, de justiça e principalmente de possibilidade de mobilidade social. Canário (2006) denomina de “Escola das Promessas”.

No entanto, ainda apoiadas nas ideias desse autor, em virtude das inúmeras experiências fracassadas da “Escola das Promessas”, ocorre então o advento da “Escola das Incertezas”, com seus perenes processos de exclusão, com a má qualidade no oferecimento dos seus serviços e com tantas outras problemáticas que costumamos assistir de perto. Essa nova realidade vai fazer com que as classes média e alta migrem para o ensino privado, transformando a escola pública em “escola para pobres” (DAYRELL, 2007, p. 1.116).

Nesse mesmo sentido, Spósito e Galvão (2004, p. 348) concorrem para o fato de que a escola nunca conseguiu, de fato, acompanhar as transformações ocorridas na sociedade. Esses autores fazem tal afirmação para explicar que com o crescente número de vagas oferecidas aos jovens para o Ensino Médio, outro problema surgiu: o Ensino Superior, com seu caráter eminentemente seletista, não possuía qualidades de receber toda essa demanda, o que provocou outros tipos de exclusões para grande parte dos sujeitos oriundos da Educação Básica; e tanto o Vestibular como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) serviram como os grandes modalizadores desse processo.

Esses são alguns dos problemas mais estruturais e generalistas quando se fala em Juventude e Escolarização, contudo, somado a isso, o interior das escolas públicas ainda apresenta outros problemas que fazem com que muitos pesquisadores se debrucem sobre eles, na tentativa de compreendê-los e até certo ponto, apontar soluções.

A última etapa da Educação Básica é formada por um grupo singular de sujeitos, oriundos de contextos sociais, culturais e econômicos diferentes. Talvez aí esteja um dos grandes embates e desafios da Escola Pública da atualidade, perceber os jovens em seus aspectos heterogêneos. A ideia de unidade que durante tempos veio sendo propagada, não deu nem nunca dará conta de explicar as diversidades étnicas, religiosas, valorativas e até geográficas que compõem as identidades dos jovens de hoje. Somado a isso, ainda se têm as discussões sobre currículo fragmentado, o distanciamento entre o corpo docente e discente, o escasso uso de recursos tecnológicos, ambiente mal conservado, a insegurança na infraestrutura das escolas, falta de conexão entre escola e projeto de vida, indisciplina e outros.

Por fim, após o trabalho de incursão nas produções feitas por outros pesquisadores, algumas questões precisam ser problematizadas, conforme fizemos no decorrer desta seção. Contudo, para salientar a relevância deste estudo, que trata das “Representações Sociais dos jovens de Bragança/Amazônia Paraense: sentidos e significados sobre escolarização e as implicações nos seus projetos de vida”, dois destaques serão feitos com base no levantamento dessas produções. O primeiro deles versa sobre a necessidade de garantir novas pesquisas que

partam da fala, das imagens e dos significados que os jovens têm acerca da escola, da educação e a forma como essas representações incidem na construção dos projetos de vida desses sujeitos. O segundo, diz respeito à grande lacuna existente no tocante a pesquisas que contemplem as juventudes da Amazônia, mas especificamente da Amazônia Paraense, enquanto espaço plural e heterogêneo.

Conforme é possível notar, os resultados das produções em nível de teses, dissertações, artigos e anais de eventos não apontaram nenhum trabalho que contemplasse os jovens desse território, o que nos dá condições de inferir sobre os traços de ineditismo existente neste estudo.

SEÇÃO IV - À LUZ DAS TEORIAS: JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

O objetivo desta seção é apresentar o aporte teórico para a construção deste estudo. Pontuamos logo de início que a categoria juventude por si só, não se explica. Mas, enquanto uma construção histórica, social e cultural, implica dizermos, que a mesma precisa ser compreendida dentro de um tempo, um espaço e um contexto específico, sempre carregado de contradições. Para Foracchi (1972), os estereótipos forjados e mesmo a crise criada em torno dos jovens, remete a um cenário de poder mais amplo, que não pode ser minimizado a questões de faixa etária.

Nessa lógica de pensamento, Iara Caierão (2008) ao citar Martin-Criado (2005), nos diz que grande parte das ideias e dos conceitos concernentes à juventude, tem ligação direta com a ideia de poder e sucessão. Para essa autora, as representações que circulam sobre a juventude, como rebelde, desapegada e irresponsável, emergiu em tempos específicos. E mais, para ela, a maioria dos problemas classificados como juvenis é definida por grupos e organizações de adultos. Nesse sentido, explica que,

A juventude se converteu em palavra chave daqueles que acediam ao poder, assumida como símbolo de luta generosa, de entrega altruísta e de inovação. Em ambos os casos, um grupo reduzido se ergue como representante de toda a juventude, impondo uma visão de seu problema geracional como problema de todos os jovens (MARTIN-CRIADO, 2005, p. 90 apud CAIERÃO, 2008, p. 34).

Nessa perspectiva, o primeiro movimento desta seção é a percepção sobre a forma da construção histórica do conceito de juventude, bem como, sobre a visão geracional e classista preconizada pela Sociologia e nas quais ele se sedimentou. O segundo movimento consiste em demonstrar esse jovem, na sua condição de estudante, tendo em vista que o objeto de análise deste estudo é “jovens e escolarização”, a partir das RS que eles possuem sobre seus processos de escolarização; e o terceiro movimento incide em apresentar a teoria das RS e a sua contribuição para os estudos na área da Educação.

4.1 As Palavras Têm História: Adolescência e Juventude, Conceitos Socialmente Construídos

A terminologia juventude é uma palavra que não pode ser problematizada como uma categoria que sempre existiu. Ao contrário, até o século XIX, os sujeitos eram tomados ou como crianças ou como adultos. Isso indicava que até aproximadamente os 14 (catorze) anos de idade, os tratamentos, as vestimentas e os comportamentos deveriam ser condizentes com a ideia de um ser que está na fase da infância.

Todavia, essa condição de ser criança, após os 14 (catorze anos) sofria uma mudança brusca. Como se fosse um passe de mágica, as características dessa fase deveriam ser esquecidas e; outras posturas, comportamentos e atitudes necessitariam ser postas em prática por esses sujeitos que seriam vistos, a partir daquele momento, como adultos, inclusive no que se refere à ideia de trabalho.

Assim, sobre o fato de que existe uma fase de transição, podemos afirmar que é uma ideia consideravelmente recente, pois a maioria das sociedades definia um período específico para dizer que um sujeito passava da condição de criança para a de adulto. Em 1898, o psiquiatra americano Granville Stanley Hall³⁰ cunhou a palavra adolescente e esta passa a ser usada com exclusividade por psicólogos.

Com o fim da segunda guerra mundial, essa terminologia ganha popularidade, no mesmo período em que surgia o *Rock and Roll* (1940 a 1950), um estilo musical, também considerado como um movimento, que provocou a primeira revolução cultural que afetava direta e exclusivamente os jovens. O estilo de música oriunda desse movimento, sofria desprezo por parte dos adultos e era ouvida pelos jovens, que paralelamente constituíam um peculiar modo de portar-se e vestir-se socialmente. É desse tempo histórico e desse primeiro movimento que nasce a expressão juventude, como a preconizamos hoje.

Cabe destacar que embora o *Rock and Roll* tenha sido considerado o movimento pioneiro e responsável para se pensar a ideia de juventude, essas fomentações foram gestadas por aproximadamente um século. As visões sobre esses sujeitos caminhavam sobre dois vieses: a primeira, a romântica que entendia essa fase somente a partir de seus sentimentos intensos, da energia natural e, sobretudo, da falta de compromisso que os jovens possuíam

³⁰ Introduzindo o conceito de adolescência como um período de transição na experiência humana, G. Stanley Hall caracterizou-a como um momento de comportamento subversivo ou rebelde e maturação biológica (puberdade). Stanley Hall identificou este estágio de desenvolvimento como ocorrendo entre as idades de 14 e 24 anos.

com a vida; a segunda é a advinda do crescente movimento de urbanização, da expressiva explosão demográfica e principalmente das precárias condições de vida das classes trabalhadoras.

Em meio a esse novo contexto social e cultural, surgiram os grupos de *gangues* como os *hooligans* de Londres e os *apaches* de Paris. Essas gangues possuíam estilos próprios, que se tornaram inaceitáveis para a época. O pesquisador Britânico *Jon Savage*, em seu livro *A criação da Juventude*, destaca que a intenção primeira desses jovens era tornar ilegítimas as regras socialmente construídas da época.

Essas várias dinâmicas transformaram a juventude numa espécie de problema social que deveria ser controlada e ajustada às regras pré-existentes, daí que surgiram no século XIX, as primeiras leis de ensino obrigatório. Nesse mesmo sentido, os nacionalistas passaram a clamar pela urgência de se iniciar um processo de doutrinação do jovem da época, na perspectiva ou a partir do discurso da necessidade de “direcionar” suas energias.

Foi com esse propósito, que em 1908, o inglês Robert Baden-Powell lançou uma espécie de cartilha de orientação da conduta juvenil. Apoiado em sua experiência militar, Powell dizia que em virtude das inaceitáveis condutas sociais dos jovens, era preciso a propagação de hábitos disciplinares para esses indivíduos, pois só assim teriam condições de viver “harmoniosamente”, em sociedade.

Ansiosamente esperado, logo que chega às bancas, esse livro intitulado *Scouting for Boys*³¹ ganha uma notória repercussão, sendo adotado por quase toda a Europa. Com suas orientações sobre tocaia, comida selvagem, primeiros socorros, organização de um acampamento, mas também sobre cidadania, caráter, importância do serviço ao próximo, se tornou um *best-seller* mundialmente conhecido e aceito.

Com o final da segunda grande guerra mundial, os discursos para falar da juventude giravam em torno das exitosas carreiras construídas pelos jovens soldados, vindos da guerra. As falas evidenciavam as experiências daqueles que ao voltarem do conflito, casaram, formaram família e construíram bem-sucedidas carreiras que auxiliaram na recuperação

31 Escotismo para Rapazes é um livro técnico, onde é descrita a filosofia e técnica escotista de Robert Stephensen Smith Baden-Powell, editado pela primeira vez em 1908. Escotismo para Rapazes surge devido a outro livro de Baden-Powell, "*Aids to scout*", publicado em 1901, destinado ao exército. Estava a ser usado como livro de texto nas escolas masculinas e por rapazes em toda a Inglaterra. Quando o Escotismo para Rapazes sai nas bancas, a adesão é tal que se propaga pela Europa inteira em poucos anos e encontra-se traduzido em dezenas de línguas, sendo vendido em quase todo o mundo. Nasce assim o movimento escoteiro internacional, sendo a base de toda a sua filosofia e técnica descrita neste livro.

econômica de seus países. Esse período é também marcado por um *boom* econômico, gerando uma potencial classe de consumidores.

Jon Savage vai destacar aproximadamente o ano de 1947, como o princípio da visão do adolescente enquanto sujeito consumidor. O aparecimento da revista americana *Seventeen*, que era destinada para o público jovem do sexo feminino, que estava cursando o Ensino Médio, bem como a origem do próprio termo popular para adolescentes em inglês: *teen* - que vem da sílaba final dos números entre 13 (treze) e 19 (dezenove) - são demarcadores desse processo de constituição do termo juventude.

Assim fica claro que a construção histórica do termo juventude, se consolida a partir de contradições que sempre estiveram atreladas a questões sociais, econômicas e mesmo políticas; logo, qualquer tentativa de compreensão que descarte essas características é inválida, uma vez que, como nos coloca Bourdieu (1983), “somos sempre o jovem ou o velho de alguém” (p. 113). Nas palavras desse autor, não podemos compreender a ideia de juventude como se todos os sujeitos jovens fizessem parte de uma mesma “unidade social” ou ainda que constituíssem “um todo harmônico”, com interesses e realidades comuns.

A grande problemática que se apresenta no trato dessa categoria, está na compreensão de que existem sim similaridades que marcam e constituem as identidades juvenis, mas, sobretudo no reconhecimento da existência de uma gama de diversidades e singularidades entre jovens ou grupos sociais de jovens, sendo então impossível pensar os jovens como se todos eles fizessem parte de um único grupo homogêneo e coeso, de acordo com Nunes (1968).

Não se vê como possam englobar-se numa mesma geração - e, por conseguinte, num mesmo grupo - indivíduos que, apesar de coetâneos e portadores do sentimento comum de se encontrarem em presença de outras gerações na sociedade, se identificam a si mesmos como pertencendo, por exemplo, a classes sociais, grupos ideológicos ou grupos profissionais diferentes. (Nunes, 1968, p. 91).

Isso demonstra que o pensamento sobre a identidade juvenil vem, ao longo da história, passando por várias modificações em função das próprias transformações que ocorreram na sociedade e que incidem completamente na forma como os jovens se constroem, e são representados.

Nesse sentido, é necessário percebermos criticamente as várias concepções que fomentam a categoria juventude, pois só assim poderemos ter condições de fugir dos muitos discursos hegemônicos, biologizantes, unívocos e homogêneos, que têm preconizado historicamente essa terminologia, simplesmente como uma fase da vida, com início e fim.

4.2 As Bases Sociológicas na Construção do Termo Juventude

De acordo com a socióloga Raquel Guilherme de Lima³², a problematização do que é “ser jovem” nas sociedades modernas, exige de todos nós uma compreensão da multiplicidade de características que envolvem a apreensão desse fenômeno. Para essa autora, relativizar as clássicas representações dadas à juventude, especialmente aquelas que a concebem como uma experiência única vivenciada por todos os jovens, é um passo fundamental para o nosso exercício da compreensão desses sujeitos.

No tocante à Literatura Sociológica, podemos falar de duas grandes perspectivas teóricas para se pensar a temática Juventude. A primeira, denominada geracional, nos proporciona o entendimento desse fenômeno a partir da visão biológica, sendo essa etapa concebida somente como um período cronológico da vida do indivíduo. A segunda visão, denominada classista, nos interroga sobre os discursos em torno de uma falsa unicidade existente no tratamento do conceito de Juventude. Diante disso, o que se evidencia, é a necessidade de problematização da diversidade de caminhos individuais impostos pelas condições vividas pelos jovens, em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais.

4.2.1 A corrente geracional: Os Estudos de Karl Mannheim

Jovens que experienciam os mesmos problemas históricos concretos,
pode-se dizer, fazem parte da mesma geração.
Karl Mannheim (1928).

Karl Mannheim é um sociólogo judeu, nascido na Hungria e radicado na Inglaterra no período de ascensão do nazismo, empreendeu suas investigações sobre a temática geração, sob o viés da “Sociologia do Conhecimento”. Suas maiores proposições convergiam para o entendimento das várias dinâmicas de construção e transmissão social do conhecimento.

De acordo com Groppo (2015, p. 6), “Mannheim e a sua sociologia da juventude inserem-se no que Pais (1993) denominou de ‘corrente geracional’ dos estudos sociológicos sobre os jovens, ao lado do estrutural-funcionalismo (Teoria da Socialização)”. Ambas as teorias, a estrutural-funcionalista e a “teoria das gerações” de Mannheim, voltam-se ao tema

³² Disponível em: <https://labjuv.wordpress.com/2013/07/16/Boletim-07-a-sociologia-e-o-conceito-de-juventude-duas-perspectivas>. Acesso em: 05/06/2017.

das continuidades e descontinuidades intergeracionais e ambas tendem a uma concepção de fundo “naturalista” (bio-psicológico) de juventude (GROPPO, 2015, p. 6).

Contudo, o pensamento de Karl Mannheim vai se distanciar da concepção estrutural-funcionalista, uma vez que em suas proposições, procurou destacar a juventude não somente pela lente da visão “naturalista”, mas, sobretudo, evidenciou o potencial transformador desses sujeitos, com capacidades de protagonizar histórias, visto como algo positivo, não somente como desvio, disfunção ou perigo, como vinha sendo trabalhado o conceito de gerações. Essas novas assertivas colocam Karl Mannheim na condição de teórico crítico (GROPPO, 2015, p. 6).

Nas palavras de Groppo (2015), os estudos de Mannheim sobre geração (1952), se tornaram um divisor de águas na história da Sociologia. No processo embrionário da constituição desse conceito, Mannheim deixou claro que seu primeiro movimento foi de um distanciamento do positivismo em sua abordagem biológica das gerações, e também da perspectiva romântica-histórica. Com isso, assevera que suas formulações se assentam na ideia de abarcar as gerações sobre as bases sociais e existenciais do conhecimento em relação ao processo histórico-social.

Nessa conjuntura, Karl Mannheim deu ênfase para a compreensão das gerações como uma dimensão analítica benéfica para a construção das possíveis transformações sociais. Para esse autor, as gerações só podem ser problematizadas como resultado de descontinuidades históricas, com condições potenciais de produzir mudanças. Nas palavras do próprio autor, o que forma uma geração não é uma data de nascimento comum - a “demarcação geracional” é algo “apenas potencial” - mas é a parte do processo histórico que jovens da mesma idade-classe de fato partilham (a geração atual), (MANNHEIM, 1952, apud FEIXA; LECCARDI, 2010).

De acordo com Feixa e Leccardi (2010), outro teórico que não só contribuiu com as fomentações de Mannheim, mas as ampliou, foi o sociólogo inglês Philip Abrams (1982), que cinquenta anos depois de lançada a teoria original em Karl Mannheim, aprofundou a noção histórico-social de geração incluindo ou melhor, relacionando-a à ideia de identidade: “sua intenção foi lançar luzes sobre a íntima relação entre o tempo individual e o tempo social, enfatizando sua filiação com registros” (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 5).

A ideia central de Abrams, segundo Feixa e Leccardi (2010), pautava-se na convicção de que tanto a individualidade como a sociedade são constructos históricos, logo, é necessário perceber suas relações, mudanças e também descontinuidades ao longo dos tempos. De acordo com Abrams (1982), o entendimento de identidade deve perpassar por uma análise que

tenha o aspecto histórico-social como referência. Em seus escritos, rejeitou a ideia de identidade como uma definição psicológica ou mesmo “sociolinguística”; para ele, essa visão restringia esse conceito e empreendeu esforços para a sedimentação da categoria identidade como o entrelaçamento da história individual e da história social (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 6).

Para Miriam Abramovay, “ao enfatizar o conceito de geração também como um cenário histórico em que um grupo de pessoas se identifica quanto a performáticas sociais, questiona-se a comparação de jovens em tempos ou gerações diferentes” (2015, p. 23). Essa autora nos chama atenção para a complexidade do tratamento da categoria juventudes, mas acima de tudo, nos provoca para o distanciamento de concepções que veem essa categoria como estática, fixa. Para ela é preciso “jogar com vontades de autonomia, de ser único, separado, e lidar com condições históricas que são específicas, como as próprias deste tempo” (p. 23).

Ainda de acordo com Feixa e Leccardi (2010), para os estudos em Sociologia, as gerações não aparecem como em um compasso, um ritmo temporal regido por ciclos de gerações biológicas, ou seja, não é possível delimitar um tempo determinado para se medir a existência de uma geração. Na visão da Sociologia “uma geração pode ter dez anos, ou como assistimos nas sociedades pré-modernas, vários séculos” pode comportar uma multiplicidade de gerações biográficas ou, como na história de muitas sociedades tradicionais, oferecer apenas uma geração sociológica. Assim, a geração “sofre descontinuidade quando novos eventos históricos, ou quando lentos e não catastróficos processos econômicos, políticos e de natureza cultural, tornam o sistema anterior e as experiências sociais a ela relacionadas sem significado” (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 7).

De acordo com essa corrente e apoiada na visão de Mannheim, a juventude é caracterizada como uma fase da vida, na qual as tensões e os conflitos se instauram por meio das crises intergeracionais, em contextos nos quais os jovens vivem de forma autônoma uma dada realidade social. A juventude nos é apresentada por Mannheim, como período decisivo da vida, já que é neste momento que os sujeitos adquirem “padrões inconscientemente condensados” (MANNHEIM, 1982, p. 78, apud GROppo, 2005).

Nas palavras de Neves (2014):

A corrente geracional, a partir de Mannheim (1968) implementa a ideia de ruptura da visão coesa e de unidade social do conceito de geração, na medida em que passou a analisar a dinamicidade existente no processo de constituição das gerações como mecanismos decisivos de processos; e que concebeu em seu texto o problema da Juventude na Sociedade Moderna – “juventude como agente revitalizador”, supera

segundo Serra Freire (2009), o reducionismo apenas biológico do debate geracional e reconhece a articulação social como configuração para a geração (p. 77).

4.2.2 A Corrente Classista

Segundo Groppo (2015), a corrente classista nasce em oposição às primeiras formulações da corrente geracional, especialmente, no que concerne ao pensamento dos teóricos Augusto Comte e Wilhelm Dilthey.

Criada no interior da Sociologia, a corrente classista procurou relativizar o valor das gerações e dos grupos juvenis nas sociedades. Afirma a impossibilidade da discussão desse conceito sem a sua vinculação a um contexto social. Para o pensamento advindo dessa corrente, o entendimento de juventude exige de todos nós a compreensão de sujeitos, de grupos juvenis marcados pelas desigualdades sociais, a partir de uma visão de classe.

Nas palavras da socióloga Raquel Lima³³, de acordo com Bourdieu (1983), a juventude não pode ser tomada como um fenômeno unívoco, independente de clivagens sociais, pois feito dessa forma, torna-se uma tentativa de manipulação da realidade, uma vez que, quando não problematizamos as desiguais oportunidades vivenciadas por jovens de distintas classes sociais, estaríamos construindo análises “caricaturais” desse fenômeno.

Apoiando-se nas formulações de Bourdieu, essa autora nos diz que é possível problematizar duas juventudes: a sentida pelos filhos da burguesia; e outra, bastante circunscrita e quase ausente, vivenciada pelos filhos dos operários. O desconhecimento ou o não reconhecimento das diferenças de classes no estudo das juventudes, significa cooperar para a ideologia dominante de representação de privilégios.

Catarina Doutor (2016, p. 116), explicita que para a corrente classista, a transição dos jovens para a vida adulta é acompanhada por desigualdades sociais oriundas de diversos campos, como da divisão sexual do trabalho, da condição social e outros. Nesse movimento, uma implicação importante consiste na indispensável interpretação da cultura juvenil como cultura de resistência. “Para esta corrente, as culturas juvenis são, elas mesmas formas de resistência à cultura da classe dominante. Nesse sentido, quando uma cultura juvenil ganha ascendência sobre outra cultura, esta se torna a base de uma ideologia dominante” (DOUTOR, 2016, p. 166).

Para Raquel Lima (2016), os valores divididos pelos jovens seriam espelhos dos valores de suas correspondentes classes sociais. Dessa feita, a cultura juvenil seria uma

³³ Disponível em: <https://labjuv.wordpress.com/2013/07/16/boletim-07-a-sociologia-e-o-conceito-de-juventude-duas-perspectivas>. Acessado em 23/08/2017.

vertente da luta de classes moderna. A ação social, cultural e política dos jovens de que a corrente classista nos fala, seria aquela de contestação e resistência à ordem vigente. Esse viés de análise, segundo a autora citada anteriormente, serve para desnudar o conceito homogêneo de juventude, para uma perspectiva de que as desigualdades sociais incidem diretamente na trajetória, e porque não dizer, nos projetos de vida, dos indivíduos a partir de suas classes.

Contudo, sobre a corrente classista, destacamos a necessidade em não incorrer no erro de uma espécie de unificação das diferentes trajetórias juvenis, apenas sob a ótica de uma visão de classe. Portanto, quando admitimos a força das implicações vindas da origem social de cada sujeito, não denota fechá-lo em um contexto sem saída e já predeterminado por suas características de origem.

Assim, Groppo (2015), ao citar os trabalhos do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, afirma que “O Centro de Estudos Culturais, fornece conceitos e perspectivas para pensar a relação entre juventude e estrutura de classes, e o faz dentro do campo da cultura [...] para tanto, faltaria afastar o mecanismo da determinação de classe” (GROPPO, 2015, p. 24).

Partindo disso, as críticas sofridas pela sociologia bourdesiana, passam pelo conceito de *habitus*, enquanto uma construção teórica que não abre caminhos para a capacidade reflexiva e criativa dos sujeitos. Nessa, a visão determinista de Bourdieu já sofreu inúmeros questionamentos. Pois, para Catarina Doutor (2016) “as culturas de classe têm sempre um significado político, na medida em que os rituais destas culturas manifestam uma capacidade de resistência, alcançando e criando espaços culturais” (p. 167).

Ainda no âmbito da Sociologia e para além de uma definição da juventude como fase, estágio e situação de vida, apresentadas acima, existe também a ideia de situação e condição juvenil. Essa formulação converge com alguns teóricos brasileiros da atualidade.

Dois autores têm auxiliado quanto a essas conceituações, Spósito e Carrano (2003), ao explicitarem que uma das nossas grandes dificuldades no trato com a categoria juventude, concerne em fazermos a separação do sujeito concreto, da condição e situação que a juventude apresenta. Para esses autores, a condição juvenil é “o modo como a sociedade constitui e significa esse momento do ciclo da vida”. Enquanto que a situação perpassa “diferentes percursos que esta condição experimenta a partir dos mais diferentes recortes: classe, gênero e etnia” (p. 17).

4.3 Outros Referenciais Sobre o Conceito de Juventudes.

O trabalho com a categoria juventude demanda esforços, uma vez que segundo Dayrell (2009, p. 16), essa categoria foi tomada como uma unidade social, um grupo dotado de interesses comuns, entendidos dentro de uma faixa etária homogênea. De acordo com esse autor, a juventude assumiu um caráter universal e homogêneo, que colocava seus sujeitos na condição de iguais em todos os tempos e espaços.

Em termos legais, ao pensar sobre essas formas de reconhecimento da categoria juventude, podemos inferir que durante o tempo em que o Estatuto da Juventude tramitou na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, firmou-se um acordo de que a população jovem no Brasil estaria circunscrita a pessoas com idade de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos.

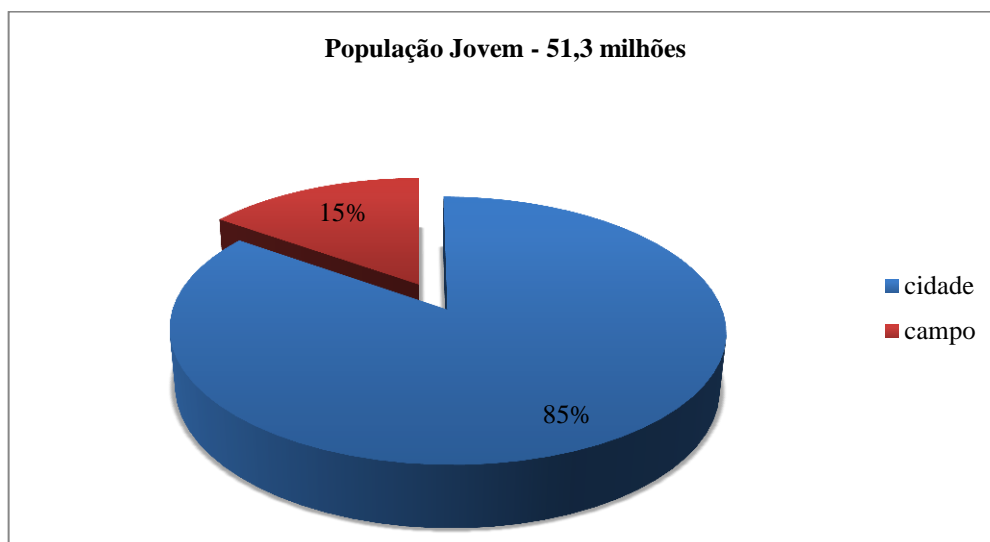
Essa mesma compreensão foi responsável por direcionar o Governo Federal, quando sancionou a Lei nº 11.129/2005, para que criasse a Secretaria e o Conselho Nacional de Juventude, com a responsabilidade sobre as políticas públicas direcionadas aos jovens nessa faixa etária. A materialização da referida lei deveria levar em conta os dispositivos presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Assim, por meio da Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013 (PLC 98/2011), em termos legais, o jovem brasileiro consistia na pessoa com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. A aprovação dessa lei representou ganhos significativos para os jovens, em termos de direitos e deveres. Como um dispositivo legal, o Estatuto da Juventude é o instrumento que tem a responsabilidade de zelar para que os direitos dos jovens sejam garantidos pelo Estado Brasileiro.

Em seu artigo 3º preconiza que “os agentes públicos ou privados envolvidos com políticas públicas de juventude devem desenvolver a intersetorialidade das políticas estruturais, programas e ações, como também promover o bem-estar, a experimentação e o desenvolvimento integral do jovem” (BRASIL, 2013).

Ao falar sobre o jovem do Brasil de hoje, de acordo com dados do último Censo do IBGE³⁴, estamos diante de um quantitativo de um quarto da população brasileira. Para sermos mais exatas, esses dados correspondem a 51,3 milhões de pessoas na faixa etária entre 15 a 29 anos, vivendo atualmente no Brasil, com uma maior concentração desses sujeitos na cidade, conforme mostra o Gráfico 1.

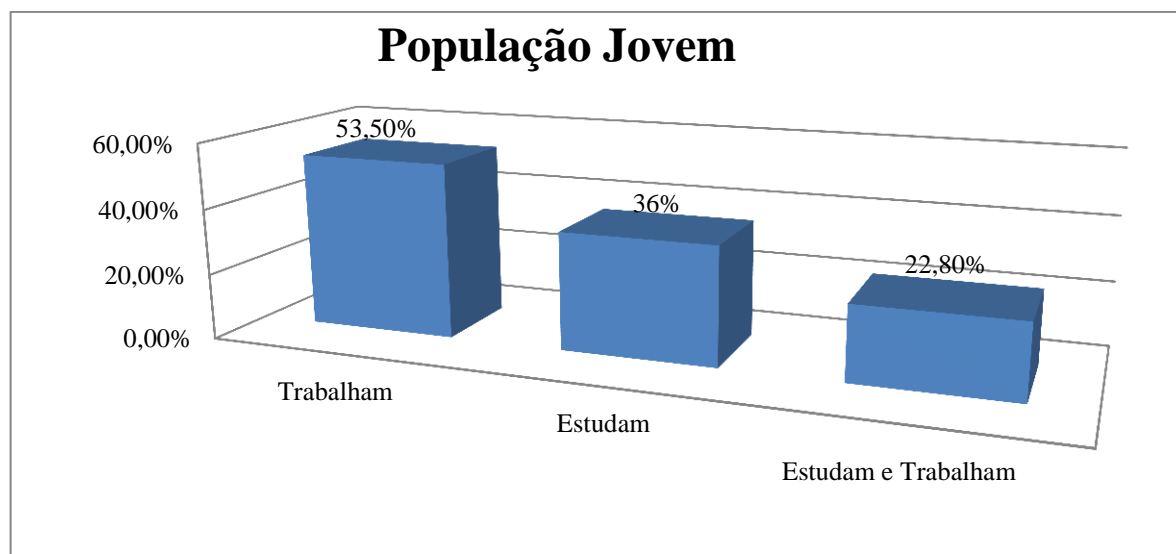
³⁴ Destacamos que o IBGE aponta o tempo cronológico entre 15 e 24 anos para pensar a população de jovens do Brasil.

Gráfico 1 - Distribuição da população jovem entre cidade e campo no Brasil

Fonte: IBGE (2010).

Sobre esses dados, é possível fazer dois destaques: o primeiro concernente ao fato de que, em virtude desses sujeitos se concentrarem em maior número no espaço urbano, também sua visibilidade em termos de políticas públicas pode ser mais facilmente notada. Paradoxalmente, temos apreciado certa invisibilidade no que se refere às juventudes rurais. Outro destaque que é possível fazer com base nesse quantitativo de jovens, conforme podemos observar no Gráfico 2, é de que um grande percentual desses sujeitos já se encontra inserido no mundo do trabalho, fator preocupante, uma vez que essa estatística se dá em oposição aos jovens que estudam. Nessa lógica, ainda podemos destacar a existência de grande parcela da juventude que ainda precisa dividir seu tempo entre o estudo e o trabalho.

Gráfico 2 - População jovem na relação com o mundo do trabalho, com idade entre 15 e 29 anos.



Fonte: IBGE (2010).

José Machado Pais (2003) destaca a inserção no mundo do trabalho, como um dos problemas que têm marcado a vida da juventude. No tocante à ideia de emprego ou empregabilidade, para usar o termo desse autor, essas exigências geram ainda problemáticas, de ordem econômica, social, familiar, entre outras.

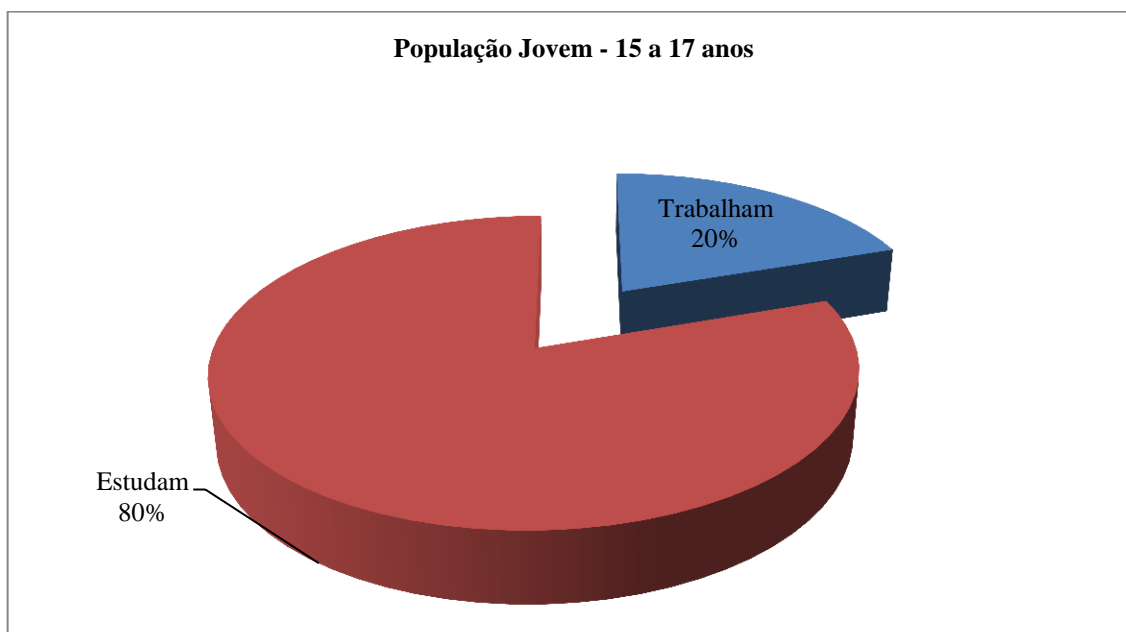
Segundo Pais (2003), existe uma cobrança vinda do mercado de trabalho, bem como da escola, para a necessidade do aumento na escolarização dos sujeitos jovens. Todavia, segundo ele, o que percebemos é que essa exigência nem sempre corresponde a uma melhor qualificação profissional e, muito menos, garante a inserção do jovem nesse mercado de trabalho, gerando frustrações e desilusões quanto a seus possíveis projetos.

De acordo com pesquisa feita no ano de 2013, pela Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), com a finalidade de traçar uma caracterização e avaliação do perfil dos jovens brasileiros, é possível refletirmos sobre os índices que apresentamos anteriormente, no tocante à ideia de juventudes, escolarização e trabalho.

A referida pesquisa apontou que entre os jovens mais novos, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, ou seja, dos sujeitos que teoricamente deveriam estar concluindo a Educação Básica, segundo a LDB, 80% estudam e 20% trabalham. Referente aos jovens com idade entre 25 (vinte e cinco) e 29 (vinte e nove) anos, mais de 70% trabalha ou está buscando trabalhar. E ainda, sobre os jovens desta faixa etária que apenas estudam, a pesquisa apontou um percentual de 12%.

O Gráfico 3 apresenta em percentuais, a relação dos dados referentes aos jovens que se encontravam na faixa etária entre 15 e 17 anos.

Gráfico 3 - População jovem na relação com o mundo do trabalho, com idade entre 15 e 17 anos.



Fonte: SNJ (BRASIL, 2013)

Ao retomarmos o objetivo deste estudo e com bases nos números citados nos gráficos, destacamos que essa realidade obriga a todo instante as juventudes a fazerem esforços para dar continuidade aos seus processos de escolarização. A pesquisa supracitada apontou o ingresso precoce dos jovens no mundo do trabalho, com predominância para aqueles com idade de 18 (dezoito) anos.

Ainda de acordo com a pesquisa da SNJ, essa inserção tem se dado na esteira das tradicionais desigualdades sociais, ou seja, os jovens de renda mais elevada estão sujeitos a menores índices de desemprego. Igualmente, os trabalhos chamados informais são tomados, especialmente, por jovens de baixa renda e baixa escolaridade, mulheres e principalmente por jovens negros de ambos os sexos. Coexiste nesse processo uma disparidade de oportunidades.

De acordo com Carrano (2003), existe a necessidade de ficarmos atentos aos limitados condicionamentos que são dados para a compreensão da juventude. O autor incide sobre o fato de que esses movimentos em torno da faixa etária, do término da escolaridade, da inserção no mundo/mercado³⁵ de trabalho, saída de casa para constituição de família, dentre outros, podem convergir para a invisibilidade ou mesmo a exclusão das outras nuances que circundam a vida desses sujeitos.

³⁵ Mundo e mercado de trabalho são duas definições que não dividem o mesmo significado, enquanto o mundo do trabalho expressa uma ideia mais ampliada da relação do sujeito com o trabalho, podendo se manifestar de variadas formas, sem necessariamente ter uma relação com um empregador ou com a lógica do mercado, o mercado de trabalho assume justamente a lógica de enquadramento do sujeito às circunscrições próprias do sistema capitalista.

Abramovay, Castro, Waiselfisz em seu recente livro “Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?”, atentam para o fato de que,

Se os programas e políticas, ainda que com varrições, recorrem basicamente a uma definição de juventude pela identificação estatístico-demográfica, já no campo das ciências sociais tem-se um amplo e antigo debate sobre o conceito de juventude, que decola para alguns, pela crítica ao uso do ciclo etário como um indicador básico para refletir sobre trajetórias, condições e identidade quanto as relações sociais entre gerações (ABRAMOVAY, CASTRO, WAISELFISZ, 2015, p. 24).

Isso tem feito surgir, segundo Dayrell (2003), inúmeras representações sobre a juventude, muitas delas ligadas à ideia de transitoriedade, ou seja, o jovem é um “vir a ser”. Nesse sentido, é o futuro, a passagem para a vida adulta que vai defini-lo enquanto sujeito. Ainda nas palavras desse autor, essa tendência tem encarado a juventude na sua negatividade. Mas, de acordo com Foracchi (1965, p. 303) “Menos do que uma etapa cronológica da vida, menos do que uma potencialidade rebelde e inconformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de constituí-lo”.

Nesse contexto, não há como negar que as mudanças pelas quais a sociedade passa, incidem diretamente na vida dos cidadãos de forma geral, especialmente na dos jovens, em muitos casos, causando desconforto e instabilidade. “A juventude é modelada na construção social de um tempo histórico” (ABRAMOVAY, CASTRO, WAISELFISZ, 2015, p. 22).

Esses jovens são os sujeitos desse tempo, que diariamente percebem que as tradicionais formas de pensar o mundo são a todo momento desfeitas; as soluções e fomentações criadas para a sociedade são reinventadas em cada nova situação. “Os jovens desdobram-se em personagens possíveis de vários guilões de futuro, mas o futuro imaginado por eles assemelha-se a jardins labirínticos de sendas que se bifurcam” (PAIS, 2001, p. 8).

Toda essa multiplicidade de situações exige desses sujeitos posturas e posicionamentos que nem sempre, eles estão em condição de ter. Embora essa fala possa demonstrar uma forma de subestimá-los, ressaltamos que é somente por termos a clareza de que o tempo de vida que compreende esse período, socialmente denominado de juventude, é também um tempo de formação, de desenvolvimento, de descobrimento, de incertezas e de construções “quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele” (DAYRELL, 2003, p. 43).

É necessário que a sociedade, por meio das famílias, governos, igrejas, movimentos civis organizados, instituições de ensino, direcionem seu olhar para esses jovens. Pois são

eles, filhos de um momento histórico, que se veem forçados a aprender a construir e reconstruir novas visões sobre o amor, a vida, o dinheiro, a sexualidade, o trabalho, seu processo educativo, sobre o mundo e isso faz com que, em muitos casos, se tornem bastante vulneráveis à violência, às drogas, ao trabalho e porque não dizer à escola com seus processos de exclusão, “a sociedade brasileira, por suas instituições, como a família e a escola, tem dificuldade em conceber os jovens com identidades geracionais próprias, considerando-os adultos para algumas exigências e os infantilizando para outras” (ABRAMOVAY, CASTRO, WAISELFISZ, 2015, p. 27).

E como parte desse processo, são comuns: o desencanto, as incertezas em relação ao futuro, o afastamento das instituições, a descrença na sua legitimidade e na política formal, além de resistência a autoritarismos, todas elas características do universo juvenil. Segundo Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015), na contemporaneidade, são muitos os desafios e vulnerabilidades enfrentadas pelos jovens, “Os jovens catalisam de forma especial, as mudanças de paradigmas, a complexidade destes tempos. Os problemas com que se deparam a economia, política, primeiro os atingem” (p. 23).

Paulo Carrano (2003), ao tratar do conceito de juventude, advoga sobre a ideia de uma categoria que sofre variações no tempo e no espaço e que tem constantemente sido engessada por parâmetros cronológicos e obrigações estudantis. Para esse autor, esses elementos podem até servir como porta de entrada para entender essa categoria, mas não assegura a compreensão da diversidade de juventudes existentes na sociedade atual.

A ambiguidade e a identificação sobre o conceito de jovem são características dessa situação de complexidade. As estatísticas oficiais convencionalmente consideram como jovens os que superaram a idade de obrigação escolar e os que ainda não conseguiram encontrar colocação no mercado de trabalho. Entretanto, se tal critério pode ficar a porta de entrada oficial na condição social de jovem, a superação de certos limites de idade e a colocação social de jovem, a superação de certos limites de idade e a colocação garantida no mercado de trabalho não asseguram, necessariamente, o ingresso naquilo que é considerado como vida adulta (CARRANO 2003, p. 115).

Dito de outra forma, de acordo com Novaes (2003), esse termo está atrelado a questões sociais, históricas e culturais. Para ela, essa categoria sempre esteve em foco, em disputa por vários campos: o político, o econômico; e principalmente os ligados à ideia de geração. Para Spósito (2006, p. 98), “ser ou não ser considerado jovem depende de circunstâncias históricas determinadas”.

Em seu trabalho intitulado “Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso”, Novaes (2003) concorre para a necessidade de problematizarmos quem é o jovem brasileiro. Nesse sentido ela nos diz que,

São brasileiros nascidos há 14 ou 24 anos, seria uma resposta. No entanto, esses limites de idades não são fixos. Para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, ao mesmo tempo, o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho permitem que parte deles possa alargar o chamado tempo da juventude até 29 anos. Com efeito, qualquer que seja a “faixa etária” estabelecida, jovens da mesma idade vão sempre viver juventudes diferentes (NOVAES, 2003, p. 13).

Nas palavras de Frigotto (2004), o termo juventude carrega em si várias interpretações, uma vez que em um mesmo espaço geográfico ou social existem sujeitos diferenciados que, embora se encontrem em faixa etária equivalente, vivenciam diversidades de situações que os tornam diferentes. Nesse caso, podemos falar de tantos tipos de jovens ou juventudes: juventude branca, juventude negra, juventude do norte, juventude do sul, juventude surda, juventude homossexual, juventude que trabalha, juventude que estuda. O entendimento desse conceito perpassa a ideia do meio social como condicionante.

Os jovens do século XXI, de maneiras diversas e desiguais, seguem despedaçando as certezas e continuam assinalando também através de diversas maneiras, que o projeto social privilegiado pela modernidade da América Latina foi, até hoje, incapaz de realizar as promessas de um futuro inclusivo, justo e, sobretudo, possível (REGUILLO, 2000, p. 3, apud ABRAMOVAY, 2005, p. 26)

Outros autores que também têm se preocupado com estudos sobre essa questão, propõem o entendimento da categoria “Juventude” como sendo mais que um vocábulo. No texto “A juventude é mais que uma palavra”, Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996) apontam a necessidade de superação de formulações que a considerem como mera categorização por idade, com características uniformes.

É por isso que afirmamos que juventude está para além de uma expressão ou um termo, ela representa especificidades que a distinguem enquanto grupo social. Embora ainda existam inúmeros teóricos que teimam na discussão da mesma, somente como uma fase da vida, sem o entendimento de que essa categoria traz as marcas da diversidade, da contradição e da heterogeneidade da própria sociedade brasileira.

A referência a esses autores evidencia a complexidade de um estudo sobre juventudes. A definição não é simples, por isso, teoricamente, nos apoiamos nas formulações de Novaes (2003); Carrano (2003); Frigotto (2004); Spósito (2006); assim como Groppo (2000), Reis

(2000) e outros que nos ajudaram a entender esse conceito como categoria teórica e social. No caso deste estudo, estamos falando da diversidade de juventudes que estão inseridas no sistema de ensino e as representações que elas possuem, a partir dos seus grupos sociais, sobre a escola e os seus processos de escolarização, haja vista que:

Os jovens não são uma categoria unívoca. São uma categoria construída culturalmente; não se trata de uma essência e, em tal sentido, a mutabilidade dos critérios que fixam os limites e os comportamentos do juvenil estão necessariamente vinculados aos contextos sócio históricos, produto das relações de força em uma determinada sociedade (REGUILLO *apud* BARBIANI, 2007, p. 142).

Dessa forma, a discussão sobre a construção da identidade juvenil passa pelo reconhecimento de que a mesma se dá em múltiplos espaços. Com isso, é preciso ter claras as relações que esses sujeitos estabelecem com a instituição Escola. Nas palavras de Dayrell (2007), é errôneo pensar o ser aluno e o ser jovem como se fossem sujeitos iguais, faz-se necessário aceitar a condição do aluno. Nas palavras desse autor, existem diversas representações desses jovens sobre o papel da Escola em suas vidas, que vai desde obrigatoriedade até a ideia de projeção social. Logo, a simplificação dessa condição juvenil resulta em desencontros e análises superficiais.

Convergindo com esse pensamento, Carrano e Peregrino (2004) argumentam que conhecer os jovens é condição *si ne qua non* para o processo de inclusão desses sujeitos pela escola. Para além disso, é preciso apreender suas experiências a partir de suas várias vivências cotidianas. Mas segundo eles, ainda é pontual a cultura da percepção dos jovens a partir de seus contextos. Ainda se peca por querer os jovens como uma categoria homogênea, esquecendo sua condição de sujeitos.

O entendimento da relação entre juventudes e escola pressupõe que façamos perguntas do tipo: Quais os sentidos e significados que nutrem a vida dos jovens que estão concluindo a Educação Básica? Costumamos nos indagar sobre quem são eles? Quais seus grupos de identificação? Ou mesmo, quais foram os percursos construídos para chegar ou estar ali na condição de estudante da última etapa da Educação Básica? Não muito frequentemente, mas “se queremos compreender os jovens na sua relação com a escola, devemos, antes de tudo, buscar conhecê-los na sua realidade, para além dos muros da escola. Está posto o desafio” (DAYRELL, 2009, p. 23).

4.4 Juventude e Escolarização: A Transformação do Jovem em Estudante.

De acordo com Rosana Cuba (2013), em seu trabalho intitulado “Os significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias”, a sociedade brasileira é um “mosaico de hibridismos, característica que se evidencia no que se refere à universalização dos direitos sociais, visto que ainda vivemos rodeados por traços de um retardamento em plena era moderna” (2013, p. 5). Segundo essa autora, o processo de escolarização tem se dado nessa mesma proporção, uma vez que é somente a partir das décadas de 1980 e 1990 que se deu a grande expansão de vagas para a Educação Básica, especificamente o Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC) do ano de 2009, publicados na Revista Situação da Infância Brasileira (2009), “os jovens situados na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos são os mais ausentes da escola” (p. 5). Com relação ao Brasil, é constatado que há cerca de 10 milhões de jovens nessa idade, mas apenas metade desse quantitativo está cursando o Ensino Médio e ainda, quase a metade dos jovens que se matriculam no primeiro ano se evadem e conseqüentemente não chegam a concluir a última etapa da Educação Básica (ROSANA CUBA, 2013, p. 5).

Ana Paula Corti (2009, p. 12), no artigo “Uma diversidade de sujeitos: Juventude e diversidade no Ensino Médio”, considerou fantástico o crescimento das matrículas dos últimos 15 (quinze) anos, analisando que entre 1995 e 2005 os sistemas estaduais de ensino receberam aproximadamente 4 milhões de jovens no Ensino Médio, totalizando uma população escolar de 9 milhões de estudantes que adentraram à escola. Contudo, essa autora atenta para o fato de que essa ampliação não se deu sustentada na qualidade merecida, “o resultado foi um aumento quantitativo que acirrou uma crise já estrutural na educação” (CORTI, 2009, p. 12).

Um levantamento mais recente, feito pelo movimento “Todos pela Educação” e divulgados pela Empresa Brasileira de Comunicação (EBC) Agência Brasil³⁶ indica que no ano de 2013, apenas 54,3% dos jovens brasileiros concluíram o Ensino Médio até os 19 (dezenove) anos de idade. Todavia, ressalta que ainda existem 1,3 milhões de jovens entre 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos que deixaram a escola sem concluir a Educação Básica, desses 52% sequer concluíram o Ensino Fundamental.

³⁶ Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-12>. Acessado em 22/11/2017

Essa pesquisa nos mostrou que a parcela de jovens negros que concluem os Ensinos Fundamental e Médio tardiamente, é maior que a dos jovens brancos. Os declarados brancos que concluíram o Ensino Fundamental aos 16 (dezesesseis) anos são 81% e os que concluíram o Ensino Médio aos 19 (dezenove) anos são 65,2%. Esses números, em relação aos jovens negros, são de 60% e 45% respectivamente. Isso demonstra, segundo a coordenadora do movimento “Todos pela Educação”, que estamos diante de um fosso entre raças, entre o meio urbano e o rural e entre faixas de renda.

Em seu artigo “Expectativas Juvenis e identidades do Ensino Médio”, Gaudêncio Frigotto (2009) chama a atenção para dados estatísticos que tratam da última etapa da Educação Básica, na perspectiva de percebemos de que jovens estamos falando. Para esse autor,

Os jovens a que nos referimos aqui são especialmente aqueles que frequentam ou deveriam estar frequentando o Ensino Médio público. Trata-se dos jovens que na expressão de Milton Santos, não pertencem ao andar de cima da sociedade brasileira. Os mais de 30 milhões de jovens, muitos com o direito negado à última etapa da educação básica – o Ensino Médio – tem “rosto definido”. Pertencem à classe de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária, por conta própria, no campo ou na cidade (FRIGOTTO, 2009, p. 25).

Nas palavras do referido autor “uma massa enorme de jovens trabalha com a família [...]. Outros milhares de jovens vivem em centenas de acampamentos [...]. Mas certamente, o número maior de jovens filhos de trabalhadores reside em bairros populares ou favelas das médias e grandes cidades do Brasil” (p. 25).

Isso nos mostra que os grupos de jovens que estão inseridos no sistema formal de ensino possuem especificidades, todavia, em virtude dos pontos de vistas psicossocial e cultural sofrem um processo de adultização precoce (Frigotto, 2009, p. 25). Quando falamos da escola e dos sujeitos que dela participam, percebemos a existência de vários Ensinos Médios, para os jovens do andar de cima da sociedade e parte da classe média e outro para os filhos das classes menos favorecidas (p. 25).

Por fim, sob esse aspecto, cabe dizer que pouco mais da metade dos jovens que têm direito ao Ensino Médio o estão frequentando e destes, apenas 25% na idade adequada. Os demais o frequentam com idade defasada, resultado de repetições e interrupções. Mais de 50% fazem o Ensino Médio no turno noturno e boa parte no PROEJA (FRIGOTTO, 2009, p. 26).

Juntamente com as problemáticas postas acima, ainda existem as frequentes queixas por parte dos alunos, no que diz respeito ao distanciamento entre a realidade escolar e a

vivenciada por eles. As transformações culturais, familiares e sociais experimentadas pelos jovens do Ensino Médio, na maioria dos casos, ainda estão distantes da realidade escolar.

Alia-se a tudo isso, o perene embate de qual seria o objetivo dessa etapa de ensino? o ingresso no mercado/mundo do trabalho ou a inserção no Ensino Superior. Essas questões, em virtude de várias pesquisas, foram algumas vezes debatidas, mas na maioria dos estudos não foram resolvidas, “a geração atual de jovens, em especial os diferentes grupos, provenientes de diferentes realidades vividas [...], por diferentes razões, têm uma enorme perplexidade diante do futuro” (FRIGOTTO, 2009, p. 26).

Isso se dá por vários fatores e até mesmo pela visão que se tem hoje da escola. Atualmente as opiniões são controversas, existem aqueles que a condenam por não ter impetrado em seu interior as novas demandas sociais, ou seja, que continua distante das mudanças acontecidas na sociedade; existem também os que advogam sobre a perda do seu papel de transmissora de conhecimentos científicos de cunho propedêutico, da falta de ordem, disciplina, sob o modelo de tempos atrás, em que tinha a função de reguladora da manutenção social. Essas ideias tão antagônicas nos dão a medida da falta de consenso em torno do principal papel da escola na atualidade. Segundo Gadotti (1998), a escola atual passa por uma crise paradigmática.

Talvez alguns consensos existam para pensarmos a ideia da função da escola: o primeiro consenso é sobre o fato de que em muitos casos, a escola não tem conseguido atrair seus sujeitos e fazer com que os mesmos aprendam os conteúdos escolares; o segundo consenso diz respeito à ideia da escola não garantir a permanência e a terminalidade do tempo escolar como desejável, esperado e preconizado em lei.

Diante desses fatos, faz-se necessário destacar os porquês dessa defasagem da escola, especificamente, da Escola Pública. Dias (2006) nos alerta sobre o fato de que, discutir o papel escolar, acena para o entendimento das dimensões sociológicas e pedagógicas como componente de um mesmo projeto. Segundo esse autor, existe uma crise de sentidos e significados que cercam a escola na sociedade capitalista, onde é cada vez mais visível que estudantes e professores têm construído relações que se distanciam de uma educação humanizadora³⁷.

Muitos são os desafios, quando pensamos sobre o que tem mobilizado os jovens a estarem no espaço escolar, ou quando pensamos nas motivações que a escola oferece e quais

³⁷ Segundo Paulo Freire que é considerado hoje o maior educador brasileiro e um dos mais importantes educadores do século XX, o conceito “educação para a liberdade” [...] (FREIRE, 1989, p. 43) coloca a possibilidade de libertar todo o homem e mulher das garras da opressão através de uma educação humanizadora.

os atrativos que os jovens percebem na mesma. E ainda, como as juventudes têm percebido as exigências desse tempo de escolarização, sendo que cada vez mais notamos certo declínio no que tange à obrigatoriedade de se estar no espaço escolar.

O espaço escolar é visto pelos jovens de maneira ambígua: algumas vezes, o lugar de socialização e de convívio com os amigos e outras, um lugar de conflitos entre os pares e entre os alunos e os adultos da escola. A escola não é, em muitos casos, um espaço democrático, sedutor, e igualitário, tal como concebido e idealizado. Embora, seja esperado que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, de negociação, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando “para fora” outros, (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 37).

Percebe-se que os alunos de forma geral e na condição de jovens, exercem outros papéis sociais, logo, outras demandas surgem e ganham significado e lugar de destaque na vida desses jovens estudantes. Nos tempos atuais, outras informações e outras competências são valorizadas dentro dos seus grupos de pertencimento, como ser bom nos esportes, ter independência financeira, ser reconhecido pelos seus pares.

Dessa feita, estar no espaço físico e social da escola, tem significado possibilidades, mas, em alguns casos, não poucos, têm provocado frustração, uma vez que a escola não oferece condições para os jovens realizarem seus desejos, seus projetos de vida. Ao tratarmos a relação entre juventudes e escola, inferimos sobre os diversos aspectos que envolvem a interação entre os jovens, na sua condição de estudante/aluno e os professores, assegurando que coexiste nesse processo um desencontro de perspectivas e de procuras.

Juarez Dayrell (2009), em seu artigo “O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido” dialoga sobre a visão reducionista que grande parte das escolas possui, ao desconhecer as diversas características que reúnem o jovem que está no espaço escolar. “No cotidiano das escolas, por exemplo, o jovem geralmente aparece com um problema, com ênfase na sua indisciplina; na falta de respeito entre os pares e com os professores” (p. 16). Nesse contexto, esquece-se comumente que o estudante é antes de tudo, um sujeito real. São jovens com perspectivas e anseios que procuram construir sua identidade e referências, e que muitas vezes esperam encontrá-las na escola.

Dessa forma, o autor referido explicita a urgência em se abandonar a velha forma de ver o jovem por meio do viés da vida de adulto. Dayrell (2009) argumenta que o jovem estudante não é um “vir a ser”, ele é, no tempo que está vivenciando, um sujeito de anseios, percepções, valores e convicções, ou seja, um protagonista de seu tempo, que constrói um determinado modo de ser jovem, (p. 17).

Ainda nos apoiando nas formulações de Dayrell (2009), pensar sobre o sujeito jovem é inseri-lo em contextos de análises para além dos muros da escola. Sua identidade deve ser pensada levando em consideração, aspectos históricos, sociais e culturais. Para esse autor, estamos falando de uma juventude criadora não só de vivências, mas também de projetos de vida, a partir dos espaços que estão inseridos.

Posto isso, ao pensar sobre o sentido de escolarização e juventudes, várias questões precisam ser levadas em consideração. A primeira delas diz respeito ao fato de que existem diversidades juvenis: jovens urbanos, jovens do campo, jovens indígenas, jovens pescadores, jovens quilombolas; que adentram às instituições escolares nos dias de hoje, pois os jovens que chegam às escolas, especialmente às escolas públicas, possuem características sociais, econômicas e um universo simbólico totalmente diverso. São jovens que trazem as marcas e as contradições de uma sociedade classista, desigual e hierárquica, que em muitas ocasiões, têm encontrado na educação, seu mais forte espaço de reprodução e de exclusão.

O universo dos jovens que frequentam os estabelecimentos educacionais, são jovens homens e mulheres que tentam desenvolver seu potencial de estudante e seu potencial de jovem em um sistema educativo que tende mais a expulsá-los que acolhê-los. (OYARZÚN, 2006, p. 3).

Assim, a escola pensada e materializada para esse jovem não pode mais ser imposta com base em um único modelo, um único formato, ignorando a pluralidade juvenil existente, pois é fato que as necessidades e objetivos das juventudes tomaram outros direcionamentos e para que esses indivíduos se vejam ou vejam seus interesses serem contemplados pelas propostas dos espaços formais de construção do saber, é preciso que se problematizem os atuais modelos de Educação, tendo em vista os sujeitos desse processo em toda a sua forma emblemática e específica de se portar e de se relacionar nos dias de hoje. “De fato, a cultura escolar não tem mostrado receptividade à linguagem e às várias formas de expressão juvenil e não colabora para aumentar o respeito às diferenças e o sentido de alteridade” (ABRAMOVAY, 2015, p. 40).

Em que pese às problemáticas contidas na relação entre juventudes e escola, existe uma adesão subjetiva dos jovens a essa instituição. Todavia, essa adesão necessitaria que esses jovens conseguissem se perceber como partícipes desse processo, identificando-se como sujeitos de uma parte da cultura escolar que está posta. Segundo Luci Rabello de Castro (2012), nunca é perguntado aos jovens se querem ir à escola, logo, essa instituição carrega

consigo o formato de obrigação; uma obrigação imposta pelos adultos, devendo os jovens somente se subordinar a ela.

Nesse contexto é tarefa da escola conhecer sobre que sujeitos são esses que adentram os espaços formais do saber. Um entendimento das suas realidades: a real e até a virtual (falamos dos chamados nativos digitais), o reconhecimento das suas múltiplas identidades, suas condições de vida, é condição precípua para melhor compreendê-los. No tocante ao sujeito jovem, na sua condição de nativo digital é necessário para as escolas e seus professores, uma espécie de alfabetização nessas novas linguagens, códigos e culturas juvenis, para sabermos ouvi-los melhor. “O uso da internet por jovens e demais segmentos da sociedade está articulado com profundas mudanças e transformações sobre nossas percepções de espaço e tempo. Uma das consequências mais diretas é o acesso às informações instantâneas” (GARBIN, 2009, p. 30).

O que comumente presenciamos é que de um lado a escola, seus professores e todo seu corpo de profissionais, apontam que a juventude com seu pretense individualismo de caráter irresponsável, dentre outros adjetivos, estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Por outro lado, no dizer dos jovens, a escola se apresenta muito distante dos seus interesses, imersa em um cotidiano monótono e tedioso, com docentes que pouco contribuem à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas.

Visto dessa forma, temos a sensação de estar presenciando uma crise da escola na sua relação com as juventudes, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe? Qual seu real sentido? Nesse caso, seculares instituições como a escola, acabam por perder a referência que tiveram para outras gerações, além do que, há múltiplas representações dessas referências em grupos de uma mesma geração. Nesse debate, o que se percebe é uma troca de acusações entre os protagonistas desse processo.

A juventude se constitui como um momento delicado de escolhas, de definições, no qual o jovem tende a se defrontar com perguntas como: “para onde eu vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”, questões estas cruciais para o jovem e diante das quais a escola teria de contribuir de alguma forma, no mínimo na sua problematização (LEÃO, DAYRELL & REIS 2011, p. 257).

Em meio a tudo isso, surge o questionamento: Como e quando são ouvidos os principais sujeitos envolvidos nesse processo? Não muito frequentemente, pois “o universo dos jovens que frequentam os estabelecimentos educacionais, são jovens, homens e mulheres

que tentam desenvolver seu potencial de jovem em um sistema educativo que tende mais a expulsá-los que acolhê-los” (OYARZÚN, 2006, p. 3).

4.4.1 Juventude e escolarização: a nova proposta do Ensino Médio

Atualmente, em termos de escolarização, as juventudes têm sido postas como pauta no cenário brasileiro por meio da reforma do Ensino Médio, em virtude de suas possibilidades e limitações. Para iniciarmos esse debate, primeiramente cabe destacar que uma reforma para esta etapa de ensino passa primeiramente pelo desafio da universalização, inserindo aqueles que estão fora das escolas, bem como, dando condições físicas, materiais e de trabalho, para que possamos em sua materialidade, ter escolas atrativas para as juventudes e com qualidade social³⁸. Nas palavras de Silva (2009), a qualidade social da educação pública tem provocado reflexões daqueles que percebem a Educação como prática social e ato político.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, antes Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que reformula o Ensino Médio, tem causado inúmeros debates e questionamentos em todo o país, seja pela ausência da fala da sociedade e dos segmentos das escolas; seja pela dúvida na eficácia das propostas de melhoria, pois, como última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio tem como finalidade a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de possibilitar o prosseguimento de estudos.

A referida lei traz como grande proposição, a construção de uma identidade para o Ensino Médio por meio de um currículo diversificado e flexibilizado, que permite ao aluno optar por disciplinas de sua preferência com vistas a prepará-lo para o ingresso às Faculdades, mas, principalmente para o mercado de trabalho, conforme explicita o Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho. Tal afirmativa pode ser percebida claramente no item 14, do texto disposto pelo Ministro, que tem a seguinte redação:

Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões de habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver a garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico (BRASIL, 2016).

³⁸. SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. Caderno CEDES. Campinas, v. 29, n. 78, pp. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 julho. 2017.

Os discursos oficiais, especialmente os midiáticos, enfatizam a construção da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, gestada e materializada no governo do presidente Michel Temer, como uma medida enérgica e eficaz para a resolução dos problemas que têm afetado a qualidade da oferta desta etapa de ensino.

Todavia, segundo o Observatório da Juventude de Minas Gerais³⁹, existe por trás do discurso da “flexibilização da oferta”, a grande proposição de redução da Educação Básica à preparação para o mercado de trabalho, ampliando ainda mais as desigualdades educacionais existentes e ainda oferecendo as bases legais para a privatização do ensino público. De acordo com o referido Observatório, da forma como vem sendo implementada, essa proposta não resolverá as questões históricas e estruturais instauradas na educação pública, especialmente no Ensino Médio.

No que se refere às juventudes, de acordo com Ocimar Alavarse (Doutor em Educação e professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP), pelo formato que vem sendo posta em prática a lei nº 13.415, que dá possibilidade ao jovem em direcionar sua formação para uma área específica, estamos enraizando as desigualdades sociais e desviando a atenção da resolução de outras deficiências desta e de outras etapas do ensino, como a ausência de infraestrutura e a valorização dos professores, dentre outras.

Embora seja um debate ainda recente, com pouca fundamentação teórica, é fato que ao falarmos de juventudes e processos de escolarização, especialmente ligada à ideia de projetos de vida, a “nova” reforma do Ensino Médio precisa ser trazida para discussão, ou pelo menos precisamos ficar atentos a ela, uma vez que esse modelo pode se tornar fator de marginalização de uma considerável parcela da juventude brasileira: estamos falando dos jovens que além de estudantes também são trabalhadores.

O que já podemos perceber é que a nova reforma do Ensino Médio não leva em conta as diversidades de jovens existentes no interior das escolas, nem tão pouco, a diferença de oportunidades no tocante ao arranjo do tempo por parte desses sujeitos. Dessa maneira, ao pensar o jovem indistintamente, somente na sua condição de estudante, incorre-se no erro de uma concepção distante da realidade que vivenciamos, pois, grande parte da juventude brasileira é trabalhadora.

Sobre a lei em questão, outras demandas ainda podem ser problematizadas, são elas: formação de professores, infraestrutura, tempo escolar, flexibilização curricular, notório saber, dentre outras. Todavia, no momento, reiteramos a ideia de que tal lei incidirá

³⁹ Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/texto-para-discussao-reforma-do-ensino-medio-mp-7462016/>. Acessado em 21/07/2017.

diretamente na vida das juventudes e conseqüentemente em seus projetos de vida. Essa discussão será retomada no capítulo de análise deste estudo.

4.4.2 Juventude e Projeto de Vida

Iniciamos nosso diálogo sobre a categoria projeto de vida, retomando às proposições de Nascimento (2006), já anunciadas no prólogo deste trabalho. Em seu artigo sobre “Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações”, a autora elucida que o estudo dessa categoria perpassa pelo sentido de desejos, aspirações, de realizações que se pretendem para a construção de um futuro, a partir da relação que os sujeitos constroem no ambiente no qual estão inseridos. Nesse mesmo sentido, Gilberto Velho (1994) vai dizer que:

O projeto é a antecipação no futuro dessa trajetória e biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos. [...] O projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar significados à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade (VELHO, 1994, p. 101).

Para o autor acima mencionado, bem como para outros autores como Ciampa (1987) e D’Angelo (1994), partindo de uma perspectiva sócio histórica e temporal, a ideia de projeto de vida está intrinsecamente ligada ao conceito de identidade, ou seja, a construção identitária dos sujeitos se dá no movimento das suas relações sociais. Para Ciampa (1987), as histórias de vida de homens, mulheres, jovens vão sendo tecidas não somente como resultado de uma reprodução cultural a eles impostas, mas também no sentido de modificações a partir de situações por eles vivenciadas, no processo de aceitação e rejeição.

Para (SOARES, 2002, p. 76),

O projeto é, ao mesmo tempo, o momento que integra em seu interior a subjetividade e a objetividade e é, também, o momento que funde num mesmo todo, o futuro previsto e o passado recordado. Pelo projeto, se constrói para si um futuro desejado, esperado.

As palavras do autor nos dão a percepção de que, no trato da categoria projeto de vida na interface com a ideia de identidade, o sujeito que é histórico e temporal, constrói sua vivência e as representações de si, a partir dos seus contextos, em um processo contínuo, ininterrupto e em constantes transformações. Para (CIAMPA, 1987, p, 128) “a identidade é metamorfose” e a “metamorfose é vida”. Sobre isso Nascimento (2006), vai dizer que:

A idéia de que o Projeto de Vida delinea-se na relação do sujeito com o mundo remete-nos à constituição do sujeito com a sociedade. As histórias de cada um certamente não seriam protagonizadas sem a presença do outro. A presença do outro reenvia a idéia de partilha necessária tanto às particularidades da vida de cada sujeito como para a vida em relação. Significa que o individual e o coletivo estão presentes tanto na subjetividade quanto na objetividade do sujeito. Não existe uma separação, mas uma relação entre essas partes (p. 5).

Assim, ainda apoiadas nas formulações da referida autora, o conceito de projeto de vida e identidade não são proposições isoladas, ao contrário, caminham juntas e são construídas concomitantemente. Os projetos de vida gestados por jovens, a exemplo deste estudo, se dão em função das demandas biopsicossociais, contudo não se esgotam nelas e nem tão pouco podem ser percebidas somente a partir das representações partilhadas em seus grupos de pertencimento. Significa dizer que “ao longo da vida, estes projetos são redimensionados e/ou modificados consoante a história individual de cada um e as novas relações grupais” (NASCIMENTO, p. 6).

Ainda uma vez, considerando que os projetos de vida dos sujeitos se materializam nas relações que eles estabelecem socialmente; no tocante a este estudo, interessa-nos perceber quais são os projetos de vida constituídos pelos jovens a partir da escola. Considerando que termos escolhas, direções, indecisões e exclusões, são parte desse processo e que muitas vezes são permeados por conflitos de toda ordem. Um projeto de vida implica a seleção de que caminhos trilhar, ou seja,

O Projeto de Vida é também uma forma de dar-se a conhecer para si e para os outros por meio dos anseios, dos planos de vida e da ampliação de possibilidades que articulam realizações, como ter uma profissão, um trabalho, casar, ter filhos, ter acesso aos bens de consumo (casa, carro, apartamento etc.), (NASCIMENTO 2006, p. 6).

4.5 A Teoria das Representações Sociais

A TRS tem em Serge Moscovici⁴⁰ (1925-2014) seu principal expoente e remonta ao ano de 1978. Moscovici, teórico romeno e psicólogo social, enveredou nos estudos dos sistemas simbólicos, entre os quais a representação, como entendimento de que ela produz

⁴⁰ Serge Moscovici, psicólogo social romeno naturalizado francês, nasceu em 1928. Em 1948, na França, estudou Psicologia. Investigou e divulgou a Psicanálise. Em 1961, terminou sua tese de doutoramento *La psychanalyse, son image, son public*, na qual apresentou sua Teoria das Representações Sociais. Foi professor em renomadas instituições de Ensino Superior. O teórico das RS faleceu em 15 de novembro de 2014, aos 89 anos de idade.

sentido às percepções e às experiências vivenciadas e partilhadas entre os sujeitos, em seus grupos de pertencimento.

A referida teoria tem sua filiação no seio da Sociologia e da Psicologia Social e buscou seu suporte nas fomentações e nos estudos de Èmile Durkheim. Embora Serge Moscovici referencie em suas obras que outros teóricos como Lucian Lévi-Bruhl e sua Antropologia; Ferdnand Saussure e a teoria da Linguagem; Jean Piaget e as representações infantis, bem como, Vigotski e o desenvolvimento cultural, serviram de grandes contributos na formulação de seu trabalho.

Dessa forma, embora haja significativas diferenças entre as proposições do teórico das Representações Sociais e das Representações Coletivas, Moscovici admite que seja a partir de um diálogo com as discussões do francês Emile Durkheim, que inicia o processo de construção de sua teoria. A autora (JOVCHELOVITCH 2011, p. 96), explicita que “Moscovici deve mais a Durkheim do que apenas as origens do seu conteúdo central”. Apoiando-nos em Faar (2013), significa dizer que Moscovici não desenvolveu sua teoria “em um vazio cultural”, mas ao partir do conceito de representação coletiva vai encontrar os subsídios para construir a sua teoria. Pois, em virtude de vivermos em uma sociedade que tem as marcas do “pluralismo”, e também das mudanças em todos os âmbitos da vida do sujeito, ainda existem, segundo esse autor, poucas representações que são coletivas.

O sociólogo francês Emile Durkheim, pai da Sociologia, procurou estabelecer as diferenças existentes no processo de estruturação do pensamento social e individual, no qual afirmou haver a existência de uma superioridade do pensamento do primeiro sobre o segundo, e isso se dava por meio das chamadas forças coercitivas. Seus trabalhos partiram da máxima de que, os conceitos, os valores, as ideias, os modos de ser e de agir dos indivíduos estavam subjugados à força do pensamento social, historicamente elaborado. Sobre isso, Moscovici (1978, p. 25) nos diz que para Durkheim, o pensamento individual consiste em um fenômeno meramente psíquico.

Avançando nas ideias de Durkheim, especialmente no que tange ao papel do sujeito, Moscovici dá início ao seu mais fecundo trabalho, onde o conceito de Representação Social começa a se materializar por meio da pesquisa pioneira, intitulada *La Psychanalyse, son image et son public* (1961).

A referida pesquisa se ocupou do estudo da difusão da Psicanálise em diferentes âmbitos da população parisiense da época. Além disso, se preocupou com a forma de apropriação e transformação, por essa sociedade, dos conhecimentos científicos para outras funções sociais. A obra acima mencionada deu relevância à vida cotidiana e ao saber popular,

por meio da investigação feita por Moscovici, sobre a maneira que os sujeitos representavam conceitos, aparentemente, de domínios das ciências, “as relações sociais que estabelecemos no cotidiano são frutos de representações que são facilmente apreendidas” (MOSCOVICI, 1987, p. 41).

Estudos nos mostram que a proposição de Serge Moscovici, representou o início de uma nova era para a Psicologia Social, especialmente por fazer uma releitura crítica das noções de representação coletiva da teoria funcional de Durkheim, vinda da tradição da Sociologia do Conhecimento.

A problemática que norteou a pesquisa desse teórico, centrou-se no questionamento sobre como a Ciência, a Psicanálise e suas formulações eram entendidas a partir da cultura popular, bem como as mudanças que essa ciência produz no pensamento social dos sujeitos. Para tanto, Moscovici buscou “observar o que acontece quando um novo corpo de conhecimento, como a psicanálise, se espalha dentro de uma população humana. Ele colheu amostragens do conhecimento, opiniões e das atitudes das pessoas, com respeito à psicanálise e aos psicanalistas” (FARR, 2013, p. 40).

Com métodos convencionais, como questionários semiestruturados, pesquisa de opinião, Moscovici colheu informações a partir dos meios de comunicação de massa, a imprensa militante ligada ao Partido Comunista, a imprensa vinculada à Igreja Católica e os jornais de grande circulação, publicados na França entre 1952 e 1953. Para ele, “as representações estão tanto no mundo como na mente, e elas devem ser pesquisadas em ambos os contextos” (FARR, 2013, p. 40).

Esse movimento inicial nos mostra a forma de estruturação da TRS, mas, o entendimento sobre o que de fato é RS exige outras reflexões, pois, para Moscovici (1978, p. 41), “se a realidade das representações é fácil de apreender, não o é o conceito”. Destacamos que a definição do conceito de RS rendeu a Moscovici duas décadas de trabalho intelectual, entre a obra *La Psychanalyse: son image et son public*, de 1961 e a apresentação da teoria, no livro *Social Cognition*, de 1984.

Uma primeira enunciação é de que as RS são um conjunto de explicações sobre a forma como os sujeitos entendem e interpretam a realidade vivenciada por eles. Enquanto sistemas de valores de um grupo nos dão condições de conhecer fenômenos, pessoas, objetos e acontecimentos.

Para Moscovici (2007, p. 46) as “representações sociais [...] devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”. Significa dizer que “do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma ‘rede’ de

ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias (p. 210)”.

Jodelet (2005, p. 36), considerada como uma das maiores colaboradoras de Serge Moscovici nas discussões em torno da TRS, sobretudo no que se refere à abordagem processual da referida teoria, entende que a RS [...] “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo um objetivo prático e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Assumir a TRS, constituída dentro do paradigma sócio interacionista, significa reconhecer o avanço de uma teoria que tem ampliado as discussões psicossociais a partir de vários domínios, como ressalta Jodelet (2001, p. 12). De acordo com essa autora, os domínios nos quais a teoria tem se mostrado propositiva com volumes significativos de produção de conhecimento científico são “científico, cultural, social e institucional, ambiental, da produção, biológico e médico, psicológico, educacional, estudos de papéis e atores sociais, relações intergrupais, dentre outros” (JODELET, 2001, p. 12).

O entendimento de que a TRS “reivindica a importância dos processos que têm sua gênese no social, e critica a Psicologia Social individualista clássica” (STREY, 2004, p 77), ou seja, a Psicologia Social de cunho psicológico fortalece a nossa discussão, qual seja, a de um objeto de investigação que demanda a necessidade de assumir as condições sociais dos sujeitos como ponto de partida e de chegada para tratar das juventudes, seu processo de escolarização na relação com seus projetos de vida, ou seja, “permite explicar as várias produções simbólicas associadas às diferentes atividades, contextos e cenários sociais, inclusive de sua própria definição de representação social” (STREY, 2004, p. 93).

Sá (1998), ressalta que por meio das RS é possível identificar os conteúdos cognitivos de uma representação, que refletem condicionantes de ordem socioculturais. Assim sendo, as experiências cotidianas, bem como os dilemas dessas experiências que expressam a relação dos sujeitos entre si nos grupos de pertencimentos, assim como com objetos/fenômenos é um processo que nos permite interpretar as “condutas e as comunicações sociais” (JODELET, 2001, p. 22).

As RS resultam da interação social, da convivência da humanidade, dos processos de comunicação intra e entre grupos. Desta forma, elas prescindem de “dimensões simbólicas e sociais, se tornando ao mesmo tempo, fenômenos subjetivos, intersubjetivos e objetivos” (GUARESCHI, 2007, p. 31).

Para fazer uso das palavras de Serge Moscovici (2009), “[...] as representações sociais são formadas por meio de influências recíprocas, de negociações implícitas no curso

das convenções em que as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados e específicos (p. 208)”.

No trabalho de explicação sobre a ideia de RS, Moscovici (2007, p. 58) afirma que um dos seus objetivos mais fortes concerne em perceber como se dá a inclusão do novo, do não familiar, de algo até então ignorado pelos sujeitos aos seus universos consensuais. Para ele, é por meio desse processo de familiarização que temos a capacidade de: classificar, categorizar e nomear ideias e fatos. É um movimento de apreensão do novo, em um processo de acomodação a conceitos, valores e percepções já existentes e compreendidas pela sociedade através dos tempos.

Destaca-se que de acordo com a TRS, uma representação é sempre de alguém (sujeito), sobre algo ou alguma coisa (objeto). Com isso, existem dois lados que se complementam: o figurativo e o simbólico. Em outras palavras, a representação faz compreender a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura, enquanto aspectos indissociáveis. (MOSCOVICI, 1978).

De acordo com Moscovici (2009), o grande desafio desse campo teórico é discutir o caráter constitutivo das RS, não como distorções de pensamentos, mas como um campo teórico que deixa pensar o grupo social de maneira diversa, no caso deste estudo, os diferentes jovens inseridos no sistema formal de ensino.

Nascimento (2006, p. 10) advoga que as representações “são conhecimentos socialmente constituídos sobre a realidade e partilhados nas interações entre os grupos”, ou seja, as mesmas estão no âmbito do senso comum e são oriundas das convivências dos sujeitos e dos grupos sociais que por intermédio de suas experiências constroem significados e conceitos.

A Teoria da Representação, de acordo com Abric (1994, p. 188), perpassa o entendimento de produtos e processos existentes em uma atividade mental, por meio dos quais indivíduos e grupos reconstruem o real, dando sentido e conferindo significados a ele, “a representação é, pois, constituída por um conjunto de informações de crenças, de opiniões e de atitudes sobre um objeto dado” (ABRIC, 1994, p. 19).

Nessa mesma direção, Jovchelovitch (2008, p. 87) argumenta que “a teoria das representações sociais preocupa-se em compreender como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhe são relevantes”.

Dito de outra forma, “a representação social é um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que nos são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda a construção social da nossa realidade” (SÊGA, 2000, p. 129).

Dessa feita, é por meio da TRS, que não são estáticas, que temos condições de descrever e em certa medida explicar, fenômenos psicossociais dos grupos sociais. Utilizando-nos das palavras de Serge Moscovici (1987).

No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos [...] elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta [...] é alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado. (p. 26-27).

Ainda para reafirmamos a ideia preconizada pelo autor acima, fazemos uso das palavras de Nascimento que em resumo, nos diz que a RS só existe na relação direta entre o sujeito e o objeto.

Ao pensarmos nas representações sociais como um processo de apropriação do objeto, pensamos também, que esse objeto deve ser um elemento do campo relacional sujeito e objeto. Toda a representação possui uma imagem e um significado e, portanto, ela é simbólica, construtora e reconstrutora, autônoma e criativa (NASCIMENTO, 2015, p. 55).

Em vista disso, ao refletirmos sobre qual seria o conteúdo das RS, voltamo-nos para a ideia de senso comum, sendo que é por meio dele, que os sujeitos interpretam o mundo e constroem suas vivências. Sobre isso, Moscovici (1978, p. 44) afirma que “a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, em seus alicerces e em suas consequências”. Ou seja, para ele, esse seria o único meio de compreendermos o universo externo a nós, mas não alheio.

O senso comum é uma categoria de grande valia e bastante cara para os estudos em RS. Serge Moscovici nos orienta sobre a compreensão do senso comum como indispensável no desvelamento dos modos de pensamentos e de ações dos sujeitos nos seus grupos. Moscovici advoga para a existência de um conhecimento do senso comum, mais localizado e que se diferencia do conhecimento científico, que possui características mais objetivas e generalistas.

Sobre essa discussão, o mentor das RS reafirma sobre a impossibilidade de considerar apenas o pensamento científico como legítimo. Para ele, ao refletir dessa forma, deixaremos de achar que o conhecimento é domínio de um seleto grupo de cientistas que tem a função social de fornecê-lo para o resto da sociedade “por procuração” (MOSCOVICI, 1978, p. 20-21).

Ainda no tocante ao conceito de senso comum, de acordo com Moscovici (1984) é pertinente salientar a ideia de que coexistem duas dimensões de pensamento na composição das sociedades contemporâneas, ou seja, o universo reificado e o universo consensual. O conceito de reificado nos encaminha à produção do saber formalizado, científico, acadêmico que traz em seu cerne a lógica da rigurosidade e da objetividade.

Em contrapartida, existe a esfera consensual, também chamada de senso comum, em que se trabalha com a “lógica natural”, o conhecimento discutido como ilegítimo, que só recebe legitimidade por meio das atividades que os sujeitos constroem em seus cotidianos ou seja, para Moscovici, não é preocupação do universo consensual a objetividade.

Na lógica das RS, a discussão em torno do universo reificado e do universo consensual não caminha na perspectiva de sobreposição de um sobre o outro. Para a TRS, são apenas formas distintas de apreensão dos fenômenos. Embora, seja necessário ressaltarmos que em se tratando da TRS, são as construções consensuais que vão nos dar subsídios para a percepção das RS dos sujeitos.

Os pensadores dessa teoria, ao partirem dos pressupostos de Moscovici, convergem para o fato de que a grande contribuição da TRS está no reconhecimento das diversas e variadas formas de conhecimento que estão em um movimento constante, “a representação social toma o lugar da ciência e, por outro, a constitui (ou reconstitui) a partir das relações envolvidas” (MOSCOVICI 2001, p. 17).

Ao encontro dessa proposição, Denise Jodelet (1986), explicita que o campo simbólico das RS se insere na história, nas relações materiais e na vida social. A fala dessa autora, ao tratar sobre RS, nos provoca para a necessidade de dar vida às nossas ideias primeiras, àquelas que nos forjam como seres psicossociais, guardadas na memória coletiva que nos une por gerações. De acordo com ela,

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir. (JODELET, 2001, p. 26).

Partindo disso, podemos inferir que as RS são construções que se desenvolvem e se radicam por meio da relação existente entre o plano individual e o plano social. São essas representações que irão originar comportamentos e posturas que permitem que os sujeitos se percebam enquanto indivíduos pertencentes a um grupo.

Para Denise Jodelet (2001), o entendimento das RS passa por duas grandes questões: a primeira é sobre o conhecimento das três dimensões do ser humano: a afetiva, a mental e a social; e a segunda, é sobre os questionamentos que devem ser levados em consideração nos estudos dessa teoria, na perspectiva de apreensão das imagens e sentidos que os sujeitos possuem.

- ✓ Quem sabe e de onde sabe?
- ✓ O que sabe e como sabe?
- ✓ Sobre o que sabe e com que foi feito?

Outro aspecto que se destaca no estudo da TRS, são seus dois elementos fundantes e sócios cognitivos que constituem a RS ou seja, em termos de processo é por meio da ancoragem e da objetivação que se constroem as RS, num movimento de inclusão do novo, do não familiar aos universos consensuais. “São processos fundamentais, sem os quais não poderia entender como as representações se produzem” (NASCIMENTO, 2013, p, 193); ou ainda, “O processo é responsável pelo enraizamento social da representação e de seu objeto” (SÁ, 1995, p. 38). Assim, a ancoragem e a objetivação são os elementos pelos quais é possível notarmos a maneira como se correlacionam o conteúdo e a forma, o conceito e o objeto.

Sobre a ideia de objetivação, Moscovici afirma que esse processo “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (1978, p. 110). É pela objetivação que se dá a sedimentação e concretude a um determinado conceito; e é nesse processo que ocorre a transformação de vagas noções em conhecimentos esquematizados, falamos da combinação de esquemas ou combinação de elementos.

A objetivação é a existência material da relação de um conceito a uma imagem, tornando palpáveis e representáveis as ideias que até então, se encontravam apenas no plano da abstração. Serge Moscovici nos delineia esse processo da seguinte forma:

Descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. [...] Une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece então diante de nossos olhos, física e acessível. (MOSCOVICI, 2004, p. 71).

Por fim, Moscovici descreve a fase da objetivação como uma “face figurativa”, ou seja, é o período em que o abstrato se demuda em concreto, cristalizando as ideias e tornando-as objetivas. É por esse processo que temos a possibilidade de trazer aquilo, até então desconhecido, para o universo do conhecido.

Sobre a ancoragem, partimos da premissa de que é um processo que se consolida na medida em que trazemos determinada ideia, um sentido para uma imagem, para o contexto do familiar e com isso é possível dar nome àquilo: um objeto, que não possuía nome, imaginá-lo e por fim, representá-lo. “Pode ser entendido com um processo de interiorização ou apropriação de uma estrutura simbólica cujo filtro são os valores sociais. Esta estrutura simbólica funciona como uma teoria implícita que categoriza e estrutura a realidade, fornecendo sentido a esta” (NASCIMENTO, 2013, p. 196). Como parte desse momento, ocorre a assimilação de imagens dadas pela objetivação, com a concretização de um registro simbólico.

O processo de ancoragem se arraiga a partir da familiarização do novo “a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente” ou seja, “sua inserção orgânica em um repertório de crenças já constituído” (ALVES-MAZOTTI, 2000, p. 60). Assim, a ancoragem assume a seguinte função:

Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes (MOSCOVICI, 2003, p. 62).

Ao tomar por base o pensamento de Moscovici (2003, p. 62), podemos descrever que o processo de ancoragem ocorre de forma a agregar novos conhecimentos a conceitos já existentes, compondo-se em uma teia de significações que circulam o objeto e o ajustam, a partir de valores e práticas sociais já consolidadas, tendo por principal finalidade classificá-lo e agrupá-lo a uma determinada categoria, em um movimento no qual - pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. Assim,

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. [...] Este mecanismo tenta ancorar ideias desconhecidas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. (SERGE MOSCOVICI, 2004, pp. 60-61).

Segundo Jovchelovitch (2003, p, 41), toda essa dinâmica faz com que se crie uma cadeia de significações, sendo que partindo de um dado valor, passamos a agregar algo até então desconhecido a algo que previamente nós conhecíamos, nessa perspectiva, “o antigo e o atual são confrontados” (p. 41).

Essas explanações nos dão a medida da importância desses dois elementos na constituição das RS, pois a compreensão de fatos, fenômenos ou objetos desconhecidos, de acordo com a TRS, só é possível a partir da emergência desses dois fatores. É por meio da ancoragem e da objetivação, que se torna possível aos indivíduos transformar conceitos e ideias abstratas e até então estranhas, em familiares ou conhecidas.

Partindo disso é que reafirmamos a escolha da TR, na interconexão com a Educação, como o referencial teórico deste estudo, uma vez que permitiu analisar os processos psicossociais que estruturam os pensamentos dos jovens sobre sua escolarização. Pois, de acordo com Nascimento (2013).

A Teoria das Representações Sociais se constitui em um campo de estudos, imprescindível para aquelas áreas de conhecimento que tencionam compreender a dinâmica psicossocial das relações humanas responsável pela construção e representação da realidade, (p. 184).

Assim, a TRS ajuda a pensar a forma como os jovens compreendem, ou melhor, representam seu processo de escolarização, na medida em que permite uma discussão vasta, dialógica e interdisciplinar⁴¹ entre variados campos do saber, o que nos possibilita uma visão macro sobre nosso objeto de estudo.

O sentido de dialógico aponta para os pressupostos de Paulo Freire (2005), quando elucidada que a ideia de dialogicidade é o cerne de uma Educação que tem a prática da liberdade como seu objetivo primeiro. Para esse autor, o diálogo é um fenômeno genuinamente humano, ou seja,

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2005, p. 91).

⁴¹ Ao falar em interdisciplinaridade, Fazenda (1979) a considera como “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”. Vai mais longe, ainda, ao assegurar que o diálogo é a “única condição de possibilidade da interdisciplinaridade”.

Por fim, de acordo com Nascimento (2015), em seu artigo “O campo das representações sociais: articulações possíveis”, ao falarmos sobre TRS é preciso que se destaquem as cinco tendências do campo de estudos dessa teoria, são elas: a primeira, denominada abordagem processual, pela qual se encaminha este estudo, segue os pressupostos de Serge Moscovici e Denise Jodelet, que enfatizam “a análise da objetivação e ancoragem como caminho para se compreender o processo de construção das RS”; a segunda tendência, denominada estrutural, tem como propositor Jean Claude Abric, nas palavras de Nascimento (2015, p. 197), “A identificação dos fenômenos constantes que estruturam a representação é o foco central dessa abordagem, cuja finalidade é explicar o funcionamento interno das representações sociais”; a terceira tendência é a “Escola de Genebra”, que se consolida a partir dos estudos de Willem Doise sobre a gênese sociocognitiva das representações para analisar os processos psicossociais; a quarta tendência, denominada “estruturalista”, também chamada “Escola de Aix em Provence” tem a liderança de Flament, Abric, Vergès e outros. (ABRIC, 1994; SÁ, 1993 *apud* NASCIMENTO 2015, p. 198); e por fim, Nascimento aponta a quinta tendência, denominada “Escola-anglo-saxã, mais voltada para análise do discurso, dialogicidade, a narratividade num quadro contextual” (p. 198). Ainda de acordo com as proposições dessa autora, essa tendência tem em Faar, Duveen, Marková, Jovchelovich, Bauer e Gaskell seus principais pensadores.

Após aproximadamente cinco décadas de trabalho intelectual, em que empreendeu esforços para construir o conceito de RS, em 15 de novembro de 2014, aos 89 anos de idade, veio a óbito o grande mentor da TRS

Fundamental para a Psicologia Social, o pensamento de Moscovici recusa limitações disciplinares, fronteiras teóricas, e dialoga de fato com o pensamento complexo, sendo de eminente contribuição para as reflexões e ações relacionadas à compreensão da sociedade, do senso comum, do saber científico, dos movimentos sociais, das massas, da emancipação dos grupos sociais historicamente discriminados, da natureza como elemento da cultura, (JAQUELINE GOMES DE JESUS, 2012⁴²).

4.5.1 A relevância da Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre Educação

O trabalho com a Teoria das Representações Sociais tem atraído o interesse de várias áreas do conhecimento: Ciência, Política, Saúde, Economia e outras, especialmente a partir da década de 1980. Nesse sentido, a TRS se consolida com um campo fértil de debate para muitos estudos.

⁴² <http://jaquejesus.blogspot.com.br/2014/11>. Acessado em: 22/11/2017.

As discussões feitas a partir dessa teoria conseguem abrir possibilidades para a construção de compreensões a despeito do pensamento humano em suas várias nuances, onde os fenômenos são percebidos em diferentes tempos e espaços e nas relações sociais dos indivíduos em/com seus grupos de pertencimento. Embora, segundo Arruda (2005), em muitos casos, essa quantidade de produções não venha acompanhada, necessariamente, da profundidade ou do rigor metodológico que essa teoria carece e exige.

Partindo disso, se evidencia que as pesquisas feitas sobre Educação na interface com a TRS, têm se mostrado de grande valia, pois, ao pensarmos uma sociedade em constante mudança, em que os conceitos são constantemente transformados, torna-se conveniente percebermos as visões dos sujeitos.

Ao problematizarmos as formas de ensino aprendizagem, por exemplo, ou a maneira como os jovens percebem seus processos de escolarização, exige olharmos suas representações e partilhas, a partir dos espaços que estão inseridos como a escola, os grupos sociais, a família e outros. Nessa lógica, Madeira (2001, p. 126) ressalta que “a aplicação das representações sociais no campo da educação permite tomar objetos de pesquisa no dinamismo que os constitui e lhes dá forma”.

Sobre a compreensão de tais conhecimentos, salientam-se aqueles que nos exigem a busca do sentido e do significado da própria vida, da vida do outro e, especialmente, da vida em comum forjada nas relações construídas no interior dos grupos sociais em que cada indivíduo existe e coexiste, e também, entre grupos distintos. Em alusão às palavras de Moscovici (2003, p. 43), “quando estudamos representações sociais, nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta, [...] seu objetivo não é comportar-se, mas compreender”.

Michel Gilly (2001) foi um dos primeiros pesquisadores a buscar fazer a correlação entre as RS e o campo da educação, no contexto francês. Todavia, salienta para o fato de que muitos pesquisadores não têm feito o devido uso dos princípios epistemológicos e metodológicos da TRS em seus estudos sobre questões educacionais. Para ele, a importância do uso da TRS para a compreensão dos fenômenos educativos, nos orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais.

Assim como Michel Gilly, muitos outros autores como Madeira (2001), Sousa (2002) e Alves-Mazzotti (1994) têm dedicado esforços no sentido de demonstrar as possibilidades e a relevância em articularmos os aspectos sociais e psicológicos nos estudos da área educacional. Esses autores fazem uma incursão histórica e explicitam os anos de 1960, onde a Psicologia Experimental buscou explicar as causas e os efeitos do comportamento humano. Nesse

período, a ação educativa se apresentava como neutra e objetiva; e também modeladora do comportamento humano.

Os teóricos acima citados apontam os anos de 1970 e 1980, por meio da interferência da Filosofia e da Sociologia da Educação, em que os enfoques no campo da pesquisa educacional se preocuparam em demonstrar e valorizar a forma como os processos se davam no interior da escola. Isso fez com se observasse que a ação pedagógica não só não era neutra, mas em muitos casos, ajudava a reproduzir as desigualdades e diferenças sociais.

Esses novos processos exigiram também uma Psicologia que caminhasse para além da compreensão do social, por meio das influências do contexto intergrupais. Esse novo modelo, de acordo com esses autores, deveria fundamentar e até contrapor práticas no sentido de corrigir desigualdades.

Nesse sentido, a escola, por sua vez, precisava estar atenta aos sentidos e significados que possuíam aqueles que dela faziam parte para que a partir de então, fosse capaz de conhecer seus saberes e suas ações. Conforme destaca Trindade e Souza (2009, p. 225) “quem quiser compreender nossos povos e culturas não poderá evitar a tarefa de analisar a instituição escolar e os processos de escolarização”. De acordo com (JOVCHELOVITCH, 2008), a cultura dá significado para as suas representações e é ela mesma representação.

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Como ressaltam Deschamps et al.(1982), oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados; e, ao mesmo tempo, favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da Educação. (GILLY, 2001, p. 321).

Nos estudos sobre TRS e Educação, os temas que têm se apresentado são os mais variados possíveis, muitos deles ligados a aspectos sobre a qualidade do ensino oferecido; os processos de inclusão e exclusão existentes no interior da escola, e a própria instituição escolar e seus dispositivos legais, como objetos ou fenômenos socialmente representados.

Ainda sobre as temáticas que figuram na lista desses estudos, podemos destacar as que se referem às questões de gênero, sexualidade e outras pertinentes ao campo educacional. “A teoria das representações sociais se alimenta destas compreensões quando discute as origens sociais do saber e, em particular, quando estuda como os contextos sociais e as representações se constituem mutuamente” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 92). Neste sentido, é possível encontrar importante aplicabilidade da TRS para os estudos de jovens e dos seus processos de

escolarização, por perceber que os estudantes inseridos no sistema de ensino, são parte de um grupo ou de grupos sociais com identidades e culturas próprias.

Assim, é por meio das representações que esses sujeitos arquitetam sobre diversos objetos ligados ao contexto escolar como: instituição escola, os professores, outros alunos, suas famílias que assumem comportamentos diante da escola, nem sempre a partir dos valores que lhe são atribuídos, mas do lugar que ali ocupam. Nas palavras de Sá (1998, pp. 21-22), os fenômenos da RS estão na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Para esse autor,

Uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados, (SÁ, 1998, p. 24).

Segundo Alves-Mazzotti (1994), no que concerne ao aspecto educativo, é preciso que passemos a analisar os grandes sistemas constituídos de significação que formam as RS. A autora pauta-se na necessidade do estímulo às pesquisas em Educação e à ponderação sobre a abertura de possibilidades que a TRS oferece para a captação dos sistemas simbólicos que intervêm nos intercâmbios do cotidiano escolar. “[...] as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 1994, pp. 60-61)”.

Dessa feita, estudar RS em referência a determinado objeto no campo educativo, consiste em desvelarmos a forma como elas são construídas, isso significa dizer que “os sistemas de representações sociais relativos à escola não podem ser considerados independentemente de seus vínculos com outros sistemas gerais de representações sociais, dos quais dependem (GILLY, 2001, p. 242)”.

Portanto, é objetivo deste estudo, pensar sobre o processo de escolarização dos jovens do Ensino Médio a partir das suas RS, especialmente, no que diz respeito à importância dada por eles à Escola na interligação com seus projetos de vida. Destarte, apoiadas nas formulações de Alves-Mazzotti (1994, p. 70), estamos atentas às RS como uma “modalidade de pensamento social, quer sob seu aspecto constituído, isto é, como produto, quer sob o aspecto constituinte, o que supõe a análise dos processos que lhe deram origem: a objetivação e a ancoragem”.

Segundo Anjos (2014) “No campo da educação, os estudos a partir de Moscovici e seus seguidores permitem compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva”.

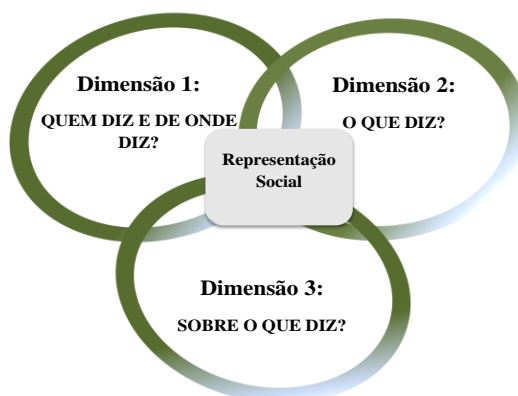
SEÇÃO V: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS SOBRE SUA ESCOLARIZAÇÃO: ENTRE O OUVIR E O FALAR

Esta seção se destina a apresentar a análise, a partir do *corpus* de estudo, advindo das respostas dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, da EEEFM Luiz Paulino Mártires, com base no questionário e na Associação Livre de Palavras aplicado aos 95 (noventa e cinco) jovens que estão concluindo a Educação Básica nessa escola, bem como, das falas oriundas dos 13 sujeitos que participaram do grupo focal. O movimento de construção desta sessão parte das dimensões que orientam os estudos em RS a partir da abordagem processual em Denise Jodelet (2001), que são: Quem diz e de onde diz? O que diz? Sobre o que diz e com que efeito?

A primeira dimensão de análise (Quem diz e de onde diz?) tem o objetivo de indicar quem são os sujeitos do estudo que ora apresentamos, bem como os lugares de onde falam esses sujeitos, destacando o contexto socioeconômico, cultural e educacional como fundantes para construção das RS que os jovens possuem acerca do seu processo de escolarização. A segunda dimensão (O que diz?) tem o propósito de analisar o conteúdo das RS, por meio da fala dos estudantes, acerca do fenômeno em questão. A terceira dimensão (Sobre o que diz e com que efeito?) nos remete à epistemologia das RS ou seja, concernem às imagens e significados dados pelos jovens concluintes da Educação Básica ao seu processo de escolarização e as implicações em seus projetos de vida.

Na Figura 6 é possível perceber as três dimensões que estruturam a análise das RS, a partir das fomentações de Denise Jodelet.

Figura 6 - Dimensões que estruturam as análises das RS (Abordagem Processual).



5.1 Quem diz e de onde diz? Perfil socioeconômico e educacional dos sujeitos

Quando nos propusemos a tratar de RS, à luz da Teoria de Sérgio Moscovici, a partir da abordagem processual organizada por Denise Jodelet, se fez necessário assumirmos uma das dimensões da RS que se estabelece por meio do questionamento levantado por essa autora: Quem **diz** e de onde **diz**? Esses questionamentos dão subsídios para que, ao tratar das RS se estabeleça uma relação orgânica entre os sujeitos e sua história de sujeito coletivo, constituída na interface com as dimensões sócio-psico-culturais.

Para traçar o perfil dos jovens do nosso estudo, nos utilizamos das seguintes categorias: faixa etária, sexo, local de nascimento, estado civil, possuir ou não filhos, orientação sexual, religião, cor ou etnia, meio de locomoção, local de residência, tempo de trabalho, forma de lazer, participação em grupos, finalidade desses grupos de participação, hábito de leitura, tipo de leitura, se possui ou não alguma deficiência, atividades que mais realiza por meio das novas tecnologias, escolarização do pai e da mãe, renda familiar, moradia, tipo de dependência onde realizou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e em qual tipo de oferta, quantas horas passa na escola e quanto tempo dedica aos estudos, quais Faculdades deseja cursar no Ensino Superior e quais as motivações dessas escolhas. Sabemos que esse conjunto de elementos produtores de sentidos em relação ao perfil do grupo pesquisado, não dá conta da complexidade da condição de existência desses sujeitos. Contudo, a partir das unidades de sentidos produzidas por meio do grupo focal, é possível dar mais substância a esse conjunto de elementos que serviram de base para definir o perfil do grupo em questão.

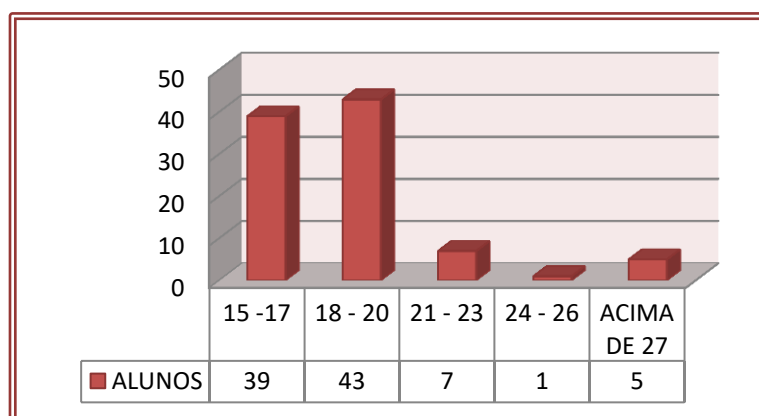
Apesar de tratarmos cada um desses elementos por vez, não significa que os concebemos isoladamente, mas como parte de uma tessitura humana sócio-psico-culturalmente constituída e que expressa processos contraditórios, paradoxais e que depõem contra uma sociedade que força o forjamento de uma juventude homogênea, reprodutora do modelo de organização social vigente. É com esse entendimento que passamos a apresentar, descrever e analisar os dados que estão relacionados ao primeiro objetivo desta pesquisa, qual seja: caracterizar o perfil dos jovens do Ensino Médio de Escolas Públicas sobre suas escolarizações e as implicações em seus projetos de vida.

Conforme descrito no início desta seção, o primeiro movimento de análise é feito considerando o número total de alunos que estão concluindo a Educação Básica na EEEFM Luiz Paulino Mártires; estamos falando de 95 (noventa e cinco) estudantes. A proposição é de

caracterizar, em seus aspectos econômicos, sociais e culturais, o que implica em responder quem são os jovens que estão concluindo o último ano da Educação Básica nessa escola.

De acordo com o Gráfico 4, no que se refere à faixa etária ficou evidente que a maior concentração de alunos se encontra entre as faixas etárias de 15-17 (39 alunos) e de 18-20 (43 alunos), seguido de 7 alunos na faixa etária entre 21-23, 1 aluno de 24-26 e 5 alunos acima de 27 anos, como veremos a seguir.

Gráfico 4 – Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Faixa Etária

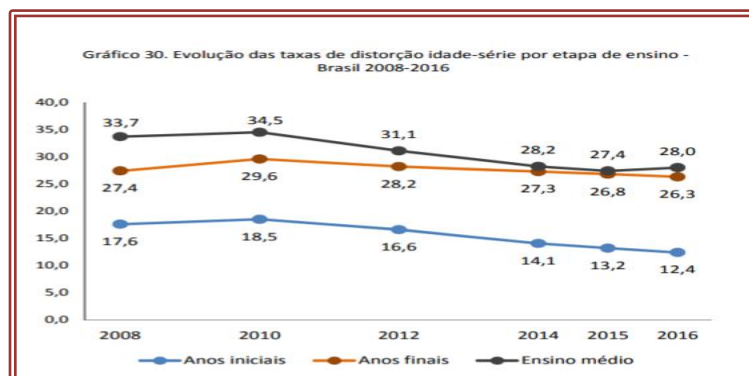


Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Embora os 95 (noventa e cinco) jovens pesquisados se encontrem dentro do que estabelece a Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, de que o jovem brasileiro consiste na pessoa com idade entre 15 (quinze) anos e 29 (vinte e nove) anos, é importante destacar que desse total apenas 39 estão fora da distorção idade/série. Espera-se que um jovem brasileiro conclua o Ensino Médio com 17 anos, mas não é o que identificamos no grupo estudado. Há que se pensar nas razões que fazem os jovens desistirem da escola e retornarem anos depois, ou ainda nas razões que expressam aquele percentual de alunos bi, tri ou tetra repetentes.

Importa frisar que a faixa etária na qual se encontram os alunos, expressa condicionantes de ordem social e do modo como a educação brasileira tem se concretizado na vida das nossas juventudes. Em estudo realizado entre 2008 e 2016, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, ao tratar da evolução das taxas de distorção idade/série por etapa de ensino, a nível de Brasil, destaca a situação do Ensino Médio, que embora apresente uma recuperação do nível de matrícula no último ano com um crescimento de 0,7%, ainda assim se comparado com o nível de matrícula em anos anteriores, percebe-se que não conseguiu retomar taxas antecedentes, como podemos verificar na Figura 7.

Figura 7 – Distorção idade/série por etapa/nível de ensino.



Fonte: BRASIL/INEP, 2017.

No caso do Pará, quando acessamos o Censo Escolar, verificamos um decréscimo em termos de matrículas, mas particularmente em Bragança, houve um aumento, como veremos mais à frente. Em 2016, a matrícula nacional no Ensino Médio, entre parcial e integral foi de 6.829.661 (seis milhões, oitocentos e vinte e nove mil e seiscentos e sessenta e um) estudantes matriculados nas áreas urbana e rural; no estado do Pará foi de 323.934 (trezentos e vinte e três mil e novecentos e trinta e quatro) estudantes matriculados na rede estadual, nas áreas urbana e rural; em Bragança o total de alunos matriculados foi de 4.545 (quatro mil, quinhentos e quarenta e cinco) estudantes entre as áreas urbana e rural.

Quando acessamos os dados de 2017 no Educacenso, verificamos que a nível de Brasil, o total de matrículas foi de 6.635.673 (seis milhões, seiscentos e trinta e cinco mil e seiscentos e setenta e três) estudantes. Quando comparado com o ano anterior, observamos que ocorreu um decréscimo de 193.988 (cento e noventa e três mil e novecentos e oitenta e oito) matrículas. Da mesma maneira como ocorreu em nível nacional, no Pará ocorreu um decréscimo, contudo em Bragança, o movimento foi diferente.

Em 2017, o Pará registrou um total de matrículas no Ensino Médio de 318.782 na rede estadual, entre as áreas urbana e rural, em escolas que oferecem o ensino de forma parcial ou integral. Comparado com o ano de 2016, verificamos que ocorreu *déficit* de 5.152 (cinco mil, cento e cinquenta e dois) matrículas. Já em Bragança, no ano de 2017, as matrículas no Ensino Médio urbano e rural somam um total de 5.789; quando comparado com o ano anterior, verificamos um aumento de 1.244 (mil duzentos e quarenta e quatro) matrículas.

É possível justificar essa diferença entre a diminuição de matrículas no estado do Pará e o aumento no município em questão. Em 2014, é iniciado o Projeto Mundiar, que compõe o conjunto das ações do Pacto pela Educação do Pará. Esse projeto iniciou atendendo uma média de 20 mil alunos, com a participação de 709 professores, que assumem uma prática

pedagógica na perspectiva da unidocência; nasceu com a intenção de corrigir a distorção de idade/ano, que em 2015 apresentava um percentual de 47% no Ensino Fundamental e 64% no Ensino Médio.

A partir desse projeto, muitas escolas abriram vagas para alunos já pertencentes à “rede”, mas, que se encontravam em distorção idade/série, como também para aqueles que se encontravam fora das escolas. Considerando que a implementação do projeto exigia adesão das escolas, logo o aumento das matrículas em alguns municípios, expressa esse movimento de aceitação da proposta.

O Projeto Mundial é desenvolvido pela SEDUC (PA) em parceria com a Fundação Roberto Marinho. De acordo com informações disponibilizadas no *site* oficial da SEDUC (PA), o objetivo é acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes em distorção idade/ano, possibilitando que eles terminem o Ensino Fundamental em 24 meses e o Médio em 18 meses.

A SEDUC (PA) afirma que atualmente, mais de 90% das escolas públicas do estado oferecem o Projeto nos turnos da manhã, tarde e noite e que podem participar alunos do sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental, a partir de 13 anos; e do primeiro ano do Ensino Médio, a partir de 17 anos.

Esse é um Projeto que usa a metodologia Telessala, e acredita que por meio dessa proposta pedagógica é possível assegurar a formação da cidadania e desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho, fortalecendo o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos estudantes.

Ainda de acordo com a SEDUC (PA), os professores se dedicam exclusivamente a uma única turma. Eles ministram aulas em todas as disciplinas, em módulos, em que 15 minutos diários são de vídeo aulas elaboradas pela Fundação Roberto Marinho, seguidos de atividades em sala de aula. O uso dessa metodologia, na visão da SEDUC (PA), favorece a adequação aos diferentes contextos, com um desenho que garante ao mesmo tempo, estrutura, flexibilidade e inovação nas práticas docentes, com significativos resultados na aprendizagem e na permanência dos estudantes nas salas de aula.

Embora o Projeto Mundial se destine ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, abordamos aqui a última etapa da Educação Básica, por se tratar do foco do nosso estudo. Atualmente, esse número de matrículas no Ensino Médio por meio do Projeto Mundial já se ampliou. Esses números podem ser verificados por meio das quatro entradas iniciadas em 2014, uma a cada ano: a primeira entrada em 2014, com 80 turmas, somou um quantitativo de 2.077 (dois mil e setenta e sete alunos) alunos; a segunda entrada em 2015, com 346 turmas,

somou um quantitativo de 10.057 (dez mil, e cinquenta e sete) alunos; na terceira entrada em 2016, o total de turmas foi de 290, com um total de 9.000 (nove mil) alunos; na quarta entrada em 2017, a previsão era de 10.000 (dez mil) novas matrículas. Essa última entrada ainda está em processo de organização pela coordenação do Mundiar, na SEDUC (PA). Diante desses números, é possível afirmar que de 2014 a 2017 foram matriculados no Ensino Médio, a partir do Projeto Mundiar, aproximadamente 31.134 (trinta e um mil, cento e trinta e quatro) alunos⁴³.

Com relação ao aumento das matrículas no Ensino Médio por meio do Mundiar, cabe pelo menos três reflexões:

A primeira delas é que esse Projeto desmonta a Educação de Jovens e Adultos, modalidade esta que expressa uma história de luta de trabalhadores para os quais tem sido pensada uma proposta de Educação que de fato, expresse sua condição de sujeito sócio histórico. Dentre os mais variados sentidos e valores atribuídos à Educação de Jovens e Adultos, está o fato dessa modalidade se constituir em uma prática de caráter político (FREIRE, 1967, RIBEIRO, 2001), que se destina a enfrentar processos de exclusão social por meio de ações de mediação de aprendizagens entre professores e alunos (FREIRE, 1967). Isso significa dizer que é importante a sua permanência no Sistema Educacional Brasileiro como expressão da resistência que se sustenta e que forja outras possibilidades de Educação e de sociedade, possibilidades estas marcadas pela equidade, solidariedade, ética e igualdade.

A segunda reflexão se refere à unidocência; se considerarmos os campos de conhecimento e as demandas que cada um estabelece, chegamos à conclusão de que um professor não tem base de formação que sustente sua ação docente em variadas áreas e campos disciplinares.

A Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia-Licenciatura, apresenta a unidocência como caminho de mediação dos aprendizados iniciais dos alunos nos vários campos do conhecimento, devendo estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006). Embora essa Resolução se refira a um determinado curso e no tocante aos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio dela é possível refletir sobre as questões de unidocência vinculada a outros níveis de ensino.

⁴³ Esses dados foram concedidos pelo atual Coordenador Geral do referido Projeto e confirmados pela atual Diretora do Ensino Médio da SEDUC(PA).

Nesse sentido, não têm sido raros os casos de professores com dificuldades de, nas séries iniciais, dar conta dos conteúdos vinculados a cada área de conhecimento. Os reflexos dessas dificuldades se mostram mais evidentemente nos níveis de letramento dos alunos ao concluírem o segundo ciclo do Ensino Fundamental⁴⁴. Presumimos que essas mesmas dificuldades se estendem a professores que atuam no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio que se responsabilizam por tratar de todos os campos de conhecimentos constitutivos do currículo, como é o caso do Projeto Mundiar.

A terceira reflexão é a de que o Mundiar expressa uma política de contenção de recursos e de precarização da Educação. O fato de um professor substituir pelo menos 10 professores, se pensarmos na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, expressa aproximadamente 90% de recursos não destinados ao pagamento desse grupo de profissionais, o que implica diretamente na qualidade do que se oferece em termos de Educação.

Tem sido difícil para os professores assumirem a disciplina da própria área de formação; o que dizer de outras áreas? Se formos nos ocupar da história do conhecimento, verificaremos as inúmeras correntes e graus de complexidade que inclusive, subdivida esses campos. Exemplo disso é a Matemática, que dependendo do grau de complexidade, é apresentada em níveis distintos por meio da escolarização, formação profissional e científica.

Ao considerarmos o professor como mediador do processo de aquisição do conhecimento, ou seja, como sujeito que cria condições para que o processo educativo se estabeleça, logo o trabalhador da Educação precisará muito mais do que boa vontade, comprometimento profissional e identificação com o exercício da Docência para se fazer promotor de inúmeros processos educativos: necessidade de formação, formação esta que nem a Licenciatura tem dado conta a contento.

Nossa assertiva se pauta em Tardif (2000, p. 229), quando destaca que “ao estrear em sua profissão muitos professores se lembram de que estavam mal preparados principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pela função, da turma de alunos, da carga de trabalho, etc.”.

De acordo com Volpato *et al* (2011, p. 225), “É necessário pensar a formação de professores sem se desconectar do contexto da estrutura social, resultante de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos”, pois não basta ao professor conhecer o conteúdo específico

⁴⁴ Embora reconheçamos que os níveis de capacidade de tratar determinados conteúdos interferem no processo educativo dos educandos, reconhecemos também que esses não são os únicos fatores que produzem os resultados que têm sido evidenciados na realidade das escolas brasileiras.

de sua área, é preciso “conhecer a sociedade do seu tempo, compreender as relações entre educação, economia e sociedade”. Esse posicionamento se coloca de frente com a proposta do Projeto Mundiar, à medida que engessa o professor em aulas previamente prontas.

Cunha (1992), em estudos realizados, nos possibilita entender que “[...] dificilmente um aluno apontaria um professor como bom, ou melhor de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas” (CUNHA, 1992, p. 69).

Se o “domínio” do conteúdo é uma prerrogativa para fazer-se professor, logo o Mundiar atua na contramão desse processo, na medida em que assume que um único professor é capaz de transitar em variados campos disciplinares.

Outras questões se mostram relevantes em relação ao perfil dos jovens pesquisados. Dentre elas, o local onde realizou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, haja vista que os dados referentes a essas informações nos possibilitam discutir pelo menos duas questões, uma delas é a condição social dos alunos e a outra a importância da escola pública gratuita. De modo geral, o brasileiro de origem pobre vivencia seus processos de escolarização durante a Educação Básica na escola pública e, se mantém com elevados índices de frequência nesse mesmo tipo de escola quando se encaminha para cursos técnicos, tanto por meio das antigas Escolas Técnicas Federais, hoje Institutos Federais, quanto por meio das Escolas Tecnológicas Estaduais.

Vale uma reflexão em torno da formação técnica da juventude, haja vista que essa formação tem como premissa alimentar um mercado de trabalho que transforma a massa em mão de obra barata para movimentar um sistema político que se sustenta pela exploração do trabalho, marcadamente desvalorizado.

Autores como Schwartzman e Castro (2013) defendem Ensino, Formação Profissional e a questão da mão de obra como balizadores para o enfrentamento da falta de qualificação técnica, sobretudo a intermediária, no cenário brasileiro. Segundo eles:

[...] o maior problema é a possibilidade de que a economia brasileira esteja se acomodando a um padrão de baixa qualificação de mão de obra e baixa produtividade que não tem como se resolver pela simples pressão das demandas do mercado de trabalho sobre o sistema educativo. Isso só pode ser atingido por políticas educacionais que lidem de forma decisiva com os problemas da qualidade da educação, que começam no nível pré-escolar e vão até o nível do ensino superior e da pós-graduação. Além dos problemas mais gerais da educação brasileira, o Brasil é possivelmente o único país no mundo que não permite escolhas na formação de nível médio e requer, dos que buscam uma formação profissional, um currículo escolar mais extenso do que seguem o curso tradicional. O Exame Nacional de Ensino Médio, ENEM, como exame único, reforça esta rigidez do Ensino Médio brasileiro. (SCHWARTZMAN e CASTRO, 2013, p. 563).

O posicionamento dos autores em questão, nos permite destacar o atual cenário de reformas pensadas para o Ensino Médio; e embora nos posicionemos contra essa visão de Educação pensada para atender o mercado, é fato que a Educação brasileira precisa assumir outra direção que demande um empreendimento que deve ser assumido desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação *stricto sensu*. Todavia, esse deve ser um projeto construído sob a égide da legitimidade de uma sociedade legalmente democrática como a nossa.

Em termos de estado do Pará, tem sido cada vez mais evidentes as denúncias em torno das condições das escolas de Ensino Médio. Dentre os problemas mais veiculados pelas mídias televisivas, impressas e pelas redes sociais, o destaque são as estruturas precárias das escolas, falta de merenda escolar, problema com lotação de professores. Nesse último caso, tanto o Ministério Público quanto o Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado do Pará (SINTEPP) e os próprios estudantes têm denunciado casos em que as turmas percorrem um ano letivo inteiro sem vivenciar algumas disciplinas do currículo, pela falta de professores. Outro agravante é a falta de transporte escolar para aqueles alunos de comunidades rurais que dependem de deslocamento para outras comunidades ou mesmo para as sedes dos municípios.

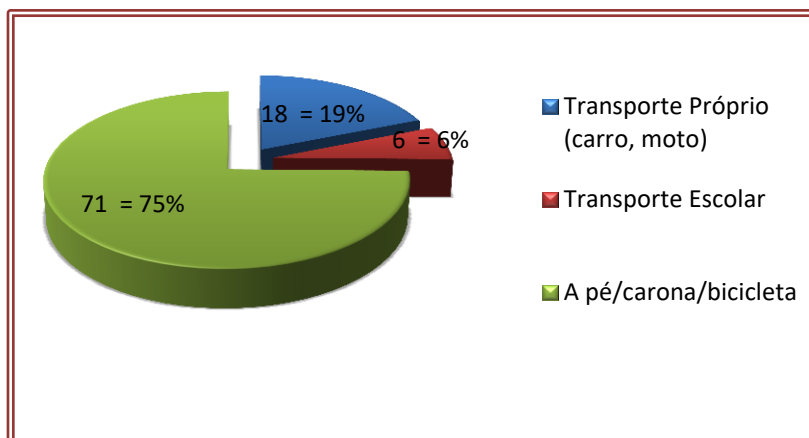
A situação do transporte escolar tem se configurado como uma grande problemática por várias razões, contudo, a que chama atenção está relacionada aos convênios entre municípios e o estado. Por meio desses convênios, o estado repassa valores que se somam aos valores municipais para alugar veículos (ônibus, micro-ônibus, barcos, etc.) que deslocam alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, portanto, alunos sob a responsabilidade do município e do estado, respectivamente.

Todavia, nem sempre os calendários escolares das duas redes (estadual e municipal) e o próprio tempo de aula diária, coincidem entre início e término. Considerando que o transporte fica sob a gerência do município, os alunos do Ensino Médio necessitam se adequar, tendo que, em muitos casos, sair muito cedo e concluir as atividades antecipadamente para não perder a condução, ou ainda, finalizar o ano letivo antes do tempo previsto pela rede estadual em função do término das atividades da rede municipal, haja vista que quando as escolas municipais encerram suas atividades, as Prefeituras deixam de oferecer o transporte escolar.

O Gráfico 5 revela o percentual de 6,6% de alunos com dependência do transporte escolar. Contudo, esses percentuais não expressam as demandas de locomoção oriundas das escolas do campo ou ainda de localidades que necessitam se deslocar para as sedes dos

municípios. Esses percentuais variam de município para município, mas por hora não temos a possibilidade de apresentar dados comparativos a esse respeito.

Gráfico 5 – Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Meios de Locomoção

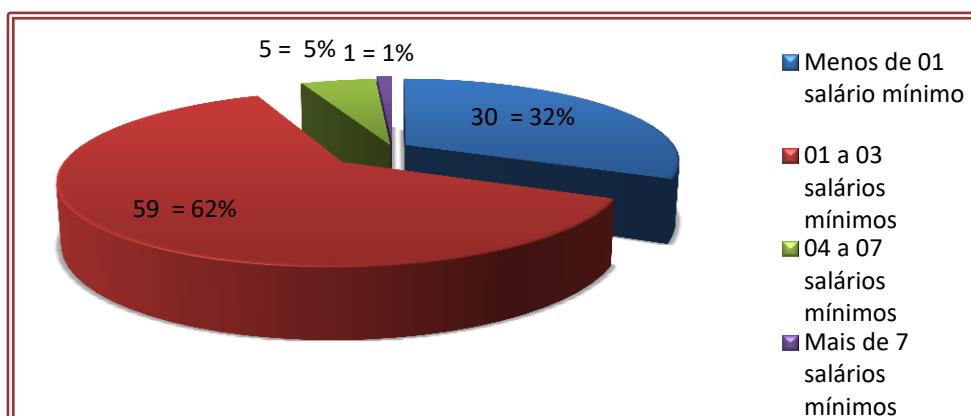


Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O Gráfico 5 nos permite construir algumas inferências em relação aos 75% dos alunos que se deslocam para escola a pé, de carona ou bicicleta assim como os 19% que possuem transporte próprio. Nesse último caso, presumimos que o meio de transporte mais usado é a motocicleta em função das facilidades de aquisição desse tipo de veículo. Com as possibilidades de crédito pensadas para movimentar o mercado, o número de aquisições de veículos aumentou, tanto em relação aos carros quanto às motocicletas. De acordo com o Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia, por meio do Observatório das Metrôpoles, coordenado por Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro e com elaboração de um relatório em 2013, por Juciano Martins Rodrigues, esse aumento da frota de veículos pode ser percebida acentuadamente, de 2001 para cá, com um percentual acima dos 130% (BRASIL, 2013).

Essa inferência sobre o meio de locomoção ser a motocicleta se reforça ao considerarmos a renda familiar relacionada aos sujeitos desta pesquisa, pois como destaca o Gráfico 6, apenas dois grupos (de 4 a 7 salários mínimos e acima de 7 salários mínimos) que somam um valor de 6% do total de participantes, apresentam uma situação de maior poder aquisitivo, enquanto que 30% recebem menos de um salário mínimo e 62% entre 1 e 3 salários mínimos, como verificamos no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Renda Familiar

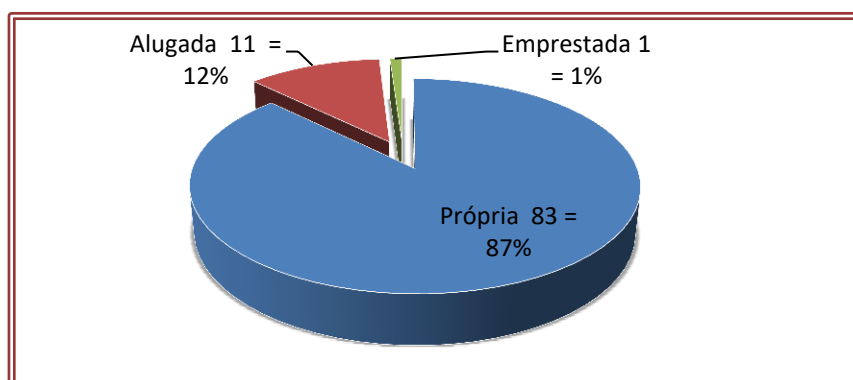


Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Em relação às médias salariais, é possível assumir uma posição de denúncia em relação à distribuição da renda no nosso país. O modelo de sociedade de classes, de relação entre empregador e empregado, e entre quem vende a mão de obra e quem possui os meios de produção em larga escala. Cada vez mais o Capitalismo tem acirrado as relações de exploração e empobrecido a maior parte da população, limitando suas condições econômicas e por consequência produzindo cenários de carências básicas, carências essas que certamente não estão ligadas, exclusivamente, aos jovens, mas às crianças, aos adultos, aos idosos e a tantos outros constitutivos de grupos minoritários seja por questões de religião, orientação sexual, raça, etc.

Se considerarmos que 75% andam a pé, de bicicleta ou de motocicleta, significa que esses jovens ou residem em outros bairros, na sede do município ou em comunidades próximas. Essa assertiva é reforçada pelo Gráfico 7 referente à moradia, que apresenta um percentual de 87% com moradia própria na sede do município, seguida de 12% alugados e 1% emprestados.

Gráfico 7 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Moradia.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Somam-se a esses percentuais em relação à moradia, os 93% que declararam residir na área urbana e 7% na área rural, o que reforça nossas constatações de que são jovens urbanos.

Apesar de não se tratar do perfil dos jovens estudados, na medida em que a maioria é residente na sede do município, existem situações comuns com a qual temos convivido em outros espaços escolares na condição de profissional da Educação, que não devem ser silenciados, apesar de não serem evidentes nesses dados. Durante a escrita do prólogo, fiz referência à minha saída de meu lugar de origem para estudar. Essa é uma situação comum a muitos e atrelada a ela se estabelecem vivências, por vezes dolorosas e marcadamente forjadoras de situações degradantes das nossas juventudes.

Vinculada às questões de residência, temos observado muitos casos de alunos que se deslocam das comunidades do campo para estudar na cidade, haja vista que a SEDUC (PA) não garante o funcionamento de escolas em todas as localidades que possuem demanda de alunos que finalizaram o Ensino Fundamental.

A ida para cidade, geralmente produz uma condição desfavorável aos jovens, uma vez que na maioria dos casos, os familiares desses jovens não possuem condições para mantê-los na sede do município, necessitando da ajuda de terceiros (parentes, conhecidos, padrinhos e até mesmo pessoas distantes) para garantir casa e comida. No caso das mulheres, a situação se agrava com casos de submissão a trabalhos domésticos, ao cuidado de crianças, etc. Somam-se a esse cenário, os abusos sexuais que também passam a fazer parte do cotidiano de muitas meninas.

Se pararmos para pensar em relação a essas condições de permanência na cidade, das meninas e dos meninos, talvez tenhamos condições de apontar alguns dos fatores provocadores de situações de gravidez precoce, da marginalidade, da prostituição e a entrada no mundo das drogas.

Essa reflexão é pertinente, pois nos permite alargar nossa visão em torno das juventudes. Embora apresentemos dados de uma escola com características mais urbanas, isso não significa que não existam outras caracterizações de escolas com perfis juvenis diferenciados e representativos de outras condições sócio: educacionais, econômicas e culturais. Não são raros na sede do município de Bragança, escolas que atendem um corpo discente majoritariamente oriundo das comunidades do campo, portanto, são escolas que apresentam perfil juvenil diferenciado em relação aos jovens sujeitos desta pesquisa.

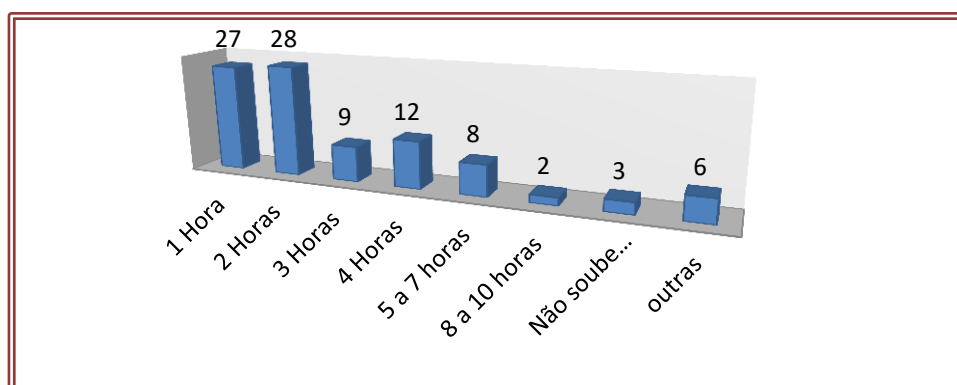
Vimos de várias comunidades do norte brasileiro, somos crianças, adolescentes e adultos (as). Trouxemos e representamos as realidades, questionamentos e sonhos

das várias infâncias destes Municípios, e Estados, desta região tão esplêndida, que mais parece um imenso país. Somos uma população de aproximadamente 9 milhões de crianças e adolescentes – em quase 750 municípios dos Estados do Tocantins, Pará, Amazonas, Acre, Roraima, Rondônia e Amapá⁴⁵.

Para um país como o Brasil que ainda expressa condições desumanas no existir da população, um projeto de sociedade que se pautem em dados, no caso da situação educativa das juventudes brasileiras, a partir do Ensino Médio e Técnico-Profissional, não pode ser pensado sem que assumamos os processos de exclusão, marginalização, desigualdade da distribuição de renda, dentre outros fatores que impactam no atual panorama de vida das juventudes brasileiras, no caso deste estudo, da juventude da Amazônia.

São jovens que ficam na escola em média seis horas por dia (50%), oito horas por dia (26%), quatro horas por dia (17%), mais de oito horas (4%) e cinco horas diárias (3%). Deprendemos desses percentuais, que são jovens que apesar de permanecerem no espaço escolar por um tempo significativo, quando comparado com o tempo destinado aos estudos, esses percentuais não correspondem como veremos no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Quantas horas dedicam aos estudos.

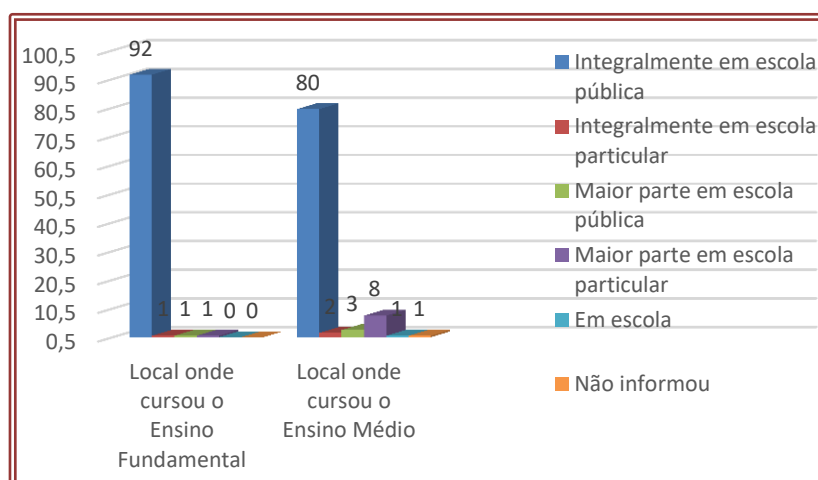


Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Esses jovens estão, em sua maioria, 92% no ensino regular; 5% no supletivo e 3% não informaram. Os dados apresentados no Gráfico 9, referentes ao local onde os jovens estudaram, destaca que dos 95 participantes da pesquisa, 92 estudaram integralmente no Ensino Fundamental público e 80 integralmente no Ensino Médio público.

⁴⁵ Carta Aberta dos Delegados da Amazônia à 8ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Gráfico 9 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Local onde cursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Ainda de acordo com o Gráfico 9, é possível verificar que ocorre um aumento de alunos cursando maior parte do Ensino Médio em escola particular, exatamente 8 alunos. Esse dado nos permite identificar um movimento de transferência de alunos da escola pública para a privada na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e dos alunos do segundo ano do Ensino Médio privado para a escola pública.

Em relação ao primeiro caso (transferência do Fundamental público para o privado), identificamos pelo menos duas questões que produzem esse movimento, uma está relacionada à cultura da aprovação no Ensino Superior, vendido com muito mais afinco pelas escolas privadas e o descrédito que ano após ano tem sido produzido pelo Sistema, a nosso ver como mecanismo de privatização da educação pública, gratuita. No segundo caso (o retorno da escola privada para a pública no nível médio) esse cenário se produz em função da atual política de acesso ao Ensino Superior, que toma como um de seus critérios, alunos que concluíram o Ensino Médio em escola pública, ou seja, para acessar as cotas, muitos alunos voltam para essa escola, embora a maioria deles com dupla jornada de estudos, haja vista que, justamente pelo descrédito mencionado anteriormente, esses alunos também se vinculam a cursinhos pré-universitários ou como têm sido mais comuns hoje, pré-ENEM.

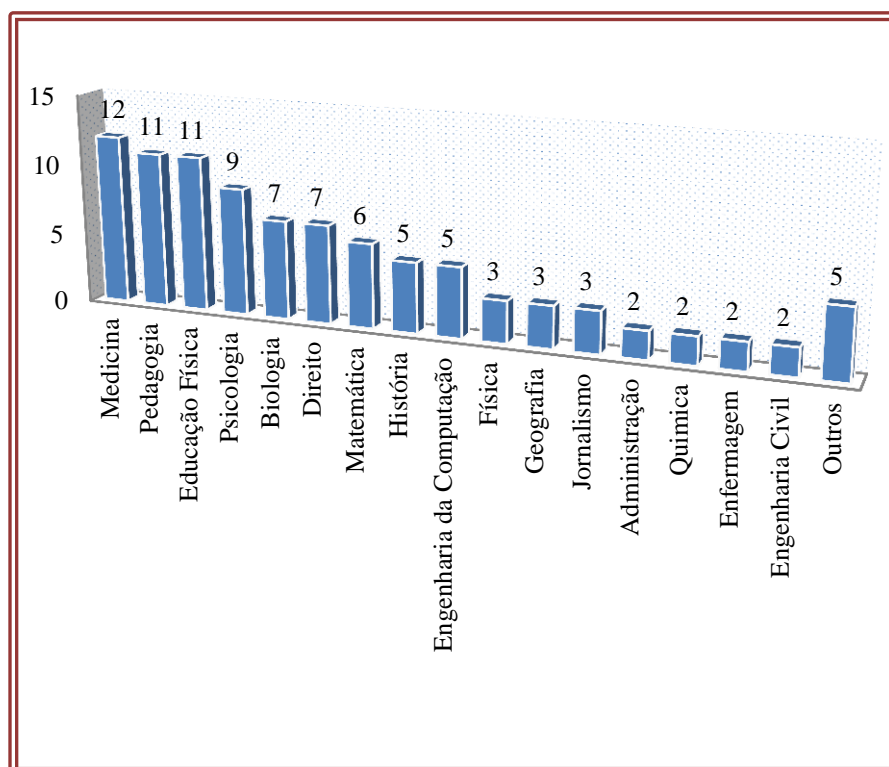
Apesar de as escolas privadas assumirem como marca dos seus movimentos de captação de matrículas, a aprovação no Ensino Superior, ainda assim o Ensino Público Médio, mesmo com suas limitações e processos de precarização, concentra a maioria das matrículas no cenário brasileiro.

De acordo com algumas notas estatísticas apresentadas pelo INEP, atualmente o Ensino Médio é oferecido em 28,3 mil escolas no Brasil; 68,1% das escolas de Ensino Médio são estaduais e 29,2% privadas. A União e os municípios participam com 1,8% e 0,9%, respectivamente; 89,8% das escolas com Ensino Médio estão na área urbana e 10,2% na área rural. (BRASIL, 2016). Ainda de acordo com esse Instituto, são 8,1 milhões de matrículas no Ensino Médio; 22,4% dos matriculados (1,8 milhões) estudam no período noturno; 95,6% dos matriculados frequentam escolas urbanas; 12,5% dos matriculados estão em escolas privadas. A rede privada cresceu 4,5% em oito anos, com 6,9 milhões de matrículas; a rede estadual tem uma participação de 84,8% no total do Ensino Médio e concentra 96,9% das matrículas da rede pública.

A depender do caminho que tem sido implementado em termos de políticas educacionais para a escola pública, esses percentuais tendem a mudar e, cada vez mais, a escola pública dará espaço à iniciativa privada.

Quando nos ocupamos das juventudes, uma questão que assume um grande valor é a projeção em termos profissionais que pode ser assumida tanto pelo viés da formação técnica em Nível Médio, quanto pelo Ensino Superior. Quando questionados sobre as perspectivas de formação profissional por meio do Ensino Superior, os jovens destacam os seguintes cursos, como demonstra o Gráfico 10.

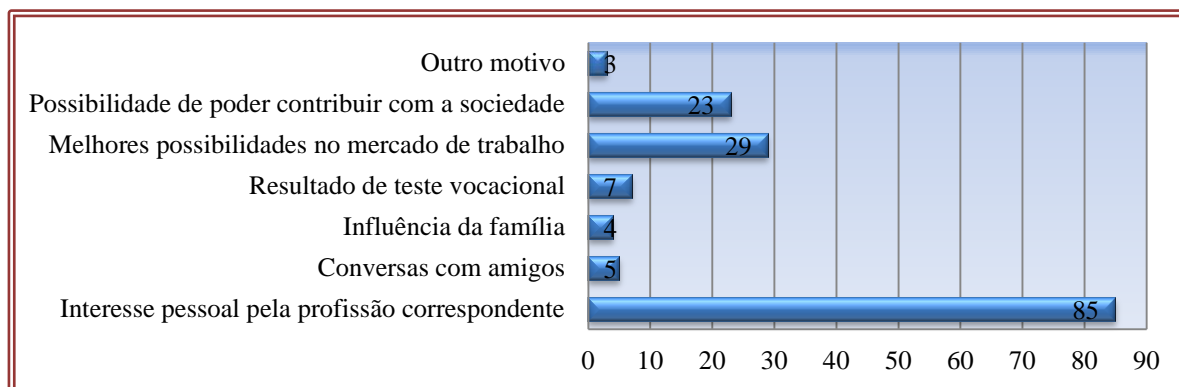
Gráfico 10 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Ensino Superior.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 10, ficam evidentes tendências que transitam em inúmeras áreas do campo do conhecimento, com destaque para as Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas⁴⁶. As motivações para escolha dos cursos vão desde o interesse pessoal pela profissão correspondente, 85 (oitenta e cinco) do total dos jovens; até questões como melhores possibilidades no mercado de trabalho, 29 (vinte e nove) jovens; possibilidade de poder contribuir com a sociedade, 23 (vinte e três) jovens; resultado de teste vocacional, 7 (sete) jovens; conversa com amigos, 5 (cinco) jovens; influência da família, 4 (quatro) jovens; e 3 (três) indicam outros motivos, como veremos no Gráfico 11.

⁴⁶ A classificação aqui utilizada toma como base a classificação utilizada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Gráfico 11 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Motivações para escolha dos Cursos

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Com relação às tendências de escolhas de cursos, nos chama atenção o curso de Pedagogia, que aparece entre aqueles que são vinculados a profissões com maior *status* na sociedade a exemplo do de Medicina, ficando à frente, inclusive de cursos como Psicologia e Direito, que também têm grande reconhecimento social.

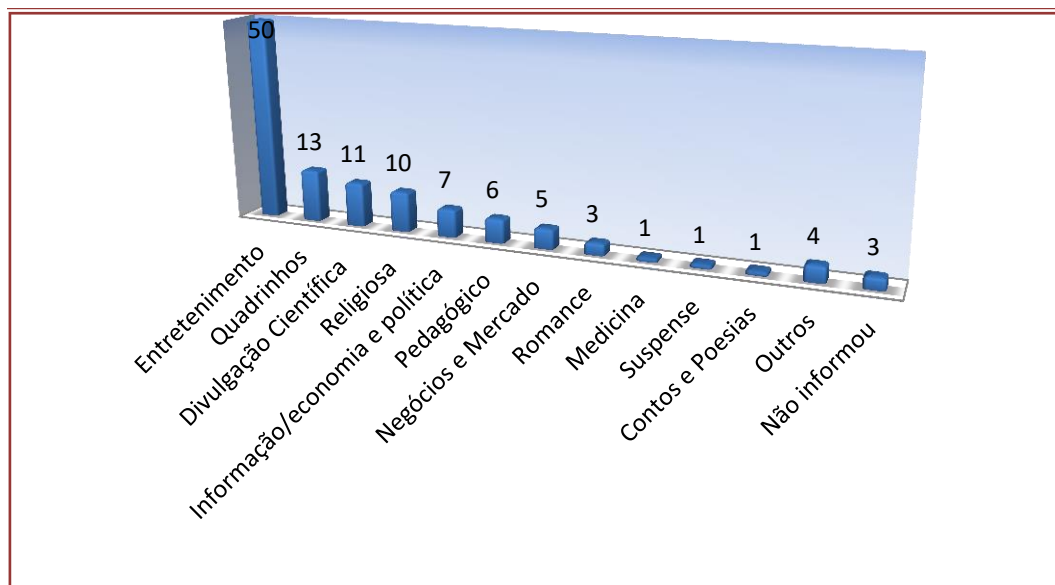
A relação do grupo de jovens estudado com o mundo do trabalho se mostra da seguinte maneira: enquanto 67 (sessenta e sete) jovens dos 95 (noventa e cinco) não trabalham, ou seja, a maioria, 15 (quinze) jovens trabalham eventualmente, 5 (cinco) em tempo parcial, 6 (seis) em tempo integral e 2 (dois) não informaram.

Partindo do princípio de que os jovens andam sedentos por trabalho, e de que a área da Educação apresenta maiores possibilidades de mercado, presumimos que por essas razões os cursos (Licenciaturas) vinculados à área da Educação apareçam com maior frequência. Outra questão que também pode ser um dispositivo de escolha, são as condições de saída desses jovens do município. É fato que existe a possibilidade dessas escolhas estarem vinculadas aos cursos que a Universidade pública e até mesmo as privadas instaladas no município de Bragança, estejam oferecendo atualmente. Se considerarmos que tem sido mais comum o interesse das escolas de Ensino Médio, sobretudo, com relação aos alunos do 3º ano, em aproximar esses alunos das Instituições de Ensino Superior (IES) seja por meio de visitaçã, ou mesmo de participação em feiras vocacionais ou similares, logo esses jovens tendem a conhecer o que essas Instituições oferecem em termos de formação profissional.

Estes jovens estão em busca de possibilidades, reforçamos esse entendimento quando verificamos que dentre os 95 (noventa e cinco) dos jovens, 61 (sessenta e um) se assumem como leitores contra 6 (seis) que reconhecem não ler e 28 (vinte e oito) que leem pouco. Talvez o único descompasso relacionado com a leitura esteja no tipo mais visitado por esses

jovens. O Gráfico 12 demonstra que a maioria das leituras é de entretenimento. Embora se considere razoável que esses jovens façam uso desse tipo de leitura, se espera que pelo momento em que se encontram, em termos de possibilidade de ascensão ao Ensino Superior, que algumas leituras vinculadas ao conhecimento historicamente acumulado, pudessem se mostrar presentes.

Gráfico 12 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Tipos de Leitura.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Surge nesse exercício de reflexão sobre o Gráfico 12, o questionamento em relação ao lugar da leitura no processo educativo dos jovens a partir da escola. Assumimos o entendimento de que a leitura como exercício de acessar a cultura, os saberes, experiências, deve ter lugar no processo de formação das futuras gerações. A leitura se mostra importante tanto em relação às produções teórico-conceituais, a exemplo do debate de Brandão (2001, 2004) Freire (2001, 1987, 1996) e Freire e Macedo (1990), que tratam da leitura como ato político, de se assenhorar das coisas do mundo, sobretudo daquelas que produzem diferenças excludentes, contradições, marginalizações e agir para que elas se redefinam; como também para a própria política de avaliação vigente que toma a leitura como referência.

Dentre essas políticas, destacamos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), considerado o mais importante exame educacional do mundo, elaborado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o intuito de aferir a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas escolares nas áreas de Ciências, Leitura e Matemática, mostraram mais uma vez os alunos brasileiros nas últimas

posições do *ranking*. É um exame aplicado de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento (BRASIL/MEC/INEP, 2017).

Outra política de avaliação que também tem a leitura como cerne da sua aplicabilidade é o ENEM, que é uma prova elaborada pelo MEC, para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o Ensino Médio. O ENEM é composto por quatro provas de múltipla escolha, com 45 questões cada e uma redação. O seu resultado serve de referência para que os jovens acessem à Universidade pública, por meio do Sistema de Avaliação Unificada (SISU), à Universidade privada, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Vale ressaltar, que a atual política tem diminuído as vagas na Universidade pública e aumentado nas Universidades privadas, por meio do FIES, colocando assim a maioria dos jovens na impossibilidade de acessar ao Ensino Superior (BRASIL/MEC/INEP, 2017).

Por fim, a nível estadual, temos o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), que tem como objetivo consolidar um mecanismo de análise para subsidiar ações da SEDUC (PA) e Prefeituras, como política pública de estado, de natureza sistêmica e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem no Sistema Público de Educação Básica, como forma de contribuir para o cumprimento da meta de ampliar os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) paraense em 30%, até 2017, estabelecida pelo Pacto pela Educação do Pará. É um processo avaliativo externo de larga escala, referenciado por uma matriz específica, que investiga as habilidades e competências para mobilizar conhecimentos adquiridos na escola, desenvolvidas pelos alunos durante a trajetória escolar. Esse é um instrumento de avaliação que se destina à toda Educação Básica Paraense, estadual e municipal, pública e privada e é destinada aos alunos do 4º, 5º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

A seguir, verificamos essas constatações mais evidentes sobre o lugar que a leitura ocupa na vida dos jovens por meio do tipo de conteúdo que acessam nessa prática.

Embora seja evidente o interesse dos jovens em ascender ao Ensino Superior, ainda assim existem muitos desafios que estão postos e que não podem ser desconsiderados, haja vista que apesar de o século XXI expressar um avanço significativo em termos de políticas de inclusão no Ensino Superior para o brasileiro de baixa renda, ainda assim há que se pensar que essa política não consegue atingir a maioria. Se observarmos a quantidade de vagas

oferecidas pelas Universidades públicas em relação ao número de alunos que concluem o Ensino Médio, verificaremos que independentemente de mérito, não haverá vaga para todos.

Ainda continuamos convivendo com um cenário onde o aluno de baixa renda passa toda a Educação Básica na escola pública, gratuita e ao buscar formação profissional em nível de terceiro grau é “empurrado” para as Instituições Privadas, seja por meio de Programas como o ProUni, o FIES ou ainda o Educa Mais Brasil.

O Programa Universidade para Todos (ProUni) é uma iniciativa do Governo Federal, para facilitar o acesso de alunos carentes ao Ensino Superior. Criado em 2004, o ProUni oferece bolsas de estudos de 50% ou 100% da mensalidade, em Faculdades particulares. Esse caso de ampliação de vagas no Ensino Superior vai na contramão da Universidade pública e gratuita. Esse é um Programa que enriquece ainda mais as Instituições privadas e empobrece a Universidade pública.

Outra ação federal que também depõe contra a Universidade pública se dá por meio do Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES), criado em 1999 pelo MEC, com o objetivo de financiar as mensalidades de cursos de Graduação, para estudantes que estejam regularmente matriculados em Instituições privadas de Educação Superior. Além de se destinar recursos federais para iniciativas privadas, essa proposta de política, coloca o jovem na condição de devedor, antes mesmo de conquistar a formação profissional.

Existe ainda o Educa Mais Brasil que é o maior Programa de Bolsas de Estudo do Brasil e está há mais de uma década no mercado, permitindo que estudantes impossibilitados de pagar uma mensalidade integral, tenham acesso a Instituições de Ensino particulares, através de bolsas de estudo parciais. Embora não esteja vinculado diretamente ao Governo Federal, esse Programa reflete as implicações das impossibilidades do Ensino Superior, por meio da Universidade pública, gratuita e coloca os familiares no similar dos esforços para que esses jovens se mantenham em cursos que, de modo geral, a família não tem condições confortáveis para assumir, em termos financeiros.

Atualmente, a política do atual Governo deixa claro o investimento no Ensino Superior privado em detrimento do Ensino público. Essa assertiva é embasada nos últimos anúncios do Governo Federal, por meio da mídia televisionada e veiculados em jornais impressos e *online*, de que em 2018 serão oferecidas 318 mil vagas com base nas novas regras do FIES e 75 mil vagas, com base nas regras atuais.

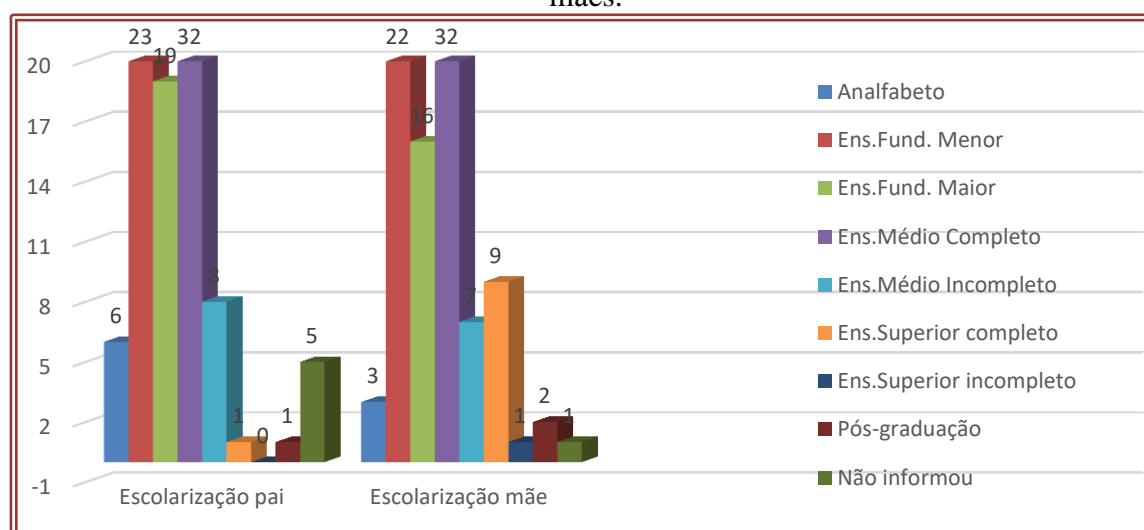
Essas questões acima apontadas, nos permitem reforçar o entendimento de que:

A grande luta hoje não me parece que deva ser pelo modelo único, mas pela efetiva democratização do acesso ao conhecimento e do acesso e da permanência na universidade pública e gratuita, garantindo a sua expansibilidade com qualidade. Educação de qualidade sem democratização da oportunidade equivale a defender oligarquias um elitismo totalmente inaceitável (RISTOFF, 2002, p. 27).

Desde 1992, o Governo Federal apresenta um movimento em torno da inclusão social por meio do Programa de Crédito Educativo (CREDUC) de 1992; o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) de 1999, e o Programa Universidade para Todos (ProUni), implementado em 2005, são Programas de financiamento ou concessão de bolsas (BRASIL, 2017). Todavia, não acreditamos em inclusão social, em propostas que a exemplo do FIES, endivida o estudante antes mesmo dele adentrar no mercado de trabalho. Da nossa parte, a inclusão se faz pelas vagas garantidas na Universidade pública. No atual cenário, fica evidente o influxo de vagas na Universidade pública e o aumento de financiamento por meio do FIES.

Quanto ao grau de escolaridade dos pais, verificamos que não existe uma variação significativa na Educação Básica, ou seja, no caso dos sujeitos estudados, desde o processo de Alfabetização até o Ensino Médio. Porém, quando adentramos o cenário do Ensino Superior, verificamos que as mães, as mulheres, portanto, apresentam maior índice com relação ao Ensino Superior Completo, Incompleto e Pós-graduação. Esses dados reforçam um debate que tem sido veiculado sobre o aumento do nível de escolarização das mulheres em detrimento dos homens, como mostra o Gráfico 13.

Gráfico 13 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Escolarização de pais e mães.



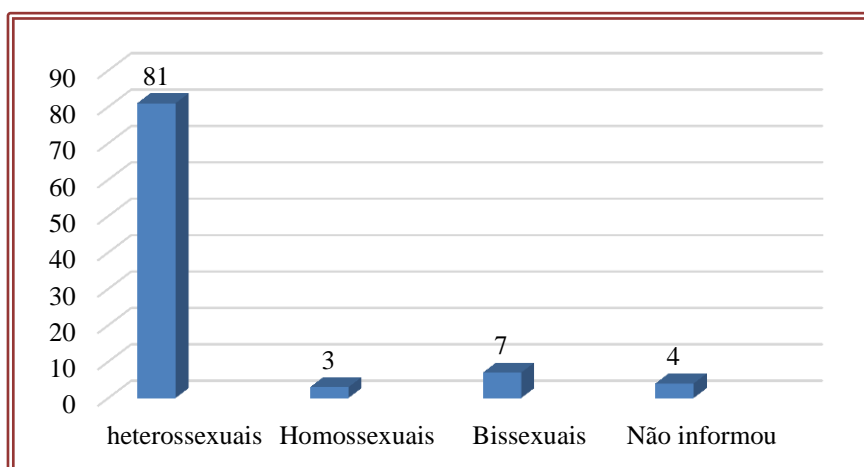
Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

De acordo com o IBGE, por meio de estudo comparativo entre homens e mulheres, entre os anos 2000 e 2010, verificou-se um contingente maior de mulheres entre os estudantes de 18 a 24 anos no Nível Superior, em 2010. Elas representavam 57,1% do total de estudantes na faixa etária. Conseqüentemente, o nível educacional das mulheres é maior do que o dos homens na faixa etária dos 25 anos ou mais. (BRASIL, 2010).

Quanto ao sexo dos jovens pesquisados, 42,44% se localizam no feminino e 53,56% no masculino. Contudo essa definição de sexo não dá conta de outras discussões vinculadas à sexualidade. Enquanto o sexo se apresenta muito mais como uma questão de ordem biológica, a orientação se coloca na perspectiva da subjetividade, ou seja, não é o sexo que define a orientação sexual.

O Gráfico 14 apresenta a variação de orientação sexual entre o sexo masculino e feminino, mostrando que do total de noventa e cinco jovens, oitenta e um se assumem heterossexuais, três homossexuais, sendo dois gays e uma lésbica, sete bissexuais e quatro não informaram.

Gráfico 14 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Orientação Sexual



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Ao falarmos de sexo e orientação sexual, emergem outras discussões como a de identidade de gênero, da sexualidade, da educação sexual, do preconceito, etc. Essas são questões que se colocam como desafios no Ensino Médio, uma vez que se apresentam nesse nível de ensino, uma variedade de orientações sexuais que se colocam como parte da cultura escolar.

O sexo aqui é assumido como a combinação dos cromossomos de um indivíduo com a sua genitália. Em um primeiro momento, isso infere que um indivíduo nasceu macho, fêmea

ou intersexual. No caso dos intersexuais, a mudança se caracteriza pela indeterminação do sexo biológico com base no binarismo “macho” e “fêmea”. A intersexualidade pode se manifestar de formas diferentes, seja por conta de as gônadas apresentarem características intermediárias entre os dois sexos, ou o aparelho genital não condizer com o tipo cromossômico.

Já a identidade de gênero, com base nas teorias feministas e da teoria *Queer*, é tido como categorias que são historicamente, socialmente e culturalmente construídas e são assumidas individualmente através de papéis, gostos, costumes, comportamentos e representações. Butler (2010), defende a tese de que o gênero precisa ser assumido pela pessoa, mas isso não acontece num processo de escolha, e sim de construção e de disputas de poder.

Na visão dessa autora, as identidades de gênero abrangem a complexidade humana e fogem do binarismo “homem” e “mulher”. Segundo ela, existem pessoas com mais de um gênero, as transgêneros, as com gênero fluído, as *drag queens*, e o *genderqueer*, que abrem as perspectivas para novas formas de ser.

No que se refere à orientação sexual, esta diz respeito à inclinação da pessoa no sentido afetivo, amoroso e sexual, ou seja, está relacionada por qual gênero/sexo se sente atraída. Com base nos três grupos de orientações apresentadas como opção de escolha para os jovens pesquisados, quais sejam homossexual, heterossexual e bissexual, ou seja, a atração afetiva e sexual por pessoas do mesmo gênero/sexo; a atração afetiva e sexual por pessoas do gênero/sexo oposto; atração afetiva e sexual por qualquer pessoa do binarismo de gênero: “homens” ou “mulheres”, respectivamente. Essas questões merecem maiores debates, contudo elas não são foco do nosso estudo.

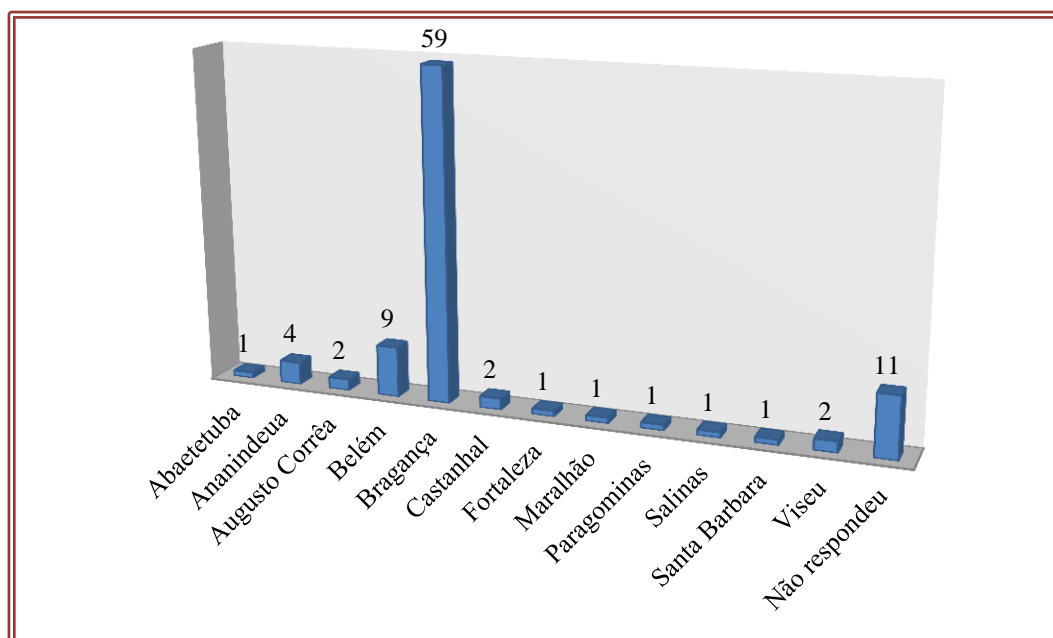
Quando buscamos saber o local de nascimento dos jovens pesquisados, verificamos com base na amostra estudada, que Bragança é um município que congrega famílias oriundas de mais de dez municípios. Dentre os 95 (noventa e cinco) jovens, apenas 59 são nascidos em Bragança. Esses dados reforçam a discussão em torno da migração interna no Brasil, que aponta como uma das principais motivações, os fatores de ordem econômica.

A migração interna, de acordo com o caderno temático Migração: o Brasil em Movimento, produzido pelo Programa Escravo, nem pensar! da ONG Repórter Brasil, publicado em 2012, corresponde ao deslocamento de pessoas dentro de um mesmo território; dessa forma pode ser entre regiões, estados e municípios. Segundo o documento, esse deslocamento não provoca modificações no número total de habitantes de um país, mas altera as regiões envolvidas nesse processo, sobretudo no que tange às questões de ordem social.

Não são raros os casos de aumento de criminalidade, de prostituição e de infecção por doenças sexualmente transmissíveis, carência de matrículas para crianças e jovens em creches e escolas de Ensino Fundamental e Médio, advindas do aumento populacional em função da migração interna.

Essa discussão reflete um cenário em que revela a necessidade dos indivíduos se deslocarem das suas cidades de origem para outros contextos, em busca de melhores condições de vida e à procura de emprego para suprir suas necessidades básicas de sobrevivência e de suas famílias, ou ainda em busca de escolarização. O Gráfico 15 apresenta essa variedade de locais de nascimento.

Gráfico 15 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Local de Nascimento.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Chamou nossa atenção, nesse ponto, o fato de que 11 jovens não declararem o local de nascimento. Talvez essa postura se dê em função de suas origens estarem relacionadas às comunidades do campo. Embora hoje exista um movimento, nascido inclusive com o apoio da Universidade pública para o fortalecimento das identidades, nesse caso, da identidade vinculada à origem, ainda observamos um temor em muitos jovens, em assumir suas origens, haja vista que esse fato já produziu e continua produzindo situações de discriminação e *bullying* no interior das escolas.

No caso do *bullying* que se refere a ações de violência diretas físicas (bater, chutar, tomar pertences) ou diretas verbais (apelidos, insultos, atitudes preconceituosas) e indiretas

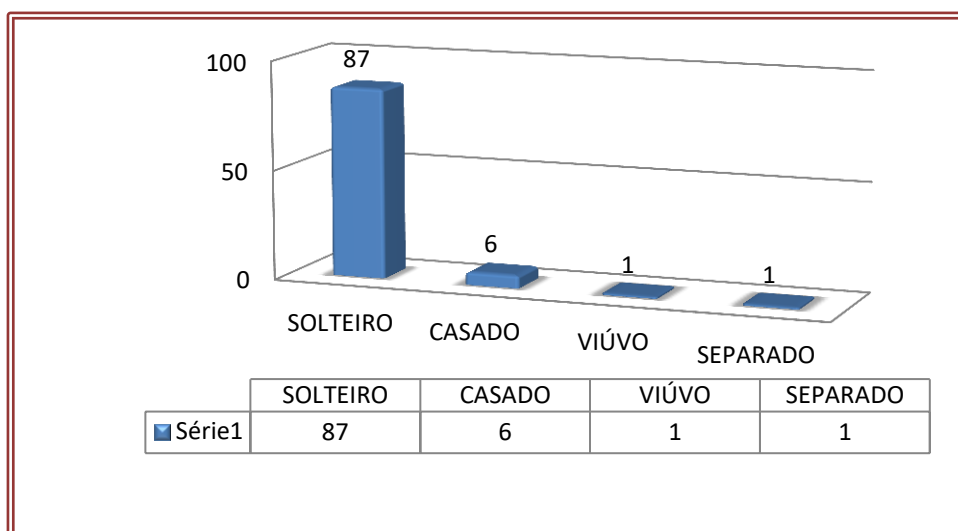
que se relacionam à disseminação de histórias desagradáveis, indecentes ou pressões sobre outros, para que a pessoa seja discriminada e **excluída de seu grupo social** (LOPES NETO e SAAVEDRA, 2003, p. 18; NASCIMENTO e VIEIRA 2008; KIMURA, 2013) (grifos nossos). Segundo Colovini e Costa (2006) o *bullying* tem se tornado um problema cada vez mais incidente no interior da escola.

Os grupos sociais são fundamentais para a consolidação das identidades juvenis. Grupo é muito mais do que ajuntamento de pessoas, eles são resultados de processos que produziram o sentimento de pertencimento. O pertencimento grupal na TRS é fundante para a circulação e constituição de RS. Percebemos isso, quando mais da metade dos jovens pesquisados, 55%, se dizem vinculados a grupos, contra 43% que dizem que não e 2% que não responderam. De acordo com os jovens pesquisados são grupos com finalidades religiosas, esportivas, social, política e para estudos.

Esse cenário revelador de processos de intolerância, expressa mais um desafio para a escola de pautar um debate em torno da diversidade e da diferença, mas também para os próprios jovens que tendo os grupos de pertence, como uma necessidade que dá sentido à sua existência, se tornam ainda mais vulneráveis, quando lhes é tirado o direito de fazer parte desses grupos juvenis.

Acreditamos que por serem jovens de uma escola da periferia, estudando, a maioria, no horário diurno, isso já produz o retrato de certo perfil juvenil, a exemplo da questão relacionada ao estado civil. A maioria dos jovens casados são obrigados a estudar durante a noite, haja vista que a condição civil lhe imputa responsabilidades, que vão desde o ingresso no mundo do trabalho, até aquelas oriundas da condição civil. O Gráfico 16, referente ao estado civil, demonstra que dos 95 jovens participantes da pesquisa, 87 são solteiros, o que representa um percentual acima de 91% do total dos jovens; seis são casados, um viúvo e um separado, como veremos a seguir.

Gráfico 16 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Estado Civil.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O fato de não serem casados produz uma conseqüente relação com a questão de possuir ou não filhos. Todavia não uma relação absoluta, haja vista dentre esses jovens 86% não possuem filhos, 10% possuem e 4% não responderam. Logo, se 91% são solteiros, existem 5% desse grupo de solteiros que possuem filhos. Essa é uma realidade que tem se mostrado evidente no Brasil, sobretudo nos bairros periféricos dos grandes centros e nas cidades e localidades menores.

A gravidez na juventude implica, dentre outras questões, nos projetos de vidas dos jovens, sobretudo, para as mulheres que infelizmente pagam maior preço quando da concepção de uma criança fora do planejamento. O Projeto de Vida é assumido como “aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo” (NASCIMENTO, 2013, p. 87).

Em pesquisa realizada por Gonçalves e Knauth, publicada em 2006, que teve o objetivo de compreender o contexto da gravidez entre jovens das classes popular e média, o conceito de aproveitar a vida, ganhou grande destaque nas narrativas dos jovens pesquisados, o que ajudou a qualificar, classificar e principalmente, justificar os comportamentos afetivo-sexuais juvenis. Esse estudo possível demonstrou que a juventude deve se posicionar na vida de uma forma *proveitosa*, endossando positivamente os seus valores sociais. Para as jovens da camada média, a gravidez interrompe temporariamente ou inverte planos de trabalho e estudo, e afeta menos a sociabilidade delas, pois estas contam com maior estrutura econômica e familiar.

Outro estudo realizado por Nascimento (2013), com mais de 725 jovens entre 15 e 24 anos, matriculados e frequentes no 2º e 3º anos do Ensino Médio destaca que para os jovens estudados, a escola continua se constituindo como uma via para alcançar seus objetivos, objetivos estes que demandam, segundo a autora “habilidades acadêmicas e de vida” (NASCIMENTO, 2013, p. 95), que se fomentam os projetos de vida no sentido mais lato, quando em relação ao mercado de trabalho.

Esses estudos nos permitem consolidar um entendimento em relação à maternidade e à paternidade durante a juventude, sobretudo para aqueles oriundos de classes populares, cujos pais não possuem as condições necessárias para que seus filhos continuem no circuito escolar, como investimento na perspectiva de futuro. Não só um filho como o próprio casamento durante a juventude, sobretudo no momento inicial desse tempo humano, desconfigura o percurso daqueles que poderiam investir na educação, como força motriz dos seus projetos de vida.

Apesar de assumir esse entendimento, não deixamos de reconhecer que para muitos jovens se casar e ter filhos é projeto de vida e que a escolarização se apresenta como um processo com tempo certo para ser finalizado, geralmente o Ensino Médio. Não são raros os discursos de jovens afirmando que concluíram seus estudos, ao se referirem ao Ensino Médio ou seja, outras possibilidades de continuar deixam de fazer parte de seus repertórios.

Da mesma forma como ter filho e família pode ser a referência discursiva de futuro. Há que se pensar que em muitos casos é retirado do jovem o direito de projetar seu futuro com base no processo de formação, isso porque muitos não terão a possibilidade de acessar a Universidade pública, seja porque não é oferecida no seu município, da mesma forma em relação à Universidade privada, pela falta de condições de arcar com as despesas, ou ainda de se deslocar para outros contextos.

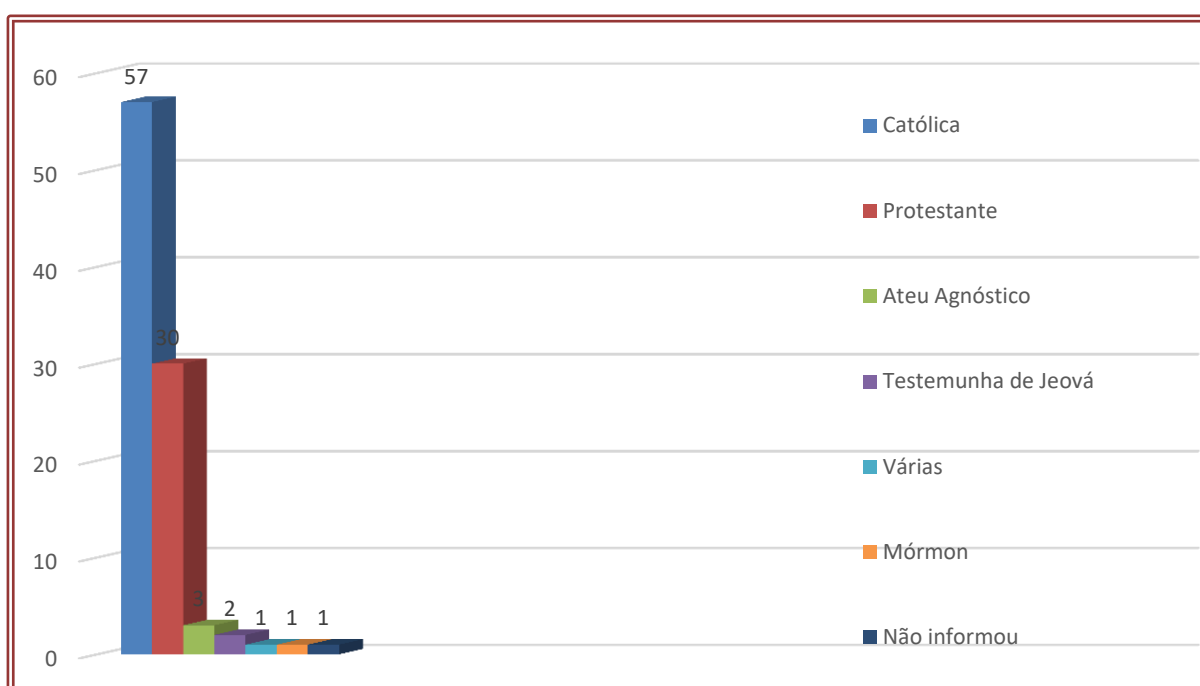
Eu sou exemplo disso, enquanto escrevia o Prólogo que anuncia esta jornada de construção de uma tese, faço referência ao meu descolamento da comunidade de Marataúna para Viseu; e de Viseu para Bragança e dos desafios para acessar a Educação Básica e de ascender ao Ensino Superior, em função da falta de condições para esse fim. Condições que expressavam naquele momento, o retrato da maioria dos jovens daquele tempo e dos tempos atuais.

Outra questão que merece destaque é a religião. No caso deste estudo em particular, a religião tem um papel muito importante, porque ela atravessou minha história de vida pessoal e serviu de parâmetro e referência para estar no mundo traçando rotas do meu existir individual/coletivo. A religião, assim como a educação, resguardado qualquer posicionamento

extremado, excludente e alienante, tem um papel importante na vida do ser humano. Pela religião, foi possível assumir-me como sujeito implicado com as contradições sociais que atropelam as possibilidades futuras das juventudes.

Embora seja evidente nos dias atuais a expansão do Protestantismo por meio do nascimento de várias igrejas, ainda assim, no caso desse grupo o número maior é de católicos. No Gráfico 17, verificamos que dos 95 (noventa e cinco) jovens, 57 (cinquenta e sete) se declaram católicos, 30 (trinta) protestantes, 3 (três) ateus agnósticos, 2 (dois) Testemunhas de Jeová, 1 (um) frequente a várias religiões, 1 (um) mórmon e 1 (um) não informou, como verificamos a seguir.

Gráfico 17 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Religião.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Freire (2007, p. 123) afirma que “[...] Não podemos discutir, de um lado, as igrejas, de outro, a educação e, finalmente, o papel das primeiras com relação à segunda, a não ser historicamente”. Esse posicionamento nos permite depreender que religião e educação são parte constitutivas da condição humana, expressa por meio de variadas denominações e formas de expressão.

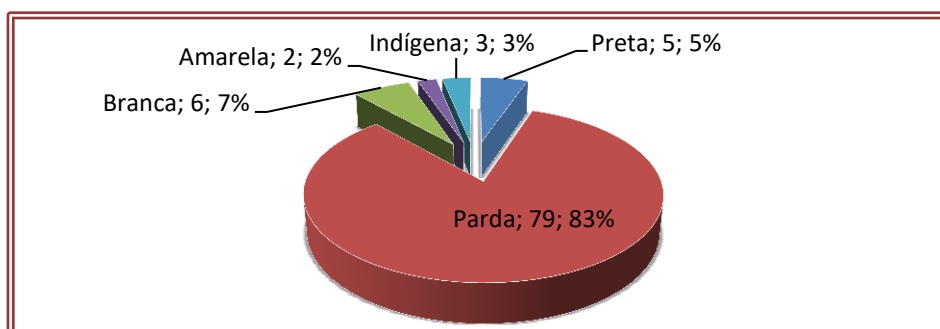
Ainda com base nas convicções freireanas, é possível pensar no papel que a religião e a educação assumem nas nossas vidas no que tange à capacidade que possuem de nos fazer ter esperança, mas mais que isso, de nos fazer lutar pelo que alimenta o nosso esperar, ou

seja, se empenhar de esperanças, não no sentido do que se espera, mas do que se projeta, se lança rumo ao alvo.

Freire em entrevista dada à TV PUC-SP3, se assume como quem acredita na transcendentalidade e na mundialidade como duas faces do seu existir. Freire conclui seu posicionamento afirmando: “Eu fiquei com Marx na mundanidade, à procura de Cristo na transcendentalidade”. Esse posicionamento nos cerca do entendimento de que é possível lutar contra toda sorte de contradição social que suplanta a vida não só de jovens, mas também de crianças, adultos e idosos, tendo a religião como força que nos organiza, orienta, municia e empurra ao enfrentamento daquilo e daqueles que se colocam como nossos algozes.

Nesse cenário de olhar as religiões declaradas, surgem indagações quanto aos silenciamentos. Ao considerarmos que 5% se declaram pretos e 83% pardos, o que indica um percentual de 88% de jovens culturalmente oriundos da matriz africana, chegamos a acreditar que alguns iriam assumir uma religião de matriz africana. Contudo, a força da influência da nossa história de colonização se mostra mais uma vez. Parece-nos evidente essa influência cultural dos brancos, quando as religiões que orientaram os nossos antepassados, digo nossos, porque também me assumo como mulher impregnada por homens e mulheres negros trazidos à força para solo brasileiro. O Gráfico 18 apresenta um percentual de 83% dos jovens como pardos, 7% brancos, 2% amarelo, 3% indígenas e 5% pretos.

Gráfico 18 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires, concluintes da Educação Básica em 2017? - Cor ou Etnia.

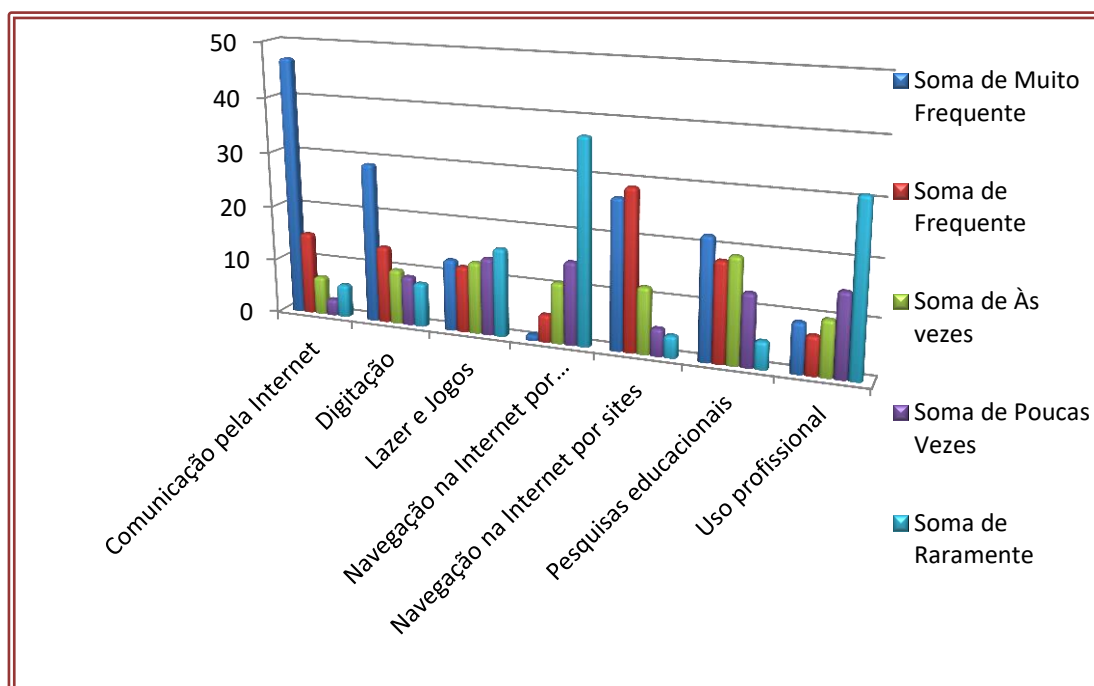


Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Apesar de existirem vários esforços de movimentos sociais, de grupos de estudos e pesquisas, no sentido de aproximar os negros à sua história, memória, cultura, seu passado, o que implica na religião, ainda assim muitos de nós, tanto por falta de oportunidade de conhecer, como também pela demonização das religiões de matriz africana, perdemos a possibilidade de nos religarmos a nossa ancestralidade transcendental.

Trazemos para a discussão da juventude na Introdução deste estudo, algumas reflexões sobre o tempo presente e a relação deste com o avanço dos meios de comunicação e o lugar das novas tecnologias neste processo. Inegavelmente, a geração de jovens do presente possui uma relação orgânica entre seu existir e esse tempo de fluidas produções de artefatos tecnológicos, no dizer de Gadotti (2006), numa sociedade da informação, para a qual a escola deverá servir de bússola. Fica evidente o papel dos artefatos tecnológicos como computador, celular, *tablet* na vida dos jovens nativos digitais (NOVIKOFF; PEREIRA, 2013), quando, por exemplo, aparece como muito frequente a comunicação/navegação pela internet, a digitação, pesquisas educacionais. Nesses termos, fica evidente essa vivência dos jovens à luz de um tempo que consolidou as tecnologias da informação e comunicação, onde as tecnologias digitais fazem parte das atividades habituais dessa geração (BASSALO, 2012). O Gráfico 19 destaca as questões apontadas nesta discussão sobre as atividades que mais realizam a partir das tecnologias digitais.

Gráfico 19 - Alunos da EEEFM Luiz Paulino Mártires, concluintes da Educação Básica em 2017? Atividades que mais realizam – Computador/Celular/Tablet

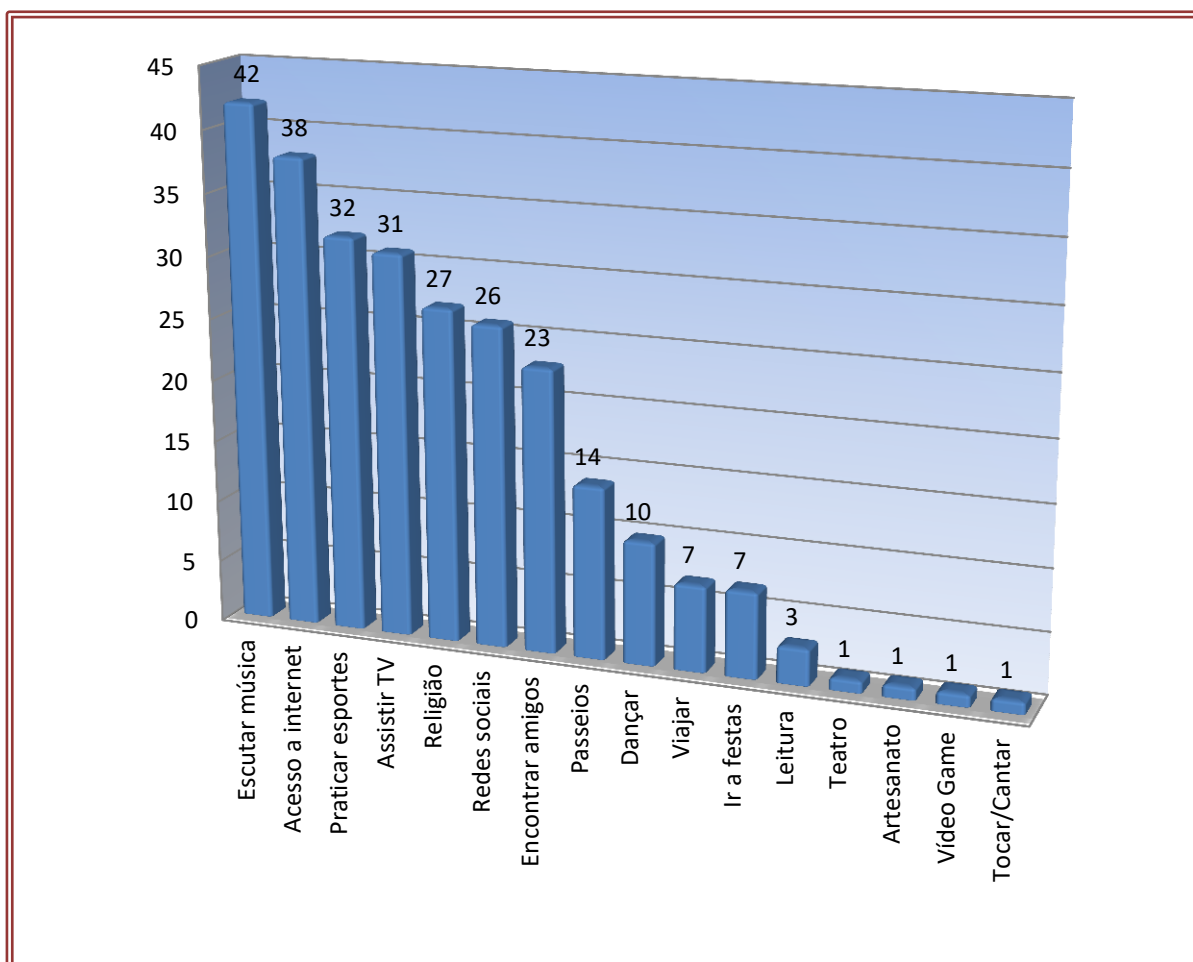


Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Além das motivações já identificadas para o uso nas novas tecnologias, a questão referente ao lazer e aos jogos digitais aparecem equilibradamente em termos de frequência, como demonstra o segundo grupo de indicativos apresentados na terceira coluna da esquerda para a direita. No Gráfico 20, a força das novas tecnologias reaparece por meio das formas de

lazer. Dos jovens estudados, 38 usam a *internet*, 26 redes sociais, perde apenas para ouvir música com um total de 42 jovens, além de praticar esportes, assistir televisão, frequentar religião, encontrar amigos, dançar.

Gráfico 20 - Alunos da EEFM Luiz Paulino Mártires – Pesquisa - Formas de Lazer.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O ponto de destaque para nós, no debate ora proposto, aponta uma multiplicidade de atividades nas quais transitam esse grupo e que certamente expressa a realidade do jovem de modo geral. Essa diversidade de possibilidades expressa, na verdade, a própria diversidade juvenil. Reconhecer o jovem vinculado à arte, aos jogos eletrônicos, à religião, ao esporte é enxergar justamente o que ressaltamos na Introdução desta tese, de que estamos tratando de juventudes e não de juventude.

Em estudo realizado com 78 jovens, na faixa etária de 15 a 19 anos, de ambos os sexos, estudantes de Ensino Médio, em um Instituto Federal no município de Vitória (ES), Martins *et al* (2014) identificam as questões de lazer dos jovens pesquisados, inteiramente

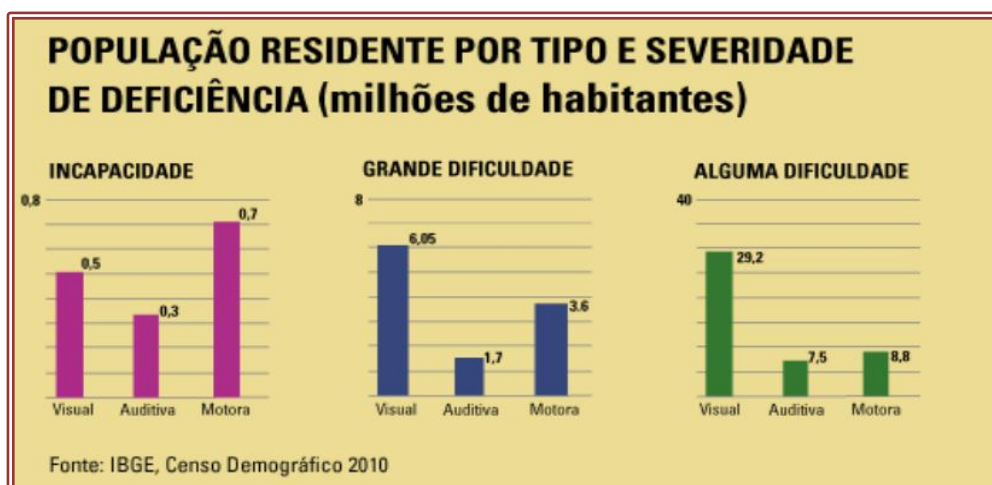
relacionadas ao contato com os amigos, em primeiro lugar; o dinheiro e o consumo, em segundo lugar e; por fim, a frequência significativa do uso dos meios digitais (computador/*internet*).

Esse estudo nos permite reafirmar nossa ideia de juventudes, quando demonstra um perfil de jovens com características bem distintas, em relação aos jovens sujeitos da pesquisa que realizamos. É pressuposto que essa diferenciação se dá por meio de questões de ordem social, haja vista que enquanto os jovens da pesquisa apresentada por Martins *et al* (2014), na sua maioria, 55%, recebem dinheiro mensalmente (salário ou mesada), os jovens da nossa pesquisa apresentam condição social aquém. Mais uma vez, reforçamos as condições sociais como um demarcador de produção de identidade juvenil.

Exemplo disso é o estudo realizado por Dell'aglio e Marques (2009), que retratou o tempo livre na juventude, bem como suas formas de lazer. De acordo com as autoras, foram utilizados 7.171 (sete mil, cento e setenta e um) questionários respondidos por jovens de ambos os sexos, com idades entre 14 e 24 anos, de nível socioeconômico baixo, habitantes de cidades brasileiras. As atividades apontadas como mais frequentes foram ouvir/tocar música (76,5%) e assistir TV (71,8%). Esses percentuais refletem um perfil de jovem, próximo dos jovens sujeitos da nossa pesquisa e portanto, endossam nossa defesa da relação entre condição social e o perfil dos jovens. Portanto, podemos inferir que as diferenças são promotoras de realidades diversas, realidades essas que denunciam a exclusão de grupos juvenis, a exemplo daqueles que apresentam alguma deficiência.

Por meio do IBGE, verifica-se a partir do Censo Demográfico de 2010, que 45,6 milhões de pessoas são identificadas com pelo menos um tipo de deficiência, seja do tipo visual, auditiva, motora ou mental/intelectual. Esse grupo representa 23,9% da população brasileira em 2010, o que corresponde a 23,9% da população. A Figura 7 expressa esses números por milhões de habitantes.

Figura 8 - População residente por tipo e severidade de deficiência.



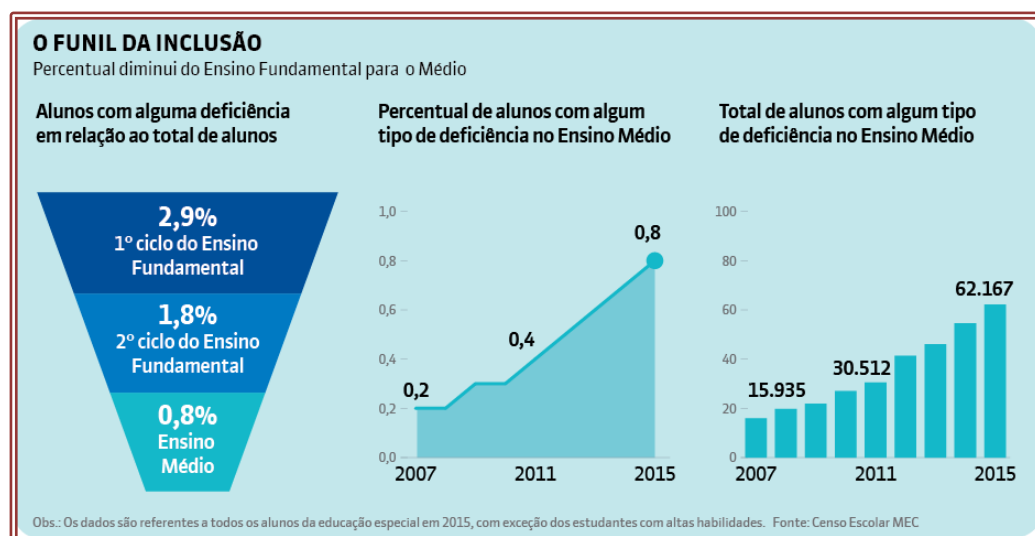
Fonte: BRASIL/IBGE, 2010.

Dentre os jovens pesquisados, 97% se declaram não possuir nenhuma deficiência e 3% sim. Esses três por cento, em um primeiro olhar, pode parecer um número muito baixo. Porém, encontrar um jovem no Ensino Médio apresentando alguma condição de limitação em função de alguma deficiência, significa encontrar um sujeito que furou inúmeros bloqueios impostos pela sociedade. Podemos dizer que são jovens que, diferentemente da maioria dos indivíduos acometidos por alguma deficiência, conseguiram chegar ao último nível da Educação Básica.

De acordo com dados do MEC disponíveis na Revista *online* Aprendizagem em Foco nº 15. Ago. 2016, verificamos os desafios que estão postos para todos que possuem alguma deficiência. Da mesma forma que observamos no cenário brasileiro, um decréscimo de matrícula em cada nível de ensino, o que revela a descontinuidade do processo educativo desde o primeiro ciclo⁴⁷ do Ensino Fundamental até o Ensino Superior, verificamos também esse influxo, em relação aos brasileiros com deficiência, todavia, com uma disparidade ainda maior se comparado com a situação dos considerados normais, como mostra a Figura 8.

⁴⁷ Não fazemos referência à Educação Infantil por entender, que infelizmente não tem sido garantida como política pública de Estado-Nação.

Figura 9 - Alunos com Deficiência no Ensino Médio



Fonte: Revista *online* Aprendizagem em Foco, 2017.

A Universidade Metodista de São Paulo, por meio da Cátedra Gestão de Cidades, apresenta um perfil social da juventude brasileira e disponibiliza dados em seu *site* oficial, que nos possibilitam algumas reflexões. Segundo essa Universidade, o Brasil se encontra na atualidade numa situação contraditória. Ele está em 5º lugar na relação de volume de jovens na população e é responsável por 50% dos jovens da América Latina e 80% do Cone Sul. Segundo ela:

Enquanto estes números representam uma alta possibilidade de crescimento para o Brasil em todos os sentidos, se houver um forte investimento adequado à educação e as leis básicas da juventude, por um outro lado, não se tem estrutura suficiente no país para manter e dar suporte à saúde, ao estudo, à informação e ao emprego. (s/d).

Ainda de acordo com essa Universidade, tanto a Organização das Nações Unidas (ONU) quanto o IBGE, apresentam dados que revelam que “nunca houve e nunca mais haverá no país uma densidade demográfica tão grande de jovens. Estes, que estão na faixa etária dos 15 a 24 anos, precisam ser atendidos em suas necessidades mais básicas e serem orientados para assumir o novo Brasil” (s/d), haja vista que se encontram em situação de exclusão evidente, pois de acordo com o Boletim Nº 03, 40% dos jovens brasileiros vivem em famílias sem rendimento ou até com meio salário mínimo. A cada dois desempregados do país, um é jovem. Mesmo entre os ocupados, a maioria está na informalidade. Somente 35% têm carteira assinada. Dois em cada três presos são jovens. Somente três em cada dez jovens têm acesso ao Ensino Médio. Entre os que já pararam de estudar, 51% pararam no Ensino Fundamental e 12% sequer ultrapassaram a 4ª série.

Esses dados contribuem para nossas reflexões em torno da propositura desta tese, na medida em que nos permite revelar quem fala? e de onde fala? (JODELET, 2001), retratar os desafios daqueles se encontram na condição de jovem brasileiro. O perfil sócio-econômico-educacional apresentado até o presente momento é um dos eixos que estruturam e consolidam a “totalidade” deste estudo. O outro eixo se constitui a partir de outras indagações de Jodelet (2001), Quem diz e com que efeito?

Para responder essa questão lançaremos mão dos dados oriundos da Associação Livre de Palavras aplicadas aos 95 jovens, bem como dos resultados oriundos das falas dos 13 jovens que participaram do grupo focal em questão.

5.2 Como diz e com que efeito?

Com base na Associação Livre de Palavras aplicada aos 95 estudantes do 3º ano do Ensino Médio e nas respostas do grupo focal realizado com 13 jovens por adesão, verificamos que as Representações desses jovens da Amazônia Bragantina se constituem a partir de uma lógica⁴⁸, que apresentamos por meio de um conjunto de fluxogramas definidos por temáticas denominadas da seguinte maneira:

5.3 – A importância da Escola: Conhecimento 36; Educação 35; Aprendizagem 35; Estudo 18; Formação/preparação/desenvolvimento/amadurecimento 21; Oportunidade/possibilidade/futuro 29; Amizade/Convívio Social/Diversão 19; Trabalho/profissão/carreira/reconhecimento 10;

5.4 – Dificuldades enfrentadas pelos jovens para estar ou permanecer na escola: Paciência/Respeito 19; Vida Financeira 6; Alimentação 3; Tédio/Monotonia 2; Seminário/Prova/Gincana 2; Transição 2;

5.4 – A escola desejada pelos jovens: Motivadora 3; Qualidade 3; Bons professores 2; Aulas práticas 1; Cidadania 1; Liberdade 1;

5.5 – Planos para o futuro: Projetos de vida: Dedicção/esforço/responsabilidade 24; Conseguir 3; Superar 1; Felicidade 1.

⁴⁸ Essa lógica segue o grau de importância dada aos jovens, a cada palavra, por número de frequência que aparecem.

Essas temáticas se originaram a partir do agrupamento das unidades de sentido, oriundas das palavras mais evocadas e das informações consensuais provenientes do grupo focal. A denominação da temática de cada grupo, expressa a ideia central que esse grupo concentra em torno da escolarização.

A escolarização é assumida nesta tese como processo educativo escolar. O entendimento de que a Educação que se constitui como prática cultural e se manifesta em variados ambientes, escolares e não-escolares (FREIRE, 1996; BRANDÃO, 1985, LIBÂNEO, 1998, ARROYO, 2012), nos faz assumir o entendimento da escolarização como processo educativo que prescinde de políticas públicas de currículo, de normatização e de gestão que organizam e imprimem um determinado projeto de Educação, concretizado por meio dos sistemas e redes educacionais, que tomam os conhecimentos historicamente acumulados como referência para a produção, circulação e internalização de saberes que produzem processos educativos.

A organização desse processo, diferentemente de outras práticas educativas apresenta uma processualidade que, no caso do Brasil, atualmente vai desde a Educação Infantil (0 a 5 cinco anos), passando pelo Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e o Ensino Médio (15 a 17 anos),⁴⁹ que conjuntamente compõem a Educação Básica (BRASIL, 2017). Seguidamente, o processo de escolarização brasileira passa pelo Ensino Superior (Bacharelado e Licenciatura) e pela Pós-Graduação *Lato* (Especialização) e *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado).

Pela escolarização, projetos de sociedade se consubstanciam, o que significa dizer que pela relação do sujeito com o saber, é possível rumar, por exemplo, na direção de um projeto de “civilização” opressor e produtor de desigualdades, ou o contrário disso, rumar na direção de um projeto de sociedade democrática, includente, solidária e politicamente comprometida com o ser humano. Nesse último caso, a escolarização, ou seja, o processo educativo funciona como um instrumento de libertação, na medida em que oferece perspectivas de transformação social (LIBÂNEO, 1990; LUCKESI 1993; GADOTTI, 1984, FREIRE, 1967, 1987, 1996, 2001, 2007).

Pela Educação, lidamos com as ideias capazes de produzir sentidos na nossa existência. Todavia, embora os ideais sejam “necessários para dar vida à nossa prática, eles são insuficientes para gerar mudanças” (GADOTTI, 1984, p. 77). Dessa forma, precisamos

⁴⁹ As idades apresentadas indicam o que deveria ocorrer em termos de processo de escolarização ininterrupto e com sucesso. Todavia, não é esse o cenário que expressa o cenário da Educação Brasileira. Apresentamos algumas considerações na subseção de análise 5.1 referente à distorção idade x série. Essa problemática expressa, justamente, que o Brasil não tem conseguido garantir matrícula na escola, permanência e terminalidade com sucesso.

admitir que a escolarização, assim como outros processos educativos, implica diretamente na sociedade, na condição existencial dos indivíduos, condições essas que são expressas neste estudo, tanto com base nos dados referentes ao perfil dos jovens de Bragança, quanto a partir do conteúdo de seus discursos advindos da Associação Livre de Palavras e do grupo focal.

Essa definição se faz necessária na medida em que, mesmo reconhecendo os variados processos pelos quais o ser humano se educa, em termos de objeto de investigação é necessário cercar o fenômeno que possui inúmeras faces enquanto prática cultural, para garantir leituras mais aproximadas das dimensões que lhes circunscrevem e que lhes afetam mais diretamente, como veremos ao longo do capítulo de análise.

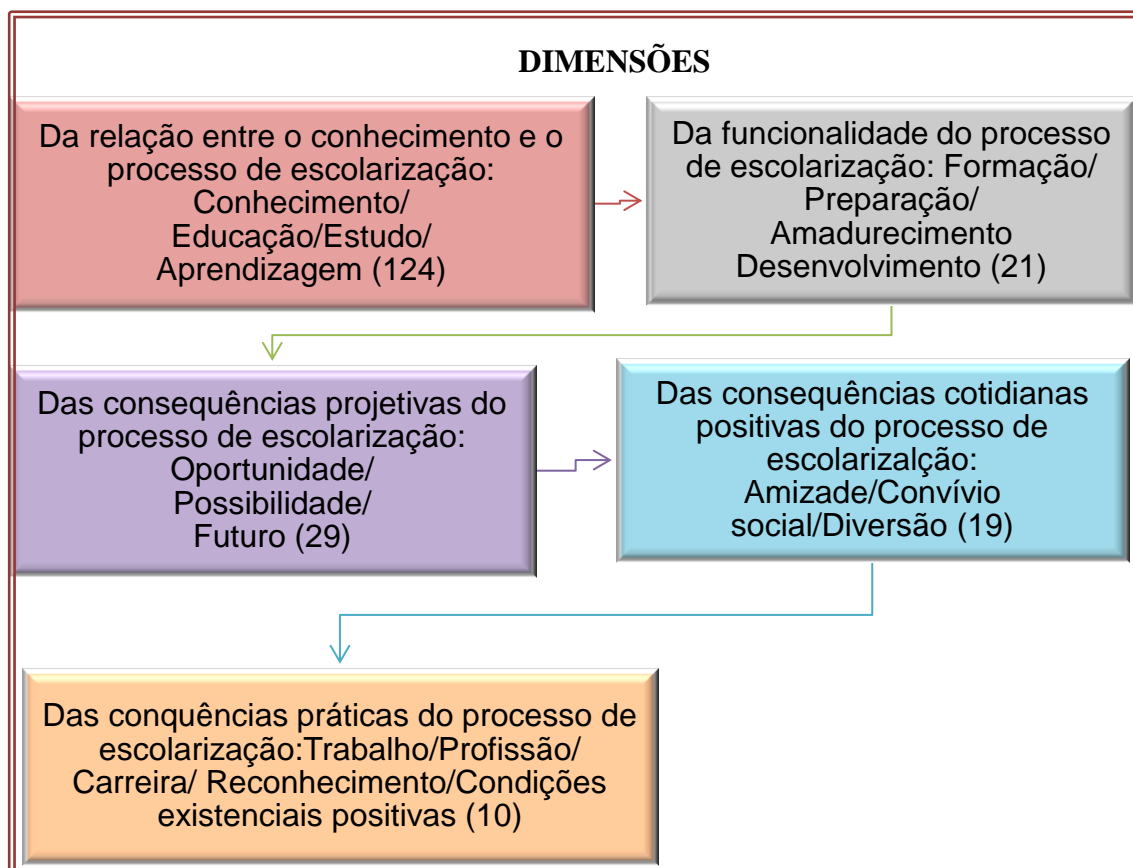
A análise deste estudo obedecerá ao seguinte delineamento: a princípio discutiremos cada temática e suas respectivas dimensões. Após a discussão de cada uma dessas temáticas, evidenciaremos as objetivações e ancoragens contidas em cada uma delas com o objetivo de extrair as RS de jovens, sobre seus processos de escolarização, objeto deste estudo.

Ainda cabe destacar, que ao mencionarmos as falas dos sujeitos respondentes, denominaremos cada um deles por codinomes para resguardar o anonimato. Esses codinomes tomarão como referência, a escolha dos jovens que participaram desta pesquisa. São eles: Roseane, Francisca, Roseli, Theyla, Nívea, Rafael, Tarcísio, Luciano, José, Aldo, Francisco, Glauco, Marcos. As falas destacadas são as mais significativas, ou seja, são as mais representativas do grupo de nosso estudo, uma vez que não podemos esquecer que são consensuais.

5.3 A importância da Escola

A primeira temática “A importância da Escola”, será tratada a partir de cinco dimensões a saber: **Da relação entre conhecimento e o processo de escolarização:** Conhecimento, Educação, Aprendizagem e Estudo; **Da funcionalidade do processo de escolarização:** Formação, Preparação, Amadurecimento e Desenvolvimento; **Das consequências projetivas do processo de escolarização:** Oportunidade, Possibilidade e Futuro; **Das consequências cotidianas positivas do processo de escolarização:** Amizade, Convívio Social e Diversão; **Das consequências práticas do processo de escolarização:** Trabalho, Profissão, Carreira, Reconhecimento, Condições existenciais positivas. Destacamos que o uso do termo “processo de escolarização” que atravessa todas as dimensões dessa primeira temática é compreendido neste estudo, a partir das ações que se dão no ambiente escolar. O fluxograma na Figura 10 expressa a lógica de análise da referida temática.

Figura 10 - Organização da lógica de análise da primeira temática “Importância da Escola”.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

5.3.1 Da relação entre conhecimento e o processo de escolarização: Conhecimento, Educação, Aprendizagem e Estudo

Historicamente, a humanidade se estabeleceu por meio da institucionalização de processos de aprendizagem⁵⁰, uma relação direta, indispensável e constante com o conhecimento produzido. Embora o modo de lidar com o conhecimento tenha sofrido profundas alterações, sobretudo com o avanço das novas tecnologias da comunicação e da informação (BASSALO, 2012), há que se reconhecer a necessidade de um reencontro entre a humanidade e sua complexidade dentro de uma visão holista que resguarda a relação entre o

⁵⁰ A escola é concebida como local privilegiado para que o processo de acesso ao conhecimento se estabeleça, muito embora, por meio dos posicionamentos de Freire (1967, 1987, 1996, 2001, 2007) e Brandão (1985) sabemos que ela não é o único e talvez nem seja o melhor lugar para que processos educativos sejam desencadeados, tendo em vista o modo como ela tendo sido utilizada a serviço da manutenção do *status quo* de uma sociedade como a nossa. Nas palavras de Frigotto (2015, 2006) que revisita sua discussão de trinta anos atrás em torno da produtividade da escola improdutiva, destaca “mudanças na base material e política das relações sociais capitalistas e seu caráter regressivo em todas as esferas da sociedade e cujo preço recai na perda de direitos da classe trabalhadora”, ou seja, de uma escola pensada para manter as condições de desigualdades entre opressores e oprimidos (FREIRE, 1967, 1987, 1996, 2001, 2007).

ser humano, seu cotidiano individual e coletivo vividos à luz dos encontros do acaso, das projeções, escolhas, etc. (GADOTTI, 2006).

Moscovici (1978, p. 44) afirma que “a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, em seus alicerces e em suas consequências”, haja vista que “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (MOSCOVICI, 1978, p. 35).

Ao considerarmos os processos advindos da relação entre o universo consensual e o universo reificado, logo, as produções do conhecimento na relação com a produção das RS expressam o acesso da humanidade aos saberes, por inúmeras vias. Por essa razão conhecimento, educação, estudo e aprendizado, são expressões vivas desses encontros necessários, ininterruptos, dinâmicos e cumulativos entre o ser humano e os saberes organizados ou dispersos com os quais estabelece relação.

Diante do que ressalta Bassalo (2012), Gadotti (2006) e Moscovici (1978), inclinamos nosso entendimento de que a temática analítica aqui apresentada, nos permite olhar para o jovem a partir do conteúdo do seu discurso, mais próximo da sua totalidade, por meio das cinco dimensões aqui identificadas. Dimensões essas que conjuntamente produzem a base das RS desses sujeitos sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida.

De acordo com a TRS, as imagens e sentidos produzidas sobre determinado objeto/fenômeno se dão por meio de uma relação entre o universo consensual e o universo reificado (MOSCOVICI, 1978). Dito de outra forma, entre a expressão do senso comum com base nas referências que orientam o existir coletivo/individual a partir de teorias do cotidiano, de verdades que explicam as coisas, que orientam as práticas e a expressão da ciência por meio de seus conhecimentos.

Partindo do princípio de que a ciência tem nos seus produtos, a expressão das realidades, dos contextos, das culturas, dos fenômenos tratados em forma de objetos, logo a relação entre o que é consensual para determinado grupo e o que é reificado, tem relação de pertencimento; Se pela ciência produzimos conhecimentos úteis e fundamentais à humanidade, pela representação produzimos conhecimentos úteis e fundamentais à determinados grupos.

Assim, quando os jovens atribuem importância à escola por meio de valores como: Conhecimento, Educação, Aprendizado e Estudo, eles expressam um conteúdo

representacional que nos apontam para os elementos que constituem as RS que possuem sobre os seus processos educativos. Essas Representações possuem as marcas de um tempo contemporâneo que expressam, dentre outras questões, uma dinamicidade em termos de experiências sociais, culturais e políticas “em quantidades e velocidades nunca antes experimentadas pela humanidade” (COTANDA, 2009, p.01).

Queremos dizer com isso, que esse tempo contemporâneo que é dinâmico, fluido, em que as experiências se processam vertiginosamente aos nossos olhos, não retira a necessidade do indivíduo de se relacionar com o conhecimento, por meio de um processo de educação escolar. Ao contrário, provoca situações de aprendizagens, de estudo na relação entre o sujeito que se escolariza e o conhecimento que atravessa esse processo de escolarização.

O discurso valorativo dos jovens sobre a importância da escola, com ênfase para o conhecimento, a educação, o estudo e o aprendizado que se manifestaram como conteúdo resultante da associação livre de palavras também é percebido no grupo focal quando esses jovens ressaltam que:

Então, nesse caso, ela se torna importante e necessária. Sem falar que tem a importância do conhecimento que a gente adquire na escola. É bom a gente saber [...] alguma coisa, que a gente aprender alguma coisa, que a gente tem conhecimento de várias áreas do conhecimento, como muitas matérias escolares e outras mais. (Tarcísio)

A importância é que eu aprendo muita coisa. (Nívea)

[...] alguns professores estavam dando conselhos sobre o ENEM, vestibular, quais são as possibilidades, o futuro, aí comecei a ver importância realmente. Vi meu projeto de vida e os valores que atribuí à escola são a educação que elas podem nos proporcionar e o conhecimento. (Roseane)

A escola é importante pra todo mundo. É... porque tudo que a gente aprende nela a gente vai levar pra vida toda. (José)

A importância que a escola se deu, no meu projeto de vida, o ensinamento que eu tive, conhecimentos que os professores repassaram para mim. (Glauco)

Eu acho que ela adquire o conhecimento, a sabedoria e o ensinamento. Eu acho que por mais informação que ela passa pra gente. (Luciano)

É a escola assim, dela a gente absorve o conhecimento. (Theíla)

As unidades de sentidos apresentadas para referendar o posicionamento valorativo desses jovens frente à importância da escola, se somam à outra dimensão vinculada à valorização que é a da funcionalidade da escola.

Moscovici (1978) e Jovchelovitch (2003), nos fazem pensar na funcionalidade da escolarização, quando discutem os processos oriundos da comunicação intersubjetiva no processo de constituição das RS. Esse raciocínio é seguido da próxima dimensão, que se soma ao questionamento em relação às imagens e os sentidos da escolarização para a vida das juventudes, na medida em que apresenta questões como formação, preparação, amadurecimento e desenvolvimento como uma das funções da educação escolar, como veremos a seguir.

5.3.2 Da funcionalidade do processo de escolarização: Formação, Preparação, Amadurecimento e Desenvolvimento

A funcionalidade da escolarização pode ser percebida a partir de vários sentidos. Se tomarmos, por exemplo, a Pedagogia freireana, verificaremos que a Educação pode assumir função libertadora ou bancária, portanto, crítico-política ou alienante, respectivamente (FREIRE, 1967, 1987, 1996, 2001, 2007). Portanto, está claro que a Escola nunca deixaria de ter funcionalidade. Contudo, cabe o questionamento: a serviço de quem essa funcionalidade ganha forma e ocupa o cotidiano das instituições de ensino?

No caso das juventudes, constatamos no cenário atual, um movimento a partir da reforma da educação brasileira, sobretudo por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com grande foco no Ensino Médio, com vistas à construção de um projeto de formação, voltado para o atendimento das demandas do mercado de trabalho.

Nossa assertiva se fundamenta na proposição do Governo Federal de formar uma massa jovem nível técnico, para sustentar a base mercadológica, assumindo nesse tipo de serviço, um modelo de relação de exploração da mão de obra barata e sem perspectivas de projeções. Nessa mesma proposição, se vê o esvaziamento de políticas públicas que atendam às juventudes na perspectiva da inserção no Ensino Superior público. Não obstante, o que

percebemos é o aumento de crédito por meio do FIES e a diminuição de investimentos nas Universidades públicas. Em nosso entendimento, o que concorre para o fechamento das portas vinculadas à formação para as juventudes brasileiras.

Como argumento para essas “novas” projeções de política para as juventudes, o Governo Federal ressalta que atualmente, mais de 1 milhão de jovens de 17 anos que deveriam estar no terceiro ano do Ensino Médio estão fora da escola, outros 1,7 milhão de jovens não estudam nem trabalham; e que o resultado mais recente do IDEB, também mostra a defasagem do formato atual do Ensino Médio brasileiro, ou seja, de que o país está estagnado.

Apesar dessa argumentação parecer convincente em um primeiro momento, uma vez que demonstra o atual cenário da última etapa da Educação Básica brasileira, não podemos perder de vista o questionamento em torno desses números e percentuais. Queremos dizer que esses números não expressam as condições sociais das juventudes brasileiras (ABRAMO e BRANCO, 2005), tão pouco, expressam as condições de trabalho dos professores e a infraestrutura das escolas (GATTI e BARRETO, 2009; JACOMINI e PENNA, 2016).

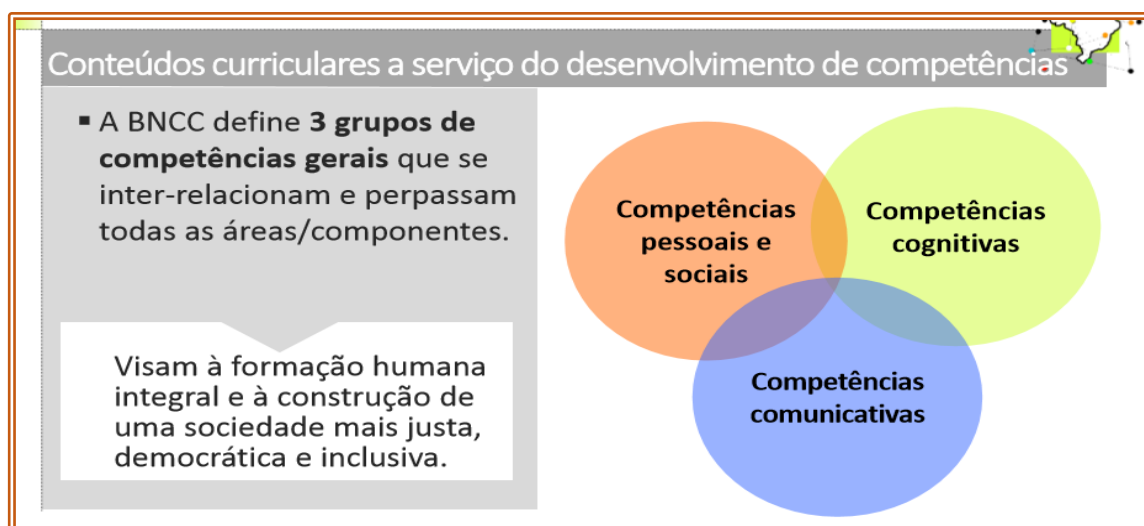
Na visão do atual Ministro da Educação, Mendonça Filho “o novo Ensino Médio é a maior e mais importante mudança na educação brasileira dos últimos 20 anos. Para ele, é uma vitória para a **juventude** brasileira, que **vai ter liberdade para escolher** seus itinerários formativos com mais oportunidades, como a formação profissional”. (Grifos nossos)

Consideramos que esse é um posicionamento, que na prática, não dá conta de atender a formação, a preparação e promover o amadurecimento e o desenvolvimento dos jovens. Demandas expressas como marcas dos conteúdos presentes nos discursos dos sujeitos deste estudo no que se refere à funcionalidade da escola. Não dá conta por várias razões.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2017), é colocada como demanda da LDB (BRASIL, 1996), das Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (DCNs/BRASIL, 2009) e do Plano Nacional de Educação (PNE/BRASIL, 2014), e trazem como pano fundo, a defesa da Educação Integral. Diante disso tecemos o seguinte questionamento: Como pensar uma reforma do Ensino Médio que atenda à flexibilização curricular, a ampliação da carga horária e a formação técnica dentro da grade do Ensino Médio, se muitas das nossas escolas ainda vivem condições de funcionamento precárias, marcadas, por exemplo, pela carência de contratação de professor, de concurso público, de falta de material de limpeza, de merenda, de infraestrutura predial básica, de falta de transporte escolar?

A BNCC assume três grandes grupos de competências nucleares do processo de escolarização e as assume como a base da formação integral e da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, como demonstra a Figura 11.

Figura 11 - Competências Gerais para a Formação Humana Integral.



Fonte: BRASIL/MEC (2017).

Esses três grandes grupos de competências, funcionam como expressão de uma proposta que não se sustenta. Não pelo que apresenta em termos de escrito, mas também pelos seus desdobramentos em termos de ação prática da implementação da atual política educacional.

Da nossa parte, pensamos que ou o Brasil desconhece os processos de escolarização que possui e que oferta à população brasileira, ou é extremamente tolo em pensar que uma proposta de reforma marcada pela contenção de investimento financeiro e determinação de cortes no orçamentário para o futuro, seja capaz de redefinir o cenário da Educação dos jovens brasileiros. Segundo Ferreira (2017) “não se trata apenas de mudar o currículo do Ensino Médio, mas de relacionar o conhecimento da complexa e diversificada realidade dos jovens [na sua relação com o] conhecimento científico e cultural”, (FERREIRA, 2017, p. 297).

De acordo com esse autor, para uma campanha rumo à alteração da qualidade do que é oferecido em termos de Ensino Médio, com vistas à ampliação das possibilidades de acesso, de permanência e de terminalidade com sucesso,

[...] seria necessário um conjunto articulado de ações envolvendo, para sua execução, as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta e de um projeto societário republicano com vistas à emancipação política e cultural das

nossas juventudes. Projeto esse que está na voz de muitos jovens em diversos espaços educativos. (FERREIRA, 2017, p. 306).

Além disso, a atual reforma do Ensino Médio, em vigor desde fevereiro de 2017, necessitaria compreender as necessidades dos jovens, em seus diferentes espaços e contextos, no caso deste estudo, em seus diferentes territórios para que os mesmos possam se desenvolver, amadurecer e realizar seus projetos de vida. No nosso entendimento essa “nova” reforma caminha no sentido de cada vez mais invisibilizar os sujeitos da Amazônia. Nesse sentido, de acordo com Hage (2015, p. 10).

Diante de situações existenciais tão ricas que compõem o manancial de saberes, experiências e tecnologias produzidas pelas populações da região e, em especial do meio rural, é inadmissível que políticas e práticas curriculares vigentes continuem a serem elaboradas e materializadas apartadas dessas especificidades que constituem os modos de existir próprios da Amazônia.

Soma-se a esse processo, a determinação de alguns campos de conhecimentos (Português e Matemática), como a base da formação dos jovens em detrimento de outros que a depender de como cada estado irá organizar o Ensino Médio, poderá produzir a negação de importantes campos disciplinares, o que para nós, se mostra como um paradoxo, já que a Educação que se defende na reforma é a integral, e não acreditamos em um processo de escolarização com essa perspectiva que não reconheça o valor de cada disciplina que, conjuntamente, a partir dos objetos dos quais se ocupam, possibilitam atender o ser humano mais próximo da sua integralidade.

Na visão de Cunha (2017, p. 379), retorna-se “assim, a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros”. Em outras palavras, podemos dizer que:

A Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017 referente a reforma do Ensino Médio guarda o mesmo espírito das políticas educacionais ocorridas no ensino médio brasileiro na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990. Além de apresentar um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares, a contrarreforma do ensino médio foi forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantis (FERREIRA, 2017, p. 294).

O que vemos na verdade, é uma política na qual essa forma de conceber o “novo” projeto de Ensino Médio caminha na contramão do que os jovens assumem como funcionalidade do processo de escolarização, ou seja, do que estabelecem como projeções, conforme podemos perceber nas suas falas.

Meu projeto de vida é que eu tenho um sonho de me formar em administração, [...] eu acredito que através da escola eu vou ter a educação suficiente pra entrar em uma faculdade e também. Contribuir pra sociedade [...] (Rafael)

[...] A escola [...] se faz necessária pra gente entender. No meu caso: eu quero ingressar numa universidade. Eu sei que pra mim fazer um curso universitário eu tenho que ter passado pela escola. (Tarcísio)

A escola é muito importante na vida de todo ser humano, porque sem uma formação acadêmica não existe um bom profissional, não existe uma boa formação pra sociedade. (Francisca)

Bem importante, porque... no futuro eu pretendo me formar, pretendo ter um curso superior. Sem a escola, não tem como. (Aldo)

*Ela tem um papel importante, já que é aqui que eu vou me formar, ter um conceito melhor da vida. (Marcos).
Eu pretendo entrar na universidade, cursar uma faculdade boa. (Theíla)*

Acreditamos na necessidade e urgência de uma reforma para o Ensino Médio, tendo em vista o atual cenário em que se encontra essa etapa da Educação Básica, todavia essas mudanças devem ir ao encontro da universalização, por meio de ações que promovam,

[...] um projeto social inclusivo e em uma concepção de qualidade socialmente referenciada, [capaz de] enfraquecer a relação determinante entre a origem social dos jovens e seu percurso escolar. Exige, assim, o compartilhamento de estudos científicos capazes de construir um diagnóstico mais fiel da realidade, além de esforços políticos colaborativos entre os entes federativos. (FERREIRA, 2017, p. 297).

Nesses termos, as consequências do processo de escolarização projetado pelos jovens assumem outro rumo, diferente do que eles concebem como oportunidade, possibilidade e futuro, como veremos a seguir, na discussão em torno das consequências projetivas do processo de escolarização.

5.3.3 Das consequências projetivas do processo de escolarização: Oportunidade, Possibilidade e Futuro

De acordo com Nascimento (2006) e Gadotti (2006), o exercício dinâmico do indivíduo com suas aspirações, portanto com suas projeções, energizam sua vontade de vir a ser. Pelo projeto de vida, os jovens constroem a imagem da oportunidade, da possibilidade, do futuro, ou seja, implicam a objetividade e a subjetividade (SOARES, 2002), como substrato por meio do qual se revelam a si e ao outro.

Com base nesse entendimento, trazemos como unidades de sentidos, as falas dos jovens que revelaram a si mesmos e a nós, suas projeções como condição da sua existência juvenil.

A importância da escola na minha vida é a educação, porque só através dela a gente consegue alcançar os sonhos que a gente deseja, [...] é aonde tão me propondo várias oportunidades [...]. (Francisco)

Eu acho que tem que ter. É uma coisa que tem que fazer parte da nossa vida pra um futuro estável. (Roseli)

A existência juvenil segundo Abramovay, Castro, Waiselfisz (2015) e Dayrell (2003) é contraditória e complexa, porque está instaurada em um tempo/contexto que é histórico/cultural, é uma existência para a qual o futuro se mostra como uma variedade de possibilidades (PAIS, 2001), sobre as quais o poder de determiná-lo está pautado em primeira instância na capacidade de desejar, em segunda instância de enfrentar as forças externas ao desejo, à projeção, que implicam diretamente no processo da conquista, como as condições existenciais ou o modo como uma determinada política é implementada, por exemplo.

As consequências projetivas devem ser a expressão de um projeto de educação capaz de garantir para:

[...] o jovem, principalmente aquele que frequenta o ensino médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida. (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p.3).

Falar das juventudes, no caso deste estudo, de jovens da Amazônia Paraense, mas especificamente da cidade de Bragança, significa falar de um espírito desejante que tem na oportunidade a possibilidade para o futuro. São jovens que trazem as marcas de um tempo/contexto assinalado pela diversidade não só de sonhos, de projetos, mas também de modos de existir, tecidos a partir de suas vivências,

No cotidiano de suas relações sociais, as populações da Amazônia vivenciam situações próprias de trabalho e produção; enfrentam singularidades nos diversos ambientes em que vivem; e possuem um conjunto de crenças, valores, símbolos, e saberes que se constroem/reconstroem nas práticas de formação pessoal e coletiva, na vivência e convivência nos vários espaços sociais em que participam (HAGE, 2015, p. 10).

Com base nos discursos dos jovens, esses modos de existir assumem a escolarização como processo que produz consequências cotidianas positivas relacionadas à amizade, ao convívio social e à diversão, como veremos seguidamente.

5.3.4 Das consequências cotidianas positivas do processo de escolarização: Amizade, Convívio Social e Diversão.

Conviver, relacionar-se, é uma necessidade humana que produz experiências de amizade e de diversão. O relacionamento é “um processo dinâmico, que se desenvolve ao longo do tempo e se modifica conforme as etapas da vida, influenciado por normas sociais e aspectos culturais” (SOUZA e HUTZ, 2008, p.258). Pela relação, portanto, pela convivência, é possível se construir laços de amizade que para Rezende (2002) é:

[...] uma relação pessoal, privada, afetiva e voluntária pautada na sociabilidade, afinidade, confiança e abertura para compartilhar questões íntimas e pessoais, valores semelhantes, reciprocidade, apoio mútuo, sinceridade, diálogo e investimento de tempo (p. 69).

Com base no apontamento apresentado, é possível assumir a amizade como instrumento fomentador da afetividade. A afetividade na visão de Rodrigues (2014, p.44) ao se referir a Codo (2002, p. 51), assume a afetividade como um:

[...] conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de prazer ou desprazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

Esse entendimento nos permite vislumbrar os processos de convívio social dos jovens, sujeitos desta pesquisa, com destaque para as amizades como um campo de relações promotor da ação na direção dos objetivos que se deseja alcançar, haja vista que “o afeto é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço, pois o modo como vivenciamos certas circunstâncias no transcorrer da vida, isso mobiliza e interfere no nosso comportamento” (RODRIGUES, 2014, p.45). Portanto, para os jovens de Bragança, as relações afetivas

constituídas no âmbito das amizades, é parte constitutiva daquilo que a escolarização pode ser concebida em termos de sentido e significado.

Pela experiência que acumulados ao longo de dez anos, aproximadamente, trabalhando diretamente com jovens do Ensino Médio, percebemos o valor que as relações afetivas ocupam nas suas vidas, de tal modo que é inconcebível imaginá-los em situações de diversão, de aprendizado e de projeção, sem que isso ocorra fora dos laços de amizade.

Quando falamos dos jovens e seus modos de se relacionar, emerge a questão da tecnologia, do uso das redes sociais como marca das juventudes desse tempo presente. Na visão de Gomes (2010), pela *internet* é possível se estabelecer laços afetivos de amizades. Segundo esse autor, a *internet* promove processos comunicativos, de diálogo, de aproximação intensa entre os jovens. Contudo, há que se reconhecer que ela também produz o contrário disso, ou seja, o isolamento.

Em entrevista dada a um telejornal (LIBERAL) da cidade de Belém, Nascimento (2017) ao discutir a temática da juventude a partir de várias dimensões, destacou as potencialidades das novas tecnologias, mas também as implicações do mau uso dessa ferramenta. Segundo essa autora, a *internet* tem promovido um processo de isolamento entre alguns jovens, posto que da mesma forma que ela – a tecnologia – potencializa momentos de interação rápida, possibilita aproximação entre mundos, distâncias, contextos, também pode provocar o movimento contrário. Os jogos eletrônicos são exemplo disso e não são raros os casos em que a busca pelo profissional da área da Psicologia tem se tornado mais frequente entre as famílias, para tratar de questões vinculadas à dependência de uso das novas tecnologias.

Esse cenário nos convida a fortalecer a necessidade do convívio, da amizade e da consequente diversão advinda dessas experiências de interação social, isso porque:

A sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (“os amigos do peito”) e aqueles mais distantes (a “colegagem”), bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Nesses termos, a interação é mais abrangente, enquanto que a amizade se mostra como a síntese “qualificada” da socialização, das interações. O estudo realizado por Gomes (2010), também apresenta a amizade como parte significativa das experiências oriundas do processo de escolarização. Entre os jovens estudados, ficou evidente a importância das relações e da amizade para o convívio social.

Eu acho que isso é importante pra nossa vida social também, porque conhecemos novas pessoas, novos amigos e os valores, não sei lhe dizer bem “qual”. (Nívea)

Bom, a escola foi bastante importante é... pelo fato da adaptação, tanto no meio social, quanto no escolar (Francisco)

Tudo que a gente aprende nela a gente vai levar na relação com as pessoas. (José)

Com bases nas unidades de sentido, é possível perceber um jovem “capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de sua inserção social” (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p.3).

Se para os jovens a sua existência é presentificada por consequências variadas, emanadas do processo de escolarização, então não poderíamos deixar de considerar os resultados práticos desse processo, que como método se constitui como um dos eixos estruturantes das suas projeções de vida. É a esse respeito que a última dimensão da primeira temática de análise passa a tratar neste momento.

5.3.5 Das consequências práticas do processo de escolarização: Trabalho, Profissão, Carreira, Reconhecimento, Condições Existenciais Positivas.

Quando os jovens assumem a escolarização como o dispositivo promotor da profissão, que instaura a possibilidade de uma carreira profissional⁵¹, de reconhecimento social e de gozo de condições existenciais positivas, eles estão atribuindo à escola, uma valoração marcada por “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentado por elas” (FOUCAULT, 1981, 246), ou seja, que a partir delas as várias contradições, embora postas como uma realidade pode ser a base para que os desafios sejam vencidos.

As estratégias são a força motriz emprenhadas de elementos heterogêneos, ditos e não ditos, inscritos a partir de um jogo de poder, que assume uma lógica para responder a uma urgência (FOUCAULT, 1981). Assim sendo, os jovens estão inscritos em uma trama, onde as

⁵¹ Falamos de possibilidades de carreira e reconhecimento por considerar que dentre as várias fases do percurso em busca de formação profissional (conclusão da Educação Básica, entrada e saída do Ensino Superior) a entrada e permanência no mercado de trabalho se constitui como desafio e não é consequência imediata da conclusão do Ensino Superior. Portanto, podemos afirmar que essas são quatro grandes barreiras postas hoje para as juventudes brasileiras.

consequências práticas do processo de escolarização não expressam apenas as forças operantes a partir de si, mas também de outras ambiências, que no jogo das relações ganha espessura social, a exemplo das políticas públicas representadas no momento pela Base Nacional Comum Curricular e pela reforma do Ensino Médio. As unidades de sentidos apresentadas a seguir, destacam os elementos que projetam na escolarização, seu potencial consequente.

Eu estava até conversando aqui com o Rafael, sobre a questão [...] de a gente ter o reconhecimento pelo nosso [...] conhecimento, das pessoas [...]. (Tarcísio)

Eu acredito que através da escola eu vou ter uma educação melhor pros meus filhos e ter uma boa estruturas pra proporcionar pro meu filho, minha futura esposa, uma estrutura que eu não pude ter quando era com meus pais, e poder também dar uma vida melhor pra os meus pais [...]. (Rafael)

A escola passa a ser bastante importante pra mim, porque sem ela eu não vou poder dar o que os meus pais não tiveram. (Aldo)

Eu acho que é o topo inicial para uma carreira brilhante, (Roseli)

Tudo que a gente aprende nela a gente vai levar para o futuro, num emprego. (José)

*Ela tem um fator importante, como pra eu ter uma vida melhor e ter um conteúdo para dialogar no futuro. (Marcos).
Eu acho que isso é muito importante para a gente ingressar, ter uma vida estável, tem um bom emprego. Eu pretendo me formar e dá uma vida boa para os meus pais, como todos os outros falaram. (Theíla)*

Em estudo realizado por Oliveira (2016), fica também evidente a vivência escolar como estratégia possível/viável pela juventude, em relação aos dilemas que se colocam como próprios desses grupos. A expressão possível/viável consubstancia nossa lógica de concepção da escolarização na vida das juventudes, pois acumula a contradição não só de ser jovem em um país como o nosso, mas de ser gente no sentido mais *lato* do termo.

Leão, Dayrell e Reis (2011) apresentam o resultado de um estudo que se ocupou da indagação em torno do que os jovens pensam sobre o futuro e como elaboram seus projetos de vida, bem como sobre suas expectativas e demandas em relação à escola e a relação desta com esses projetos. A partir desse estudo verificamos que:

Os jovens pesquisados, no geral, expressaram o desejo da finalização do ensino médio e a continuidade dos estudos em um curso superior que lhes possibilitassem ter acesso a uma profissão, em formulações que apareciam mais como um sonho do que uma meta a ser perseguida. [...] Boa parte dos depoimentos também remeteu a uma justificativa para o desejo de tal estabilidade. Ajudar a família (os pais, mas, principalmente às mães) foi algo recorrente nas respostas. (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p.8).

Esses dados são a expressão também dos jovens de Bragança, o que nos permite deduzir que embora existam diferenças referentes “à idade, do gênero, da raça, do espaço geográfico, os projetos de vida expressos por eles revelam um conjunto de aspectos aparentemente comuns” (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p.9), tanto entre os jovens da pesquisa oriundos de Moju, Santarém e Belém, quanto, em relação à heterogeneidade dos jovens de Bragança.

Chegamos ao fim da análise da temática “Importância da Escola” com a compreensão de que escolarização é conhecimento, educação, estudo, aprendizado, formação, preparação, amadurecimento, desenvolvimento, oportunidade, possibilidade e futuro, amizade, convívio social, diversão, trabalho, profissão, carreira, reconhecimento, condições existenciais positivas. Essa assertiva consubstancia as objetivações do grupo de jovens de Bragança, que se ancoram nos sentidos da relação, da funcionalidade, das consequências projetivas cotidianas e práticas do processo de escolarização.

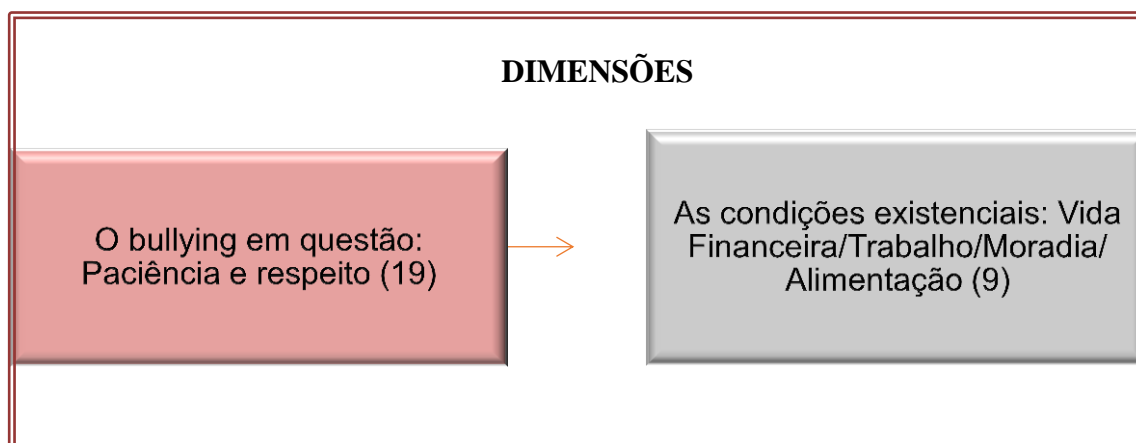
Apesar da segunda temática analítica deste estudo apresentar a possibilidade/viabilidade/necessidade do processo de escolarização para os jovens, este, por sua vez, não se dá fora de contradições, dilemas, limites, frustrações, como veremos a seguir.

5.4 Dificuldades enfrentadas pelos jovens para estar ou permanecer na escola

A segunda temática deste estudo, voltada para tratar das “dificuldades enfrentadas pelos jovens para estar ou permanecer na escola”, se constitui a partir de duas dimensões, a saber: o *bullying* em questão: paciência e respeito; e as condições existenciais: vida financeira, trabalho e alimentação.

As dificuldades enfrentadas pelos jovens para estar ou permanecer na escola expressam a discussão apresentada na dimensão “das consequências cotidianas positivas do processo de escolarização”, vinculada à temática “importância da escola”, mas no sentido contrário. Enquanto na dimensão das consequências cotidianas, os jovens positivam o processo de escolarização, na temática “dificuldades enfrentadas pelos jovens para estar ou permanecer na escola”, os jovens apontam dilemas constituídos a partir de duas dimensões que expressam situações advindas das relações e outras das condições existenciais, como veremos apresentadas na Figura 13 e discutidas a seguir.

Figura 12 - Organização da lógica de análise da segunda temática “Dificuldades enfrentadas pelos jovens para estar ou permanecer na escola”.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

5.4.1 O *bullying* em questão: Paciência e Respeito

Dentre os muitos desafios da gestão escolar, inegavelmente, a violência é uma questão que tem “pesado nos ombros da escola”, haja vista que segundo Nascimento e Vieira (2008, p. 2), “no contexto da educação brasileira, a violência nas escolas é um problema que preocupa gestores, coordenadores pedagógicos, professores, educandos, pais e demais sujeitos que frequentam escola” porque tem ocupado o cotidiano das instituições de ensino com grande frequência, além de avançar em termos dos graus de severidade que essas práticas têm apresentado.

Ainda de acordo com as autoras, a partir de um estudo realizado com 649 jovens de 1º, 2º e 3º anos e 1ª e 2ª etapas da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Ensino Médio, de escolas do centro e de periferias de Belém, é possível afirmar que “a violência nas escolas possui múltiplas dimensões que vão desde os extramuros escolares

como: as relações que se estabelecem na comunidade e/ou bairro onde a escola se localiza, as questões familiares até o contexto da escola”. (NASCIMENTO, VIEIRA, 2008, p.29).

Apesar dessa questão não ter sido tão evidente no discurso dos jovens, com essa terminologia, ainda assim apareceu e tendo em vista o posicionamento de Bardin (1977), de que não devemos desprezar nenhum conteúdo, não poderíamos nos furtar de nos aproximar, ainda que timidamente da questão da violência. Todavia fica evidente no teor do discurso de um dos jovens como veremos a seguir:

Também muitas pessoas brigam e isso me dá um pouco de incômodo. (Roseane)

Para além das discussões em torno da violência no sentido mais *lato*, existem outras questões que atravessam o debate em torno das relações que geram processos de violência no interior das escolas, mas com características mais peculiares. Exemplo disso é o *bullying* que cada vez mais tem se rotinizado no cotidiano dessas instituições. Acerca da questão dessa natureza, os jovens dividiram conosco as seguintes experiências:

*Muitas pessoas passam por dificuldade. Eu tive 3 dificuldades, já. Tive a dificuldade, quando eu era menor, a **dificuldade de bullying**, a questão de apelido que criança coloca em outra criança. É, faz com que a criança fique com aquele pensamento de não querer mais ir pra escola porque não quer mais escutar aquilo. (Rafael)*

*Tem partes chatas, como por exemplo, é, hoje nem tanto, mas no meu ensino fundamental, **sofria muito bullying** e tudo. (Tarcísio)*

*Eu **sofri um pouco de preconceito na escola por eu ser magra**. As pessoas ficam falando e isso me magoava, entendeu? É isso. (Theíla)*

*Também **sofri muito bullying** referente a minha aparência e com todo esse procedimento eu tive vontade até de me matar. Só que aí a minha família não sabe, nem minha mãe, ela só sabe que eu tive esse problema e tudo, por parte dessa... dessa parte da depressão ela não sabe, até hoje ela não sabe. (Roseane)*

Apesar de eu ter sofrido bullying por ser magro, eu nunca deixei me abalar. Aí então eu penso em meus pais e peso: - não, eu vou continuar. (José)

Enfrentei muita coisa por eu ser diferente. Não por eu ser, no momento gay, mas, por ser diferente das outras pessoas. Eu não me destacava como os demais e, nesse sentido, eu era excluído. (Aldo)

Com o objetivo de desvelar as RS de alunas do Ensino Fundamental sobre o fenômeno *bullying* e suas implicações no processo de escolarização, Kimura (2013, p.199) apresenta algumas constatações que consideramos plausíveis para este momento. De acordo com a autora, a violência deve ser assumida como uma problemática que circulou e circula todas as organizações sociais que “num determinado período estabeleceram valores, normas de conduta e relacionamento tomadas como parâmetros para orientar a compreensão e o conceito deste fenômeno”. Ainda na visão da autora referida:

Na atualidade, a violência abrange uma pluralidade de manifestações e se expressa por um conjunto de ações, comportamentos e práticas instituídas nas relações entre os sujeitos, sendo redefinida a partir [de] diferentes condicionantes que corroboram a sua constituição, dentre os quais se entrelaçam fatores culturais, estruturais, éticos, intrapsíquicos, sócio-políticos e outros (KIMURA, 2013, p.199).

Com relação ao *bullying*, ressalta essa autora que este é resultante “do entrelaçamento de múltiplas dimensões, as quais compreendem aspectos relativos ao contexto social mais amplo, pois envolvem as interações entre os sujeitos e a comunidade local em que a escola está inserida” (KIMURA, 2013, p.202). Arelados a esses espaços de interação e pertencimento, se soma à família, como espaço que também potencializa processos dessa natureza.

Em linhas gerais, fica evidente nesse estudo, que o *bullying* assume uma posição de agente que estimula e agrava as tensões entre os estudantes. “A ausência de diálogo e a intolerância e desrespeito às diferenças, produzem um contexto favorável para que este fenômeno se desenvolva progressivamente e resulte em casos mais sérios de violência” (KIMURA, 2013, p.200).

Por fim, a autora estabelece uma relação entre esses processos de violência e a contemporaneidade, por considerar que esse tempo pós-moderno:

[...] incide diretamente sobre os valores e regras norteadoras da vida em sociedade, fragilizando as relações entre os sujeitos, posto que estas também são afetadas pelas

alterações nas estruturas sociais, políticas e econômicas”. Este fator, alia-se à carência de projetos sociais e políticas públicas preventivas direcionadas à juventude e reforçam a condição de vulnerabilidade dos jovens brasileiros, pois possibilitam que a violência encontre espaço entre esta população, seja exercendo o papel de autores ou de vítimas. (p.202).

Na Introdução do estudo em questão, apresentamos alguns indicativos deste tempo contemporâneo, tempo este que deve “levar em conta o jovem existente no aluno [o que] implica reconhecer que a vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social”. (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p.3). Nesses termos:

[...] os indivíduos se encontram envolvidos numa pluralidade de pertencimentos (posições sociais, redes associativas, grupos de referência etc.), de tal forma que participam, real ou imaginariamente, de uma multiplicidade de mundos: "somos animais migrantes nos labirintos das metrópoles, viajantes do planeta, nômades do presente" (MELUCCI, 2004, p. 39 *apud* LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p.7).

Outros aspectos advindos das relações se fizeram presentes entre os jovens, sobretudo aqueles advindos das dificuldades de relacionamento no ambiente familiar ou mesmo com professores e colegas de turma, além de uma postura de isolamento.

Assumimos o isolamento como consequência das características das relações que se tem tanto no ambiente familiar quanto escolar. Os debates em torno da violência e do *bullying* apresentados nessa dimensão, apoiados em Nascimento (2017), Nascimento e Vieira (2008) e Kimura (2013), apontam justamente para esse cenário do isolamento oriundo do tipo de relação que tem se estabelecido entre os jovens e entre eles e outros grupos. As unidades de sentidos apresentadas a seguir, visibilizam algumas características dessas relações.

Algumas vezes a relação entre eu e a minha mãe em casa. Isso dificultava um pouco minha concentração na escola. Porque ela falava algumas coisas que eu ficava imaginando e não conseguia me concentrar na aula. (Nívea)

Prejudicou um pouco meu relacionamento com os colegas, eu sou meio antissocial, e isso prejudicou muito assim eu não sou muito de me envolver muito assim, eu ficava meio excluída. (Theíla)

Incluo aqui em relacionamento com os professores, então não me dava bem com ela. Que vem na minha lembrança é só isso. (Glauco)

No primeiro ano, só que eu era muito isolado e não falava com quase ninguém. De 30 alunos, falava só com 10, só. (Luciano)

E relacionamento com colegas, relacionamento com professor também. Bem, essa dificuldade de relacionamento com professor, diria mais pro lado de ter essa barreira entre aluno e professor. (Marcos)

Relacionamento com alguns professores e pressão psicológica dos meus pais, onde independente do [...] você tem que ser alguma coisa na vida. (Francisco)

Novamente retomamos as discussões em torno da afetividade, na medida em que ela aparece como consequência das questões que envolvem, na visão dos jovens, respeito e paciência.

De acordo com Rodrigues (2014, p.44), se referindo a Almeida (2009), “o termo afetividade marca a disposição do ser humano em afetar e ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis”. Entendemos o respeito e a paciência como expressão afetiva que afeta; afeta quando pela presença dela – da afetividade – qualificamos as relações ou o contrário disso, as tornamos expressão da violência, nas suas mais variadas formas e intensidades⁵², da intolerância.

Falamos da intolerância, não no sentido de conviver com o inferior, mas no sentido de conviver com o diferente, com base em relações horizontais entre sujeitos da história e de história como destaca Freire (2000). Em uma tolerância que se faz verdadeira, porque parte do princípio de que “não há propriamente o ou a que tolera e o ou a que é tolerado (a). Ambos se toleram” (FREIRE, 2000, p.17). Assim, “[...] ninguém é realmente tolerante, se não sabe exercer o respeito aos sonhos, opções e gostos do outro. [A tolerância] é uma virtude a ser criada e cultivada por nós enquanto a intolerância é distorção viciosa”. (FREIRE, 2000, p.19).

Os desafios: estar ou permanecer na escola estão diretamente imbricados por questões de natureza emocional, o que nos leva a crer que “o aspecto emocional do indivíduo não tem

⁵² Sobre essa questão atentar para as discussões de Kimura (2013) apresentadas na primeira dimensão desta temática.

menos importância do que os outros aspectos e é o objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade” (VYGOTSKY, 2002, p.146).

Na medida em que o emocional se mostra como expressão do que nos afeta, logo a afetividade, como afirma Rodrigues (2014), com base em Freud, Piaget e Wallon, é elemento constitutivo dos sujeitos e por esta razão, mas não só por ela, é que não podemos abrir mão de considerar o afeto como um conjunto de “fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções e sentimentos, acompanhados, em certa medida, da impressão de dor ou prazer, da satisfação ou insatisfação, do agrado ou desagradado, da alegria ou tristeza”. (ORNELLAS, 2005, p.233).

Nesses termos, “as emoções são consideradas a exteriorização da afetividade, por meio de sua expressão corporal, motora, a exemplo do choro, da gargalhada, do riso”. (RODRIGUES, 2014, p.51). Ainda de acordo com essa autora, essas expressões podem resultar em um “estado de bem-estar e mal-estar, oriundas de alterações neurofisiológicas de curta duração, tais como aceleração dos batimentos cardíacos, secura na boca, **mudanças** na mímica facial e **na postura**” (ALMEIDA E MAHONEY, 2007 *apud* RODRIGUES, 2014) (grifos nossos). Exemplo disso, é a questão do isolamento presente entre os conteúdos do discurso dos jovens de Bragança, participantes deste estudo.

Apesar de tratarmos aqui de processos de afetação, tendo as relações como mote, há que se considerar que existem outras situações que também nos afetam, mudam nosso humor, tiram nossa paz, implicam na nossa vontade e na vontade, ou não, de prosseguir. Exemplo disso são as questões financeiras, de trabalho, de moradia e de alimentação, como veremos na segunda e última dimensão da temática “Dificuldades enfrentadas pelos jovens para estar ou permanecer na escola”.

5.4.2 As condições existenciais juvenis: Vida financeira, Trabalho, Moradia e Alimentação

No que tange à moradia e ao distanciamento, podemos dizer que esta tem sido a realidade de muitos jovens brasileiros, o deslocamento do seu bairro ou mesmo da sua localidade ou cidade para não perder a possibilidade de continuar estudando. Essa discussão já se mostra presente, em alguma medida, no corpo deste estudo, a partir do debate colocado no perfil dos sujeitos, a partir dos pontos: renda familiar, moradia, meio de locomoção e local de nascimento. Essas são questões que incidem diretamente na discussão das condições existenciais.

As unidades de sentido assim como a associação livre de palavras revelam que questões como moradia alugada, casa distante da escola e falta de transporte, incidem diretamente nas suas condições existenciais para estar ou permanecer na escola. A esse respeito os jovens ressaltam o seguinte:

E a outra de distância, porque tem muitos pais que moram alugado, então tem que tá sempre mudando e muitas vezes não consegue ter uma casa perto da escola e acaba tendo aquela distância. (Rafael)

Uma das dificuldades é o transporte escolar. (Roseli)

A distância, que eu já morei um tempo longe da escola um pouco e tinha que ir andando. (Nívea)

Tive muitos problemas, principalmente no ensino fundamental, porque eu estudava em escola particular e a distância era muito da minha casa da escola era muito grande, e também é condição financeira. (Roseane)

Já enfrentei a distância entre a minha casa e a escola logo no começo da minha vida estudantil, porque a gente morava no interior e a escola era num... numa vila e ficava muito distante. (Francisca)

No início da minha formação, no Ensino Fundamental, eu morava no interior. Aí a minha escola ficava numa vila também, aí eu precisava ir de ônibus, aí isso me prejudicou muito, que muitas vezes o ônibus não entrava, faltava aula, essa questão da distância entre a residência a escola. (Theíla)

Em tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Cordeiro (2008) discute as questões de trabalho e moradia na relação com territórios de precariedade. Segundo ela, a partir de jovens pesquisados em um bairro do leste metropolitano do Rio de Janeiro, é possível afirmar que os fluxos de vida produzidos pelos jovens, são expressão da relação entre o local de moradia, a experiência da escolarização e a falta de trabalho.

Esses apontamentos nos fazem pensar, que da mesma forma que aparece como uma referência de contenção, também gera a potência que se traduz em insurgência, na luta por condições dignas de existências, expressas, por um lado pelas projeções e por outro pelas

atitudes,⁵³ frente ao papel que o processo de escolarização ocupa na vida dos jovens de Bragança.

Em se tratando do mundo do trabalho, verificamos no perfil, que aproximadamente 22% dos jovens possuem alguma relação com o mundo do trabalho, seja eventualmente, em tempo parcial ou em tempo integral. De acordo com Araújo (2009, p. 48) “[...] o trabalho parece ter invadido todos os poros da vida, ocupando parte do tempo e das preocupações do trabalhador [...]”.

Essa é uma demanda que se mostra emergente e urgente entre os jovens que aparecem em outros e no nosso estudo, mas quando relacionamos o trabalho com o processo de escolarização, aparece uma questão muito séria apontada por Sampaio e Cardoso (2011), que embora se refiram a jovens universitárias, não deixa de representar a condição de qualquer jovem que trabalha e estuda, independentemente do nível de escolarização que esse processo ocorra. Segundo os autores:

O trabalho do estudante tanto prejudica seu desempenho em atividades ligadas ao aprendizado como também reduz seu grau de envolvimento com o ambiente [de escolarização]. É como se pelo fato de trabalhar, o jovem deixasse de gozar plenamente sua condição de estudante e a experiência do trabalho estivesse deslocada. (SAMPAIO, CARDOSO, 2011).

Esses apontamentos são corroborados pelos jovens de Bragança, quando estes ressaltam que dentre os desafios de estar e permanecer na escola, estão:

Nos dias de hoje é conciliar o trabalho com o estudo, porque muitas vezes eu chego em casa depois do trabalho e é muito cansativo tu chegar na tua casa e querer descansar e tu saber que tu tem deveres da escola e dormir muito tarde e às vezes tu chega na escola muito cansado e não consegue ter o rendimento que você espera. (Francisca)

E também a questão de quando vai ficando mais velho vai chegando a responsabilidade de ter que trabalhar pra poder complementar a renda no fim do mês. Aí, muitas vezes a pessoa vem pra... o aluno vem pra escola com pensamento em contas, no trabalho, no que na sua casa faltou. (Rafael)

⁵³ As questões desta ordem, trataremos com maior afinco na dimensão o futuro como reflexo das atitudes, vinculada a temática “Planos para o Futuro: Projetos de Vida”.

Como consequência do não trabalho ou das condições das famílias de onde os jovens são oriundos, se percebe mais um ponto que reforça as razões que desafiam os jovens a estar ou permanecer na escola; trata-se da questão financeira e como consequência dela, a alimentação como veremos a seguir.

E também a parte financeira, eu, todo mundo aqui é pobre né, sabe se na hora do intervalo comprar um lanche não tem dinheiro, comprar apostila, essas coisas, aí é isso. (Theíla)

A dificuldade. Eu acho que seria só de vir de uma família humilde, tal. É só o meu pai trabalhar e ter uma condição financeira assim, meio baixa. (Marcos)

Muitas das vezes, tinha trabalho, é... merenda, na hora da merenda lá, que era pago, não tinha dinheiro, aí as vezes eu ficava isolada perante a isso. (Roseane)

Aí, passa uma determinada fome pra ir pra escola porque o pai não chegou mais cedo pra trazer a comida. (Rafael)

A luta pela democratização da educação passou por várias questões que, conjuntamente, possibilitaram que algumas garantias se estabelecessem por meio das políticas públicas. O reconhecimento de que a maioria dos brasileiros é pobre, é um fato que sustentou muitas frentes de lutas dos movimentos sociais, sindicais, universitários que garantiram, por exemplo, o direito à merenda escolar para o Ensino Fundamental em um primeiro momento, e depois para o Ensino Médio. Mas essa é uma questão que já levantamos e que remete a uma problemática de uma política implementada de maneira irresponsável, e que implica diretamente não só na vida dos jovens, mas também de qualquer estudante da classe popular – diga-se, a maioria da escola pública – a estar ou permanecer na escola.

Com base nas discussões apresentadas durante a temática “Dificuldades enfrentadas pelos jovens para estar ou permanecer na escola”, verificamos que os mesmos produzem imagens do processo de escolarização que passam pela paciência, respeito e condições existenciais, familiarizadas em experiências como o *bullying*, a vida financeira, o trabalho, a moradia e a alimentação.

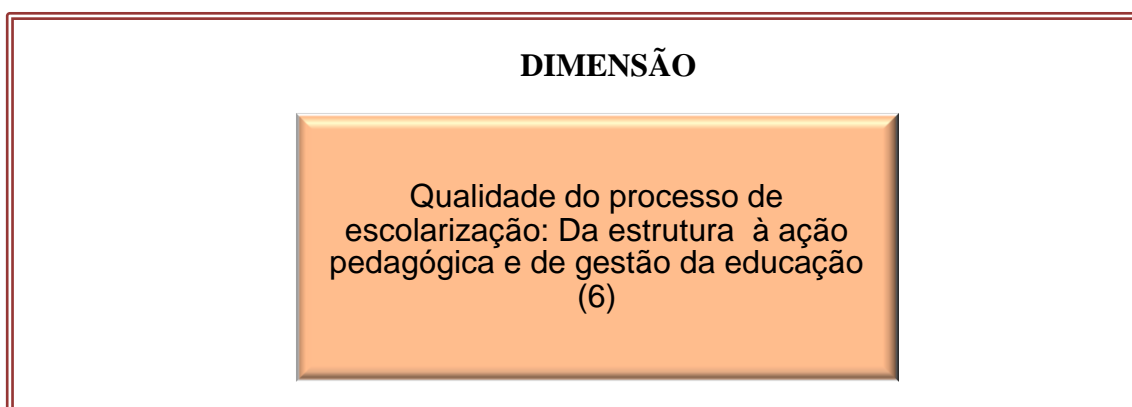
Já afirmamos existir uma relação entre os desafios como força de contenção, mas também como força de propulsão na vida das juventudes. Nesses termos, assumindo a ideia de desafio como força de propulsão, é possível vislumbrar entre os jovens, a escola desejada,

marcada pela qualidade do processo de escolarização verdadeiramente cidadão, como veremos na próxima temática de análise deste estudo.

5.5 A escola desejada pelos jovens

A terceira temática deste estudo voltada para tratar da “Escola desejada pelos jovens” se constitui a partir da seguinte dimensão: Qualidade do processo de escolarização: Da estrutura à ação pedagógica e de gestão da educação.

Figura 13 - Organização da lógica de análise da segunda temática “A Escola desejada pelos jovens”



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

5.5.1 Qualidade do processo de escolarização: Da estrutura à ação pedagógica e de gestão da educação

Questões como local de pesquisa, laboratório, biblioteca, refeitórios, armários, quadra, mesas, cadeiras e área de lazer, aparecem no conjunto de unidades de sentidos referentes à infraestrutura e são referendadas por meio do resultado da associação livre de palavras e das falas vindas do grupo focal, conforme podemos perceber seguidamente.

Gostaria de ter uma escola com uma estrutura melhor, um local de pesquisas, laboratório bem, assim, uma aplicação melhor de pesquisa no laboratório, laboratório de internet, biblioteca (Glauco)

Pra mim uma boa escola tem uma estrutura assim, boa. (Rafael)

Com melhores professores, com uma estrutura boa, Já que a gente estuda em escola pública, então não é tão boa assim. (Nívea)

Ah, como a gente estuda em escola pública, acho que uma estrutura melhor. Nossas escolas deveriam ter melhores condições para nos receber (Francisca)

Bom, a escola não é ruim. A escola em que eu estudo, ela é realmente boa. O único problema é a estrutura. Como querem fazer escolas integrais, eu acho que esta estrutura dessa escola não seria das melhores. (Aldo)

Eu sempre tive um sonho de uma escola assim, que um refeitório, armários, sabe aquelas dos uniformes bonitinhos, isso que eu penso. (Theila)

É uma escola que me proporcionasse qualidade de vida, uma quadra boa, professores melhores. (Luciano)

Necessitamos de escolas melhores, com professores mais competentes, com estrutura melhor, porque às vezes isso deixa muito a desejar, é muita das vezes a gente não tem o básico, até falta de mesa, cadeira. Isso é muito às vezes tem que sair, buscar em outra sala. (Roseli)

Ah, uma escola que tenha uma estrutura boa, onde que tenha área de lazer, como área onde a pessoa possa relaxar mais um pouco. (Francisco)

Anjos e Trindade (2017) apresentam uma discussão sobre a escola, como dispositivo valorativo e motivacional, a partir de um grande estudo realizado sobre as RS de professores do Ensino Fundamental, enlaçadas ao que realizam na escola pelo GEPEJURSE.

A partir da discussão sobre motivação e valorização, os autores destacam e defendem um posicionamento de que a infraestrutura implica no processo de escolarização dos estudantes, na medida em que ela representa o básico para o funcionamento de uma instituição de ensino. Esse posicionamento vai de encontro à literatura internacional, que elege a ação docente e de gestão, como a base para o sucesso ou o insucesso do aluno na escola, portanto como as bases implicadoras da escolarização.

Apoiados em Anjos e Trindade (2017), assumimos a posição de que por termos muito ainda a vencer e por sermos uma “pátria amada” que nega aos seus filhos aquilo que deveria representar o comprometimento com o futuro desses filhos, não podemos abrir mão de travar uma discussão sobre questões referentes à infraestrutura nas escolas públicas brasileiras.

Cotidianamente, as escolas lidam com salas de aulas que chegam à temperatura de 40° C em seu interior, com reformas prediais inconclusas, com falta de carteiras, problemas de goteira, falta de merenda, de papel, material para higiene dos alunos e limpeza do ambiente, falta de professor, inexistência de espaços pedagógicos como quadras cobertas, sala de leitura, biblioteca, laboratório de informática e interdisciplinares.

Nos últimos anos têm sido mais evidentes as denúncias por meio do SINTEPP, assim como do Ministério Público (MP), da mídia televisiva e impressa e, sobretudo, das juventudes que têm tomado as ruas, vias, audiências públicas e em um passo bem próximo, tomado o próprio ambiente escolar para protestar com relação às condições das escolas. O movimento dos estudantes secundaristas é um exemplo disso, da luta em favor da escola pública e contra os desmandos do Poder Executivo do estado do Pará.

Esse cenário que revela o perfil predial e de outras ordens, da maioria das escolas de Ensino Médio do estado do Pará, denuncia um modelo de gestão da Educação Pública que, cada vez mais, produz uma escola decadente, precária e incapaz de atender às demandas básicas de seus jovens para que possam nela estar, permanecer e conseqüentemente pôr em prática seus projetos de vida.

Chama atenção, a relação entre qualidade do processo de escolarização e a figura do(a) professor(a) revelada pelos jovens. Segundo eles, a figura do bom professor demarca a qualidade do aprendizado dos alunos, como veremos a seguir.

Os professores são excelentes, dão boa aula, têm uma boa relação com os alunos, isso é ser uma escola boa. (Rafael)

É, na verdade eu gosto da minha escola, o que eu vejo como uma das maiores qualidades é a questão dos professores, que eu acho que são muito bons, inclusive é muito importante ter professores bons, né, pra poder ter alunos bons. (Tarcísio)

Professores que tenham realmente empenho em ajudar esse aluno que, hoje, participa dessa escola pública, porque não tem uma condição financeira pra estar numa escola particular. (Francisca)

Uma boa escola precisa garantir boa aprendizagem, bons professores, uma estrutura melhor. (José)

Por meio de um estudo realizado a partir de 21 professores, apontados por jovens como os bons professores que passaram pela sua vida de formação, 2º e 3º graus, Cunha (2001), enfatiza um debate pertinente, ao destacar que os bons professores na visão dos jovens, se constituem a partir da característica principal de transitar pela sua área de conhecimento, de sua matéria, com competência que se materializa em habilidades utilizadas no processo de ensino. Além disso, a positivação das relações é um ponto demarcado com potência pelos alunos com relação ao bom professor, ou seja, a definição da condição de bom está também diretamente vinculada aos aspectos afetivos oriundos da relação professor-aluno. (CUNHA, 2001; MORALES, 2006).

A pesquisa mostra que esses professores considerados bons, possuem algumas características em comum, dentre elas destaca-se o fato de a maioria atuar em tempo integral na escola, possuir curso de pós-graduação e participar das associações de classe, além de assinarem revistas especializadas e mais de 50% já ter produzido textos/trabalhos científicos. Tratam-se, então, de professores que apresentam dimensões políticas, pedagógicas e científicas balizadoras do seu fazer docente.

Considerando que a pesquisa foi feita entre jovens de Ensino Médio e Superior, precisamos fazer algumas ponderações em relação às condições do exercício da profissão entre os professores dos dois níveis. É fato que no Ensino Superior, existe uma cultura instalada em relação à formação em nível de pós-graduação e por consequência da produção, circulação e publicização do conhecimento científico.

No caso do Ensino Médio, a rotina se mostra fora dessa lógica do Ensino Superior, por várias razões, uma delas se dá pelo fato de que a aula é o centro da existência do professor na escola. Dar aula, no caso dos professores do Ensino Médio, ocupa a maior parte do tempo do professor. Enquanto no Ensino Superior, um professor sem carga horária de pesquisa ou orientação, ministra durante um ano letivo, em média 10 (dez) disciplinas (para dez turmas) para perfazer uma carga horária de 40 (quarenta) horas, com disciplinas de 60 (sessenta) horas. No Ensino Médio, com disciplinas de carga horária também de 60 (sessenta) horas, um professor para ter 40 (quarenta) horas, necessita ministrar aulas para 20 (vinte) turmas.

Esses apontamentos não pretendem defender a ideia de que os professores do Ensino Superior trabalham menos do que os professores do Ensino Médio⁵⁴, mas que a falta de uma cultura da pesquisa, da produção do conhecimento na Educação Básica implica diretamente no perfil de um professor do Ensino Médio, que não seja da reprodução do conhecimento.

Bons professores precisam de condições para preparar boas aulas, e assumir o respeito e o incentivo da sua relação com os alunos, como elementares dessa relação (MORALES, 2006). Na visão freireanas, o bom professor tem um compromisso político-ético com um projeto de educação verdadeiramente transformadora (FREIRE, 1996).

Com base na entrevista de Dubet, concedida à Revista Brasileira de Educação em 1996, com publicação em 1997, Peralva e Spósito (1997, p.231), afirmam que os bons professores são aqueles que “[...] vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja, são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala [...]”.

Na esteira da discussão em torno da qualidade do processo de escolarização, aparecem entre os jovens, unidades de sentidos relacionadas à gestão da educação, a partir de duas formas implicadas nesse processo, o das Secretarias que gerem uma determinada rede de ensino e dos gestores escolares responsáveis por uma determinada unidade de ensino, integrante de uma determinada rede⁵⁵.

Em relação à gestão da Educação, pelas Secretarias Executivas, os jovens de Bragança ressaltam o seguinte:

Meu Deus! a falta de merenda, como todo mundo reclama, todo dia só é suco e com bolacha, mas, às vezes, teve um dia que não teve nem bolacha. (Roseane)

Também poderia ter algum... alguns cursos de dança, música, acho que a escola poderia proporcionar isso, acho que sim. (Roseane)

Essas unidades corroboram as discussões que apresentamos anteriormente em relação às denúncias apontadas pelos jovens, em relação às condições estruturais das escolas.

⁵⁴ Mencionamos que os professores do Ensino Superior além da docência, também possuem vinculações relacionadas à pesquisa, à orientação e até mesmo à gestão, portanto, também são tomados por uma infinidade de atividades, não só de ministrar aula, que também implicam na sua condição de docente.

⁵⁵ De acordo com a lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Brasil é um país que possui sistemas de ensino organizados, de acordo com o Art. 8º da referida lei, a partir de um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios Dentro de cada rede o tipo de oferta varia entre público, privado, filantrópico, dentre outros.

Ficou evidente também, a partir da fala dos sujeitos deste estudo, a importância da gestão escolar constituída, tanto pela figura do gestor, como dos coordenadores pedagógicos que conjuntamente representam a organização e funcionamento do ambiente escolar.

Apesar de existir um imaginário social que expressa uma leitura das juventudes atrelada a uma ideia de aversão à ordem, à norma, à regra, é percebido que além de reconhecerem a importância da figura do diretor, do coordenador pedagógico, também legitimam uma postura de gestão que assume as normas expressas, por exemplo, pelo Regimento Escolar, como uma necessidade para que o processo de escolarização se concretize com maior eficiência. Enfatizam também que escolas que expressam esses posicionamentos relacionados às normas, possuem credibilidade como veremos nas unidades de sentidos, a seguir:

Na escola é interessante essa questão da rigidez da diretora pra poder manter a rédea na escola, entende? Acaba ficando mais proveitoso as aulas. Tudo fica melhor. A gente ganha até uma credibilidade melhor, entende? (Tarcísio)

Uma boa escola pra mim é uma escola que a organização da coordenação é boa. (Rafael)

Para ser boa tem que ter uma gestão da escola melhor. (Francisca)

A partir das unidades de sentidos que se apresentam em torno da importância da gestão escolar, é possível discutir os diversos processos da educação brasileira que, historicamente, revelam lutas pela garantia da democratização da educação (FREIRE, 2006, BRANDÃO, 2000). Dizem esses autores, que dentre os desafios que estão postos para a sociedade, merece destaque a construção de processos democráticos no interior da escola que demandam, dentre outras questões, a necessidade de instituir processos deliberativos, de projeção e comprometimento coletivo, cujos atores representem todas as categorias que estão envolvidas direta ou indiretamente com o processo de escolarização das juventudes e seus consequentes projetos de vidas.

Reconhecer que a luta por democratização da educação está para o jovem da mesma forma que a escola para os seus projetos de vida, significa tomar o entendimento de que um projeto de vida não se tece na individualidade. Cada conquista juvenil expressa, na verdade, a ação de várias mãos, a exemplo da figura do gestor e da coordenação pedagógica.

Adotar esse entendimento, significa admitir a representatividade da gestão escolar para a educação contemporânea. As ações da gestão e coordenação pedagógica se constituem como dimensão do processo de escolarização que deve, cada vez mais, ser fortalecido dentro e fora da escola.

De acordo com Paro (2010, p.763) pensar a gestão como processo de “mediação para a realização de fins e de uma concepção de política como convivência entre sujeitos”, assumindo como referência primeira o processo democrático, significa suplantando um modelo de gestão pautada nos referenciais empresariais, de onde se cunhou as premissas da gestão escolar nos primórdios de sua implantação nas escolas.

Nesses termos, assumimos que “a gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão [...] e aposta na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola” (LIBÂNEO, 2001, p.07).

Nossos argumentos apontam para um entendimento de que, da mesma forma que se faz necessário que os atores sociais se identifiquem com a escola, uma vez que essa identificação produz um cenário de articulação entre as pessoas que nela atuam “[...] de modo a realizar um trabalho conjunto, orientadas por objetivos comuns” (LÜCK, 2009, p.86), é preciso se identificar também com os projetos das juventudes.

Nesse sentido, se o Ensino Médio se manifesta como uma demanda dos jovens, são as suas projeções o nosso ponto de partida e de chegada, projeções essas que foram expressas no caso deste estudo, desde o perfil apresentado na subseção 5.1 até a última subseção da análise do estudo como um todo, como o que se desejam, o que enfrentam e o que esperam alcançar a partir dos processos vivenciados no interior das escolas.

Não acreditamos alcançar tamanha projeção sem assumir uma concepção de escola eficaz, que na visão de Lück, são aquelas que “envolvem [todos] desde o delineamento do seu projeto político-pedagógico, até a discussão de projetos especiais da escola, utilizando suas leituras e ideias como fonte de referência de modo a agregar valor a esses projetos e valorizar a sua contribuição à escola”. (LÜCK, 2009, p.22).

Esse movimento expressa uma dimensão da gestão:

[...] abrangente e complexa, de caráter eminentemente político, uma vez que dá poder as pessoas, poder esse que é legítimo no contexto educacional, na medida em que é promovido tendo por orientação a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e formação dos alunos, com a participação dos pais, da comunidade interna e externa da escola (LÜCK, 2009, p. 80).

Assim como o gestor, o coordenador pedagógico tem como função organizar e articular propostas que possam manter a equipe pedagógica em um ambiente propício à atuação profissional para que o objetivo final da escola – ensino-aprendizagem – seja alcançado. Infelizmente, diante do atual cenário educacional o coordenador perde sua real identidade e está sempre fazendo um pouco de tudo, “apagando os incêndios” do ambiente escolar (FRANCO, 2008), o que implica diretamente na desatenção daquilo que deveria ser foco, a exemplo as projeções juvenis, já que ele é um profissional que lida diretamente com esse público, no interior da escola.

Estudos recentes apontam para a realidade que muitos coordenadores pedagógicos vivenciam no ambiente escolar, muitos estão desarticulados de suas funções ocupando-se de tarefas de cunho administrativo e deixam de lado suas reais atribuições. Quando esse tipo de situação vira rotina, o CP vai se acomodando e faz dessas tarefas administrativas a base de seu trabalho, como se não soubesse fazer de outra maneira. (ALMEIDA e SOUZA, 2013).

A relação da coordenação pedagógica com o corpo técnico e docente, são fatores relevantes para compreensão de suas ações, uma vez que sua finalidade é buscar superar os *déficits* que a escola apresenta em suas avaliações: seja na educação dos alunos, seja na formação dos professores, já que uma está inteiramente ligada à outra (PLACCO e ALMEIDA, 2012a).

Fazemos menção à formação dos professores, por reconhecer que quanto mais próximo da escola, um projeto de formação se colocar, maiores serão as possibilidades de atender às demandas daquele contexto. Nesse sentido, o processo formativo pensado dentro da escola, no diálogo com a gestão e com os próprios professores, teria maior possibilidade de dar certo, se as propostas de formação continuada ou até mesmo inicial, atendessem às multicontextualidades nas quais estão inseridas as escolas.

No caso da Amazônia e, particularmente, da Amazônia Paraense, essas questões relacionadas à contextualidades ou socioterritorialidades como ressaltam Oliveira e Hage (2011, p. 142), precisam ser grandemente debatidas no interior das escolas, uma vez que as variadas faces das juventudes desse espaço, se constituem na indissociabilidade entre a dimensão territorial e social, “sendo esta entendida em todos os seus aspectos, inclusive o educacional”. Dessa feita,

Nesse cenário, as políticas e as práticas curriculares devem indicar a construção de um novo horizonte de produção de conhecimento, que reconheça os saberes e culturas próprias das populações da Amazônia como legítimas e válidas para compreensão do mundo e sua resignificação, superando as dicotomias e dualidades, ao inspirar-se numa perspectiva inter/transdisciplinar de construir o conhecimento e

de formação humana. Nesse processo, a realidade existencial e concreta das populações do campo da Amazônia e seus modos de vida precisam dialogar com as referências de espaço-tempo e conhecimento escolar, problematizando os limites de ambas as referências e criando possibilidades reais de intervenção e superação das situações limites (HAGE, 2015, p.15).

Para Placco e Almeida (2012b), o coordenador deve estar preocupado com a formação continuada dos profissionais que compõem o corpo escolar, a fim de oferecer melhores condições de ensino e incentivo a educação, por meio de práticas que valorizem o trabalho dos envolvidos no processo educacional.

Isto implica em planejar encontros coletivos, oportunizando assim reflexões sobre a prática pedagógica dos docentes, tecendo dentro do ambiente escolar um elo de parceria materializando o trabalho de formação em prol da melhoria da aprendizagem. Almeida e Souza (2013, p.78) estruturam o trabalho do CP, como uma rotina que não deve ser interrompida para que, assim, os CPs se reconheçam como agentes de formação e não se tornem cúmplices de interrupções rotineiras que desviam suas funções essenciais.

Nessa perspectiva, o CP assume o papel de orientar sua equipe pedagógica para fins de revisão das práticas educativas, numa troca de experiências e de novas ideias, visando a melhoria do processo ensino aprendizagem. Placco e Almeida (2012a) afirmam que as práticas educativas do processo formativo só poderão avançar se houver um trabalho coletivo. É o momento de colocar em evidência as dificuldades enfrentadas por cada indivíduo, em uma ação de reflexão para reverter as situações problemas, pois como afirma Franco (2008, p.128),

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

Entendemos que cada experiência vivenciada pelo CP no interior do espaço escolar, contribui para a caracterização do seu trabalho, que implica tanto em questões de planejamento, quanto de manutenção de rotinas no interior da escola, passando pela formação, não só dos professores, mas pelo atendimento dos estudantes. “Ao desempenhar suas funções, o coordenador busca, em última instância, contribuir para efetivação do processo de ensino aprendizagem, o que exige a mobilização de uma série de saberes” (ANDRÉ E VIEIRA, 2012, p.17).

Na medida em que os jovens, por meio dos seus discursos, legitimam a figura desses profissionais, estão legitimando a própria escola, sua funcionalidade e sentido na vida de cada um, tanto em relação ao acesso ao conhecimento, como as consequências desse processo em termos de presente e de futuro.

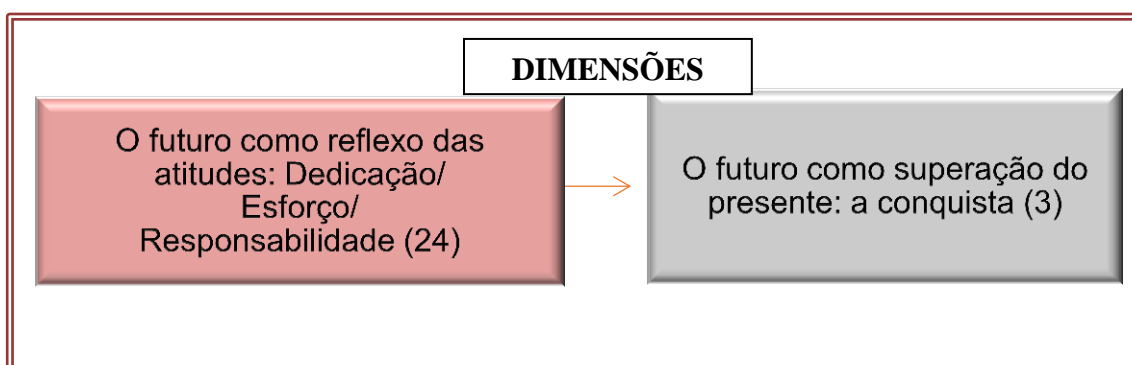
Trata-se de um projeto de escola para a cidadania, presente nos discursos dos jovens por meio da associação livre de palavras, que estabelece relação direta e incondicional entre o processo de escolarização e a conseqüente mudança, rumo a um modelo de sociedade que se comprometa com um legado de justiça, fraternidade e paz.

Nesses termos, pelo processo de escolarização, mas não só por ele, é possível nos forjamos na direção da recuperação da nossa humanidade, de tal modo que seja possível fazermos da “opressão e das suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 32). Assim, “necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1967, p. 96), comprometida com um projeto de sociedade verdadeiramente cidadã e capaz de exercitar a autonomia e a liberdade como substância orgânica da sua existência, expressa por todos aqueles que acreditam na escola como via para a libertação, capaz de promover a chegada aos futuros possíveis/viáveis/imagináveis projetados pelas juventudes.

5.6 Planos para o futuro: Projetos de Vida

A quarta e última temática deste estudo é constituída de duas dimensões, a saber: “O futuro como reflexo das atitudes: dedicação, esforço, responsabilidade” e “O futuro como superação do presente: a conquista rumo à felicidade”, como mostra o fluxograma na Figura 14.

Figura 14 – Fluxograma da organização da lógica de análise da segunda temática “Planos para o Futuro: Projetos de Vida”.



Essas duas dimensões se somam a outros elementos já apresentados em dimensões anteriores, sobretudo em relação à primeira temática deste capítulo de análise e apontam os planos para o futuro a partir da escola como presente viável, não no sentido do que se pretende conquistar mais à frente, mas do que se tem aqui e agora como possibilidade de efetivação. Nesses termos, entendemos o futuro no agora. Os jovens não são e não estão no futuro. Eles são e estão no presente.

Quando assumimos esse presente viável, como expressão das juventudes, estamos entendendo que suas projeções futuras estão relacionadas ao presente, marcado por ações de escolha dos indivíduos,

[...] entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Nesse sentido, o projeto não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado, ou de um processo linear, como está presente no senso comum. (SCHUTZ, 1979 *apud* LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p.5).

A volaticidade da construção de futuros possíveis nos remete a outro posicionamento dos autores em questão, quando ressaltam que os projetos possuem dinâmicas próprias, “transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no seu campo de possibilidades. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando, de alguma forma, uma relação com o passado e o futuro” (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p.5).

Essas questões nos chamam atenção em função de que, quando os autores estabelecem relação entre o tempo, sobretudo o futuro e “especificamente às formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade” (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p.5), eles nos permitem assumir a potência das forças que estão externas aos jovens e que operam em relação às suas escolhas, fazendo-os permanecer numa direção, tomar outra direção ou mesmo desistir.

Dizemos isso para frisar nosso posicionamento de que não podemos assumir uma posição de que as projeções dos jovens e suas possibilidades de futuro estão diretamente relacionadas somente às suas condutas pessoais, como é possível verificar a partir deles mesmos na dimensão tratada a seguir.

5.6.1 O futuro como reflexo das atitudes: Dedicção, Esforço, Responsabilidade.

As atitudes estão intrínsecas nas RS, elas desvelam as imagens e os sentidos sobre determinadas coisas, objetos ou pessoas. A atitude é objeto da Psicologia Social e assume lugar de centralidade em relação às RS, haja vista que elas – as Representações Sociais, enquanto constructos psicossociais, são orientadores de práticas sociais. Para a Psicologia Social, a atitude expressa uma:

[...] maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a grupos, questões, outros seres humanos, ou, mais especificamente, a acontecimentos ocorridos em nosso meio circundante. [...] faz junção entre a opinião (comportamento mental e verbal) e a conduta (comportamento ativo) e indica o que interiormente estamos dispostos a fazer. (GRÉGÓRIO, 2002, p. 19).

Ainda no campo da Psicologia Social, verificamos as atitudes como “[...] uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva, pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto” (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 2009, p.81).

Considerando que a atitude é um estado mental, ela se constitui a partir de componentes da cognição, da avaliação, da predisposição comportamental e das relações entre esses componentes (MICHENER, DELAMATER e MYERS, 2005). Ainda de acordo com esses mesmos autores, por meio desses componentes, um indivíduo é capaz de estabelecer modos de ser relacionados a uma estrutura de conhecimento associado, que aponta a direção e a intensidade que sustentam um modo de ser coerente.

Quando os jovens participantes da pesquisa emanam conteúdos como dedicação, esforço, responsabilidade que, conjuntamente representam 24 (vinte e quatro) ocorrências na associação livre de palavras, eles estão nos dizendo que suas projeções de vida não podem ser concebidas fora de uma postura atitudinal no que concerne ao processo de escolarização.

As discussões que apresentamos em torno das consequências práticas do processo de escolarização, nos possibilitam estabelecer a relação entre as atitudes e essas consequências, uma vez que pela atitude, conseguimos chegar naquilo que eles definiram como conquista (Trabalho, Profissão, Carreira, Reconhecimento, Condições Existenciais Positivas).

O futuro que se mostra pelo conteúdo do discurso dos jovens, é resultante de dinâmicas relacionadas aos dilemas do passado, das certezas estabelecidas a partir da escola e da consequente projeção com base nessas certezas.

Os jovens, participantes da pesquisa, nos dão pistas em relação ao futuro, não só como projeção, objetivado a partir daquilo que se deseja conquistar, mas no exercício cotidiano que se faz, enquanto se supera no presente o que se revela como barreira, obstáculo. Na última dimensão da temática em questão, apresentamos o que para nós representa também o ponto de chegada, na seção de análise deste estudo.

5.6.2 O futuro como superação do presente: A conquista rumo à felicidade.

Assumir a superação do presente como tarefa para alcançar a felicidade, se revela como parte da jornada a ser vivida e vencida. A conquista é marca muito forte em todos os discursos juvenis. Tanto em relação aos jovens presentes neste estudo, quanto em jovens presentes nos estudos de Leão, Dayrell e Reis (2011), Abramo e Branco (2005); Caeirão (2008); Castro e Carneiro (2007); Penatieri (2010); Cordeiro (2008); Nascimento e Vieira (2008), dentre outros.

No caso dos jovens de Bragança, a entrada no Ensino Superior proporciona melhores condições futuras aos familiares, adentrar no mercado de trabalho e alcançar estabilidade profissional e financeira se mostra como questão a serem conquistadas, o que implica em superar as inúmeras forças que operam para que isso não ocorra, como por exemplo, vagas insuficientes nesse nível de ensino para todos os brasileiros, falta de condições para se manter no percurso da formação universitária, possibilidade de empregabilidade após a conclusão do Nível Superior e tantos outros dispositivos.

Quanto às projeções que se efetivam por meio das conquistas, algumas unidades de sentidos nos oportunizam reforçar o raciocínio apresentado nos parágrafos que iniciam a discussão dessa dimensão.

Estudar, pra entrar na faculdade que eu quero e, e como eu disse, proporcionar, futuramente uma boa estrutura para os meu filhos e não deixar faltar nada pra eles. (Rafael)

Eu quero fazer uma universidade, e depois ter um emprego. Eu acho que todo mundo quer isso. A gente quer ter dinheiro, quer fazer as coisas, quer dar oportunidade para os nossos país. Eu acho que todo mundo de família pobre que, como é o nosso caso de escola pública, tem esse pensamento de querer dar para os nossos país o que eles deram para gente. (Tarcísio)

Arrumar um emprego, terminar a universidade, lógico, e ter uma vida estável. (Nívea)

Bom, eu pretendo continuar estudando muito, pra alcançar o meu curso que é direito e me tornar uma profissional bem qualificada. (Roseli)

Eu tenho um grande sonho em ser um grande chefe de cozinha. (Luciano)

Cursar uma universidade e alcançar meu objetivo que é a Medicina, Pediatria, e ajudar minha mãe. (Roseane)

Eu pretendo entrar numa universidade, me formar, ingressar no mundo do trabalho, ter uma vida financeira estável bacana e ajudar minha família. (Theíla)

É ingressar numa universidade, é alcançar minha formação que eu desejo, que é ser professora de história, e após essa formação acadêmica, é... ter um emprego e poder ajudar os meus país. (Francisca)

Quero ingressar na faculdade, o curso eu quero é ciência da computação e após concluir esse curso eu quero montar uma empresa e depois montar essa empresa, e tiver em um trabalho mesmo meu, quero cursar outra faculdade de música, ser um músico mesmo. (Glauco)

As conquistas projetadas se encaminham para uma condição existencial – a felicidade, que em geral expressa estado de satisfação devido à situação no mundo. Situações estas que não podem ser satisfeitas na sua plenitude, isso porque as forças operantes nesses processos não se inclinam na sua totalidade para que essa satisfação se estabeleça, bem como, o fato de que “as próprias necessidades e inclinações nunca se aquietam no repouso da satisfação” (ABBAGNANO, 2007, p. 579).

Nesses termos, bem-estar, actividade contemplativa, prazer, etc. são expressões do sentimento de felicidade. “A felicidade não é simplesmente um estado de alma, mas algo que a alma recebe a partir de fora, pois do contrário a felicidade não estaria ligada a um bem verdadeiro”. [...] A felicidade [...] não é o fim de nenhum impulso, mas sim o que acompanha toda a satisfação (MORA, 1978, p. 64).

Desde os gregos, passando por Aristóteles, Kant, Sartre, Freud, Marcuse, Bachelard, dentre outros, se ocuparam da felicidade, concebendo-a como um processo humano a partir de variadas definições. Optamos por assumir o entendimento de que felicidade,

[...] ‘não é mais um fim a ser atingido, mas uma função cíclica e intermitente, só surgindo na medida em que a afirmamos’ (Sartre), possuindo um ‘vínculo profundo entre a liberdade e a felicidade humana’ [...] a felicidade não é um valor cultural, está subordinada às exigências do trabalho e da produção (Freud). [...] ‘Para sermos felizes, precisamos pensar na felicidade do outro’ (Bachelard), (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 29).

Se o que buscamos é a felicidade, e se no caso dos jovens ela está representada por uma escola que oportunize a possibilidade de formação universitária, da conquista do mundo do trabalho, a fim de proporcionar condições de vida aos familiares diferentes das condições que possuem no momento, então a estabilidade é a expressão desse futuro que estão construindo no presente. A unidade de sentido a seguir, nos brinda com esses indicativos que destacamos.

Ah, eu pretendo ter uma vida estável. Não pretendo ter muito, mas também não pretendo ter pouco. Mas, o que eu tiver, eu quero ser feliz. (Francisco)

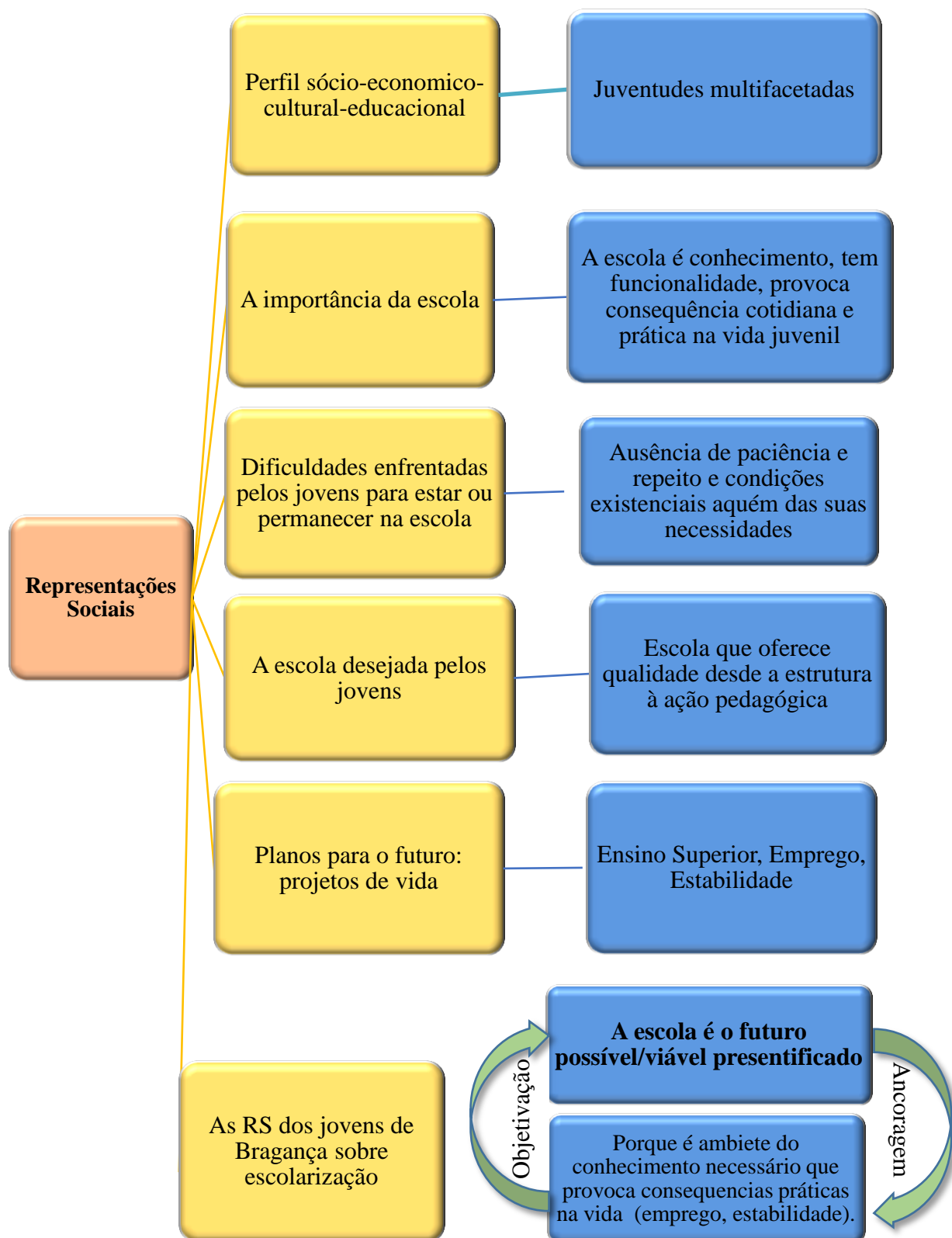
As RS de jovens de Bragança/Amazônia Paraense: entre imagens e sentidos sobre a escolarização e as implicações em seus projetos de vida, pode ser comparada com a letra da música dos Titãs que diz o seguinte:

A gente não quer só comida, A gente quer comida, diversão e arte. A gente não quer só comida, A gente quer saída para qualquer parte. A gente não quer só comida, A gente quer bebida, diversão, balé. A gente não quer só comida, A gente quer a vida como a vida quer. (Titãs “Comida”1987).

Pela via da escolarização, foi possível verificar que os jovens acenam para uma multiplicidade de dimensões que se estabelecem enquanto vivem a escola, e que

conjuntamente tecem a base dos futuros possíveis/viáveis. Os jovens almejam por uma plenitude existencial que se mostra como um *continuum*, que se faz e refaz nas suas condições de estar/permanecer na escola, a partir de uma multidimensionalidade que foi expressa neste estudo, por meio das dimensões que compuseram as temáticas de análise e que dão corpo às RS de jovens de Bragança sobre a escolarização e as implicações em seus projetos de vida e que nesse momento, mostramos sintetizadas no fluxograma da Figura 15.

Figura 15: Fluxograma das Representações Sociais dos Jovens de Bragança (PA).



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

SEÇÃO VI: CONCLUINDO

*A geração da gente,
 Não teve muita chance,
 De se afirmar de arrasar de ser feliz
 Sem nada pela frente pintou aquele lance,
 De se mudar de se mandar desse país
 E aí você partiu pro Canadá,
 Mas eu fiquei no "já vou já"
 Pois quando tava me arrumando pra ir
 Batí com os olhos no luar,
 E a lua foi bater no mar
 E eu fui que fui ficando...
 Distante tantas milhas,
 São tristes os invernos
 Não vou sair tá mal aqui mas vai mudar
 Os velhos de Brasília,
 Não podem ser eternos
 Pior que foi pior que tá não vai ficar
 Não vou sair melhor você voltar pra cá
 Não vou deixar esse lugar
 Pois quando tava me arrumando pra ir
 Batí com os olhos no luar,
 E a lua foi bater no mar
 E eu fui que fui ficando...*

Nilson Chaves - "Não vou sair" (1991)

Embora eu quisesse ficar eu precisei sair. Eu vi a lua bater nas águas do meu rio-mar Gurupi e entre uma infinidade de emoções, eu precisei sair. Emoções que nem sequer conhecia, pois aos sete anos de idade os desejos de um ser humano estão relacionados a estar e permanecer ao lado dos seus. Todas as nossas projeções, nesse momento da vida, estão permeadas pelo sentimento de amor à família, de amor ao seu lugar de pertença, mas eu precisei sair.

As minhas muitas saídas sempre estiveram relacionadas ao presente e as projeções. Projeções individuais, mas sobretudo, projeções daqueles que aspiravam um futuro diferente do passado que tiveram. Dessa feita, as condições existenciais impuseram as várias mudanças

de uma família de 11 (onze) pessoas que buscavam melhores possibilidades de vida, um dilema de tantas outras famílias desse Brasil, por vezes, tão injusto e desigual com seus filhos. Essas contradições de ordem social tiram das juventudes a possibilidade de ficar. De ficar na sua comunidade, na sua cidade, no seu bairro ou mesmo na sua escola. Nas palavras de Morin (1999, p.155), “a marca existencial da necessidade e do desejo cresceu no *homo sapiens*, que se tornou ao mesmo tempo o mais acabado e menos completo de todos os animais, tornando-se cada vez mais sacudido por necessidades insaciáveis e desejos infinitos”.

Ao final de um processo de doutoramento, que traz como temática: **JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E PROJETO DE VIDA: Representações Sociais dos jovens de Bragança/Amazônia Paraense**, rememorar é ação espontânea, e nos remonta à questão problema que norteou todo o nosso movimento de investigação, qual seja: Quais as Representações Sociais de jovens de Bragança/Amazônia Paraense, sobre seu processo de escolarização e as implicações em seus projetos de vida?

Essa problemática nos levou por caminhos distintos. Encontros e desencontros se produziram ao longo deste processo. Encontro com minha história de vida, tão igual à de tantos outros jovens desta região, mesmo de tempos e contextos diferentes, motivo maior pelo qual esta temática ganhou força e intensidade. Encontro com grandes teóricos da Juventude, e das Representações Sociais, que nos ajudaram nas fomentações das categorias estudadas. Encontro, principalmente, com os sujeitos deste estudo, jovens estudantes do último ano da Educação Básica, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Luiz Paulino Mártires, do município de Bragança/Amazônia Paraense. Esses encontros nos possibilitaram, na condição de incansável pesquisadora que se deixa conduzir pela curiosidade epistemológica, **aproximar** das Representações Sociais que os jovens possuem sobre seu processo de escolarização e as implicações em seus projetos de vida.

A tese que responde à questão problema central, bem como os objetivos do nosso estudo, destacam que “o **jovem de Bragança do Pará que conclui a Educação Básica é trabalhador, pai, mãe, ribeirinho, quilombola, pescador, nativo digital, portanto plural e heterogêneo. Confere à escola, sentidos e significados indispensáveis para a construção dos seus projetos de vida, na medida em que a assume como um espaço a partir do qual suas projeções ganham possibilidades de concretização**”.

Essas imagens e sentidos foram apreendidos a partir dos três questionamentos advindos da Teoria da Representação Social (TRS), com base na abordagem processual de Denise Jodeled (2001). Neste estudo, esses questionamentos foram pontuados da seguinte

maneira: Quem diz e de onde diz? O que diz e com que efeito? E nos deram as condições de fazer inferências sobre as Representações Sociais que os jovens têm sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida. A partir de agora, passamos a partilhar os achados desse processo de investigação.

Antes, porém, cabe destacar que os achados que aqui serão apresentados, não partem da premissa de que é possível fazer generalizações sobre a Juventude, embora reconheçamos que existam substratos comuns que os identifiquem enquanto grupo social, pertencente a um espaço e contexto específico. “A juventude é uma daquelas categorias cuja definição não é tão simples, do mesmo modo que não é tão simples identificar quem é jovem. Há quem diga que esta é muito mais uma tarefa de hetero-atribuição do que de auto-atribuição” (ALVES, 2013, p. 189).

O primeiro achado deste estudo, com base em autores como Dayrell (2009, 2003, 2007), Abramovay, Waiselfisz, Castro (2015), Spósito (2003), Spósito e Carrano (2003) e outros, diz respeito à impossibilidade do uso da terminologia Juventude no singular. A utilização do termo **Juventudes no plural** foi escolhido por compreendermos a necessidade do reconhecimento dos diversos jovens que coexistem em nossa sociedade. Dito de outra forma, construímos nossas formulações sob o viés de que cada sujeito jovem experimenta modos distintos de existir. Esses modos de existir são construídos a partir de condicionantes sociais, econômicos e culturais. Partindo disso, é papel da escola o (re)conhecimento dos múltiplos e plurais grupos de jovens que recebe.

O segundo achado deste estudo, é fruto do primeiro questionamento preconizado por Jodeled (2001) e que nos permitiu conhecer sobre o perfil socioeconômico, cultural e educacional dos jovens de Bragança (PA). Trabalhadas como parte de uma tessitura, categorias como: faixa etária, sexo, cor, religião, moradia, escolarização dos pais, grupos de pertencimento, hábitos e preferências de leituras dentre outras, nos deram os primeiros subsídios para a compreensão de quem são os sujeitos desta pesquisa e os lugares de onde falam. As questões apresentadas reforçam o que foi anunciado no parágrafo anterior, da existência de uma diversidade de sujeitos, com características plurais que precisam ser visibilizados.

A construção do perfil socioeconômico, cultural e educacional, nos permite fazer inferências sobre as juventudes de Bragança/Amazônia Paraense, são elas: existe uma grande parcela de jovens que se encontram em distorção idade-série, considerando a idade referência de 17 (dezessete) anos para o término da Educação Básica. Muitos desses jovens têm que sobreviver com rendas familiares de menos de um salário mínimo ou em situações melhores,

com renda de um a três salários mínimos. Apesar de um número significativo possuir casa própria, existe um considerável quantitativo que mora em casas alugadas ou até emprestadas por terceiros. São jovens, filhos da escola pública, que procuram dedicar tempo para o estudo. Optam por cursos superiores (Licenciatura), por serem oferecidos mais próximos dos seus lugares de moradia ou por representarem melhores possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Na condição de jovens, se interessam por leituras diversas, mas pontualmente o entretenimento. São filhos de pais que possuem um nível de escolarização baixo, com um número representativo de pais analfabetos. Embora em pequena, escala esses jovens assumem suas orientações sexuais. Advindos de muitos cantos do estado do Pará e até de outros estados do Brasil, trazem as marcas da Amazônia Paraense. Alguns desses jovens já possuem filhos e são casados. Assumem-se como pertencentes a uma religião, no caso deste estudo, predominantemente católicos e identificam-se em sua maioria como pardos. Possuem uma estreita relação com a tecnologia, em específico com as redes sociais. Tem como parte de seu lazer, a partir de uma escala de frequência, escutar músicas, acessar a *internet*, praticar esportes.

Essas características, pontuadas no perfil dos sujeitos deste estudo, são trazidas à baila no momento em que encerramos a feitura deste estudo, para reafirmar nosso entendimento sobre a necessidade da escola em conhecer seus atores. São especificidades que precisam ser visibilizadas, na medida em que incidem diretamente no processo de escolarização dos jovens e conseqüentemente em seus projetos de vida. O conhecimento dessas condições juvenis podem dar qualidades à escola, de pensar processos educativos mais aproximados das suas juventudes. “O sistema escolar deveria reconhecer os sujeitos que ali estão na sua diversidade e especificidade de jovens do campo, valorizando seus saberes e garantindo-lhes direitos próprios de estudantes do campo” (ALVES, 2013, p. 193).

O terceiro achado deste estudo, tem relação com o segundo questionamento (O que diz e com que efeito?), proposto na lógica da abordagem processual de Jodeled (2001). As falas dos jovens sujeitos desta pesquisa, por meio do grupo focal e da associação livre de palavras, produziram unidades de sentidos, que nos possibilitaram construir as quatro temáticas de análise e que acreditamos ter dado conta de responder aos objetivos deste trabalho. Essas unidades são balizadoras das imagens e dos sentidos produzidos pelos jovens sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida.

A primeira temática denominada “A Importância da Escola”, trouxe como unidades de sentidos presentes nos discursos dos jovens, a ideia da escola e do processo de escolarização como capazes de promover: conhecimento, educação, estudo, aprendizado, formação,

preparação, amadurecimento, desenvolvimento, oportunidade, possibilidade, futuro, amizade, diversão, trabalho, profissão, carreira, reconhecimento. Proposições, que consubstanciam as objetivações do grupo de jovens de Bragança, e se ancoram no sentido da relação, da funcionalidade, das consequências cotidianas e práticas do processo de escolarização.

Na segunda temática, denominada “Dificuldades enfrentadas pelos jovens para estar ou permanecer na escola”, os sujeitos expressaram por meio das unidades de sentidos, os dilemas que cercam seus processos de escolarização. Esses dilemas se mostram na prática, a partir de questões pautadas tanto nas relações que os jovens estabelecem com os outros sujeitos, quanto pelas suas condições existenciais. O *bullying*, a paciência, o respeito, assim como o trabalho, a moradia, a alimentação, a vida financeira, são representados pelos sujeitos deste estudo, como fatores que interferem negativamente no processo de escolarização dos jovens de Bragança, ou seja, tanto as relações sociais quanto as demandas impostas pela sociedade atual, podem funcionar como empecilhos para que as juventudes construam seus projetos de vida.

Na terceira temática de análise denominada “A Escola desejada pelos jovens”, as unidades de sentidos, oriundas das falas dos sujeitos, expressaram o tipo de escola pensada por eles. Suas representações indicaram que a qualidade do processo de escolarização se dá a partir de dois fatores: a estrutura física do espaço escolar e a ação pedagógica dos profissionais da educação. Nessa lógica, denunciam as precárias condições em que se encontram a escola pública e legitimam a figura do diretor e do coordenador como responsáveis pela funcionalidade da escola. Igualmente, certificam sobre a qualidade do bom professor, como sendo o profissional capaz de dominar seu campo disciplinar e se relacionar com os alunos.

E por fim, na quarta temática de análise deste estudo, denominada “Planos para o Futuro: Projetos de Vida”, as unidades de sentidos apontam a escola e o processo de escolarização como condições para construção de um futuro viável e dos projetos de vida dos jovens. O futuro é representado por eles, como reflexo de atitudes como: dedicação, esforço e responsabilidade e se constrói a partir da superação do presente. Feito dessa forma, conduz à felicidade. Nesse sentido, cabe novamente destacarmos as forças contrárias que têm operado para que as juventudes brasileiras abortem seus projetos de vida, não somente os projetos ligados aos estudos, mas também os ligados a outros aspectos da vida humana.

Para além dessas temáticas e contradizendo os frequentes estereótipos que circulam sobre as juventudes, tais como: desinteressada, sem perspectiva, passiva, alienada; este estudo nos possibilitou o encontro com jovens que têm seus projetos de vida circunscritos entre o

trabalho e o estudo, sejam os trabalhos formais ou os informais. E se existem jovens que ainda não trabalham, estes contam com o apoio da família que veem a educação, por meio da escola, como a mola propulsora de mudanças possíveis e de concretização das suas projeções. São famílias que não hesitam em sair de seus espaços, para garantir a seus filhos a formação necessária. Os jovens por sua vez, por meio dos seus discursos, expressam os desejos de poder retribuir os esforços demandados por seus pais. Em muitos momentos deste estudo, as unidades de sentidos apontaram que as representações dos jovens sobre a escola e o processo de escolarização caminham no sentido de dar aos pais melhores condições de vida.

Por ora, consideramos este estudo que trata sobre Juventude, Escolarização e Projeto de Vida como inconcluso⁵⁶, uma vez que os pontos problematizados até aqui não dão conta da complexidade e amplitude desta temática. Outras produções precisam ser gestadas, para que cada vez mais se fuja dos velhos estereótipos forjados sobre esse grupo social. Reiteramos nossa posição anunciada na Introdução deste trabalho e confirmada na terceira seção. As pesquisas que tratam sobre as Juventudes precisam ser construídas a partir da fala desses sujeitos. Os jovens precisam ser ouvidos em seus anseios e projeções.

Concluimos esta tese, não as inquietações, assumindo duas posições antagônicas, são elas: da denúncia e do anúncio, Freire (2005). Denúncia de toda forma de exploração, de desrespeito, da falta de políticas públicas para as juventudes do Brasil, da Amazônia, de Bragança. Denúncia da implementação de uma “Reforma” para o Ensino Médio, que finge desconhecer nossos jovens, nossas escolas, nossas necessidades. Denúncia dos negativos estereótipos construídos sobre as nossas juventudes.

Contudo, também assumimos a posição do anúncio. Anúncio da existência de juventudes plurais que tecem seus cotidianos, fissurando um sistema que teima em negá-los. Anúncio da existência de uma escola pública, que à revelia das condições que lhes são impostas, geram mudanças através da luta daqueles que, de fato, protagonizam um projeto de educação emancipadora. Anúncio da existência de propostas de enfrentamento para o não fechamento das escolas do campo, para que os jovens tenham a possibilidade de escolher entre “sair ou ficar”. Anúncio da existência de uma juventude bragantina, oriunda de muitos lugares dessa região, que entre o estudo e o trabalho, percorrendo grandes distâncias, acreditam e veem a escola como *lócus* privilegiado para a construção de relações de amizade, mas principalmente, dos seus projetos de vida. Da EEEFM Luiz Paulino Mártires, bem como

⁵⁶ A ideia de inconcluso passa pelo sentido das várias possibilidades que este estudo nos trouxe. As temáticas analíticas, cada uma delas, têm seu potencial de investigação. O perfil dos sujeitos apresentados demandaria muito mais tempo e reflexões para dar conta de melhor explicitá-los.

de outras escolas e de outros espaços que promovem processos educativos, ressoam vozes de jovens que insistem em dizer:

A escola é importante pra todo mundo. É... porque tudo que a gente aprende nela a gente vai levar pra vida toda. (José)

A escola passa a ser bastante importante pra mim, porque sem ela eu não vou poder dar o que os meus pais não tiveram. (Aldo)

Eu acho que é o topo inicial para uma carreira brilhante, (Roseli)

A escola é muito importante na vida de todo ser humano, porque sem uma formação acadêmica não existe um bom profissional, não existe uma boa formação pra sociedade. (Francisca)

Sobre essas vozes que ecoam, deixamos o seguinte questionamento: até quando teimaremos em não ouvi-las? Da nossa parte fica o compromisso em dar seguimento aos estudos sobre Juventude, Escolarização e Projeto de Vida.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel, (2002). Las politicas de juventude desde la perspectiva de la relacion entre convivência, cidadania y nueva condicion juvenil. Última Década, Viña del Mar, CIDPA, nº 16, p. 119-155, mar.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Edição revisitada e ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Acesso em: 10 de setembro de 2017. Disponível em: <http://charlezone.com.br/wp-content/uploads/2011/11/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-ABBAGNANO.pdf>
- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.
- ABRAMOVAY, M. CASTRO, M. G. WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ABRAMS, Ph. (1982). Historical sociology, Shepton Mallet: Open Books.
- ABRIC, J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Maria Nigro de. Orgs. **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ALVES, Maria Zenaide. Ser alguém na vida. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da região de Governador Valadares/MG. Tese de doutorado. FAE/UFMG. 2013.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. MORIN. Edgar. Ciência com consciência. 6.ed. Rio
- AMARAL, Daniela Patti do. (Org.) **Gestão escolar pública: desafios contemporâneos** Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015. Acesso em 12 de Janeiro de 2018. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002430/243009POR.pdf>
- ANJOS, F. V. S. **O Entre-lugar e o não lugar da docência: representações sociais de professores de dança**, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2014.
- ANJOS, Francisco V. S.; TRINDADE, Mariléia. A escola como dispositivo valorativo e motivacional. *In*: NASCIMENTO, Ivany P.; RODRIGUES, Sônia Eli; ANJOS, Francisco V. S. **As representações sociais de professores do Ensino Fundamental enlaçadas ao que realizam na escola**. Curitiba: Appris, 2017.

- ARAÚJO, Silvia Maria de *et al.* **Sociologia: um olhar crítico.** São Paulo: Contexto, 2009.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, Outras pedagogias.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- ARRUDA, A. Pesquisa em representações sociais: a produção em 2003. In: MENIN, M. S. S; SHIMIZU, A. M. (org) **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. pp. 59-92.
- BACKTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** In: BCKTIN, M. Estética da Criação Verbal. Trad. Mari Pereira. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997, pp. 278-337.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Portugal: edições 70, 1977.
- BARDIN. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, p. 229.
- BARDIN. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins, 2008.
- BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. **Entre sentidos e significados: um estudo sobre visões de mundo e discussões de gênero de jovens internautas.** 2012. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília. 2012.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido: sobre fragilidade dos laços humanos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008a.
- BAUMAN. Z. **O medo líquido.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008b.
- BERG, B.L. **Qualitative research methods for the social sciences.** 3ª.ed. Allyn e Bacon MA (USA): 1998.
- BORAN, J. **O futuro tem nome: Juventude.** São Paulo: Paulinas, 1994.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação.** São Paulo: Papirus, 1996.
- BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular e conscientização.** Porto Alegre: Sulina, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo.** Veranópolis: ITERRA, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília. 2017. Acesso em 12 de janeiro de 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009**.

Disponível em:

Andlt;http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm) Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. LEI Nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013. Disponível em

Adlt; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htmAndgt;

Acesso em: 1ago.2017.

BRASIL. **Evolução da frota de automóveis e motos no Brasil 2001 – 2012** (Relatório 2013). Acesso em 20 de dezembro de 2017. Disponível em:

http://www.observatoriodasmetroles.net/download/auto_motos2013.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo**

Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas. Brasília: DF, Fevereiro, 2017. Acesso em: 15 de janeiro de 2018. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero**. 2017.

Acesso em 12 de dezembro de 2017. Disponível em:

<https://ww2.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0>

BRASIL. Lei 11.129/2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** - Estatuto da Criança e do Adolescente.”

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira – INEP. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Acesso em 15 de novembro de 2017. Disponível em <http://inep.gov.br/pisa>

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio. Acesso em 15 de novembro de 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida provisória nº 746**. Brasília, MEC, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Site Oficial. 2017. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>

BRASIL. PROJETO DE LEI N.º 6.155, DE 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAIERÃO, I. S. **Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de ensino médio**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2008.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro: das promessas às incertezas**. São Paulo: ARTMED, 2006.

CARDOSO, Ruth C.L; SAMPAIO, Helena; **Estudantes Universitários e o Trabalho**. Acesso em 20 de março de 2012. Disponível em:
http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_03.htm

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso Versus Análise de Conteúdo**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84. Acesso em: 10 de março de 2017. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Publicado originalmente in: MOREIRA A.F & CANDAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 182-2010.

CASTRO, L. R. Entre a subordinação e a opressão: os jovens e as vicissitudes da resistência escolar. MAORGA, C. CASTRO, L. R. PRADO, M. A. M (Orgs.). **Juventude e a experiência da política no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra capa, 2012.

CHARLESWORTH, L. W. & RODWELL, M. K. **Focus group with children: a resource for sexual abuse prevention program evaluation**. *Child Abuse & Neglect*, 21, 1997.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História de Severina: um ensaio de Psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COLOVINI, C.E.; COSTA, M.R.N. **O fenômeno bullying na percepção dos professores**. Guaíba: ULBRA, 2006.

CORDEIRO, Denise Maria Antunes. **Juventude nas Sombras: Escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades**. 2008. 186 fls. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Acesso em: 17 de abril de 2017. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/sombras.pdf

CORTI, Ana Paula. **Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no Ensino médio**. In: **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Salto para o Futuro. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, MEC, Ano XIX, boletim 18, nov. 2009.

COTANDA, Fernando Coutinho. **A sociedade no século XX**. **RBHCS**, v.1, n. 2, dez. 2009. Acesso em: 20 jun. 2017 Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/18/18>>.

CUBA, Rosana da Silva. **Os significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo – USP, Departamento de Educação, Informação e Comunicação – DEDIC, Ribeirão Preto – SP.

CUNHA, I. M., **O bom professor e sua prática**. 13ª edição, Ed. Papyrus, Campinas, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017. Acesso em: 25 de Janeiro de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>

CUNHA, Maria Isabel da. O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento. **Revista Iglu**, Québec, Organização Universitária Interamericana, n.3, p. 9-18, out. 1992.

D' Angelo, H. O. **Modelo integrativo del proyecto de vida**. Habana: Provida. 1994

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100, p. 1105-1128, 2007. Acesso em 22 de outubro de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. In: O. FÁREO, M. SPÓSITO, & P. CARANO, **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2007.

DAYRELL, Juarez. **Uma diversidade de sujeitos - o aluno do ensino médio**: o jovem desconhecido. In: MEC. SALTO PARA O FUTURO. TV ESCOLA. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Brasília, MEC, Ano XIX, boletim 18, Novembro/2009.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez. 2003 No 24. Acesso em 30 de março de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>

DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; MARQUES, Luciana Fernandes. INTERESSES DE LAZER NA JUVENTUDE BRASILEIRA. **I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR**. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009. Acesso em 14 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.academica.org/000-020/265.pdf>

DIAS, Agemir de Carvalho. Reforma agrária e educação. In: **Revista Análise Conjuntural**, v. 08, n. 11-12, Nov./Dez.; p. 13-16. Curitiba, 2006.

DORSCH, Friedrich et al. **Dicionário de Psicologia**. Petrópolis; RJ: Vozes, 2008.

DOUTOR, Catarina. Um Olhar Sociológico sobre os conceitos de juventude e de práticas culturais: Perspectivas e reflexos. Última Década Nº 45, Proyecto Juventudes, diciembre 2016, pp. 159-174. Acesso em 20 de out de 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/195/19549492009/>.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. Os pensadores. São Paulo: Abril, 1978. p. 71.

FARIAS, Degiane da Silva; MONTEIRO, Madalena. **Educação e Movimentos Sociais: Construção para a Cidadania.** Trabalho de conclusão de curso. Pedagogia. Universidade Federal do Pará, 2002.

FARR, Robert M. **Representações sociais: a teoria e sua história.** In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017. Acesso em: 25 de janeiro de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, pp.257-272, ago. 2002.

FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna.** São Paulo, Livraria Pioneira. 1972.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1981.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, pp. 117-131, jan. /jun. 2008.

FREIRE, J.; CASTRO, E. Juventude na Amazônia Paraense: identidade e cotidiano de jovens assentados da reforma agrária In: Castro, Elisa G. e Carneiro, Maria José (Orgs.). **Juventude Rural em Perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira.** 8 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 21ª Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Minha primeira professora. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire; Série Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 42 ed. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **TrabalhoNecessário** – www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 13, Nº 20/2015. Acesso em 7 de dezembro de 2017. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Desafios para a era do conhecimento**, 2006. Acesso em 10 de set de 2017. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/ARTIGOS%20E%20TEXTOS/desafios%20para%20a%20era%20do%20conhecimento.pdf>

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Acesso em: 27 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLY, M. **As representações sociais no campo da educação**. In JODELET, D. (org). As representações sociais. Rio de Janeiro. EDVERJ. 2001.

GOMES, L. G. N. **Implicações Políticas das relações de amizade mediadas pela internet**. 261 fls. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Acesso em 22 de outubro de 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/PC/Downloads/tese_Azevedo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/tese_Azevedo%20(1).pdf)

GONÇALVES, Helen; KNAUTH, Daniela Riva. Aproveitar a vida, juventude e gravidez. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2006, V. 49 N° 2. Acesso em 10 de novembro de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ra/v49n2/04.pdf>

GONDIN, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como técnica da investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, Ribeirão Preto, UFB, 2003, V.12 N° 24. Acesso em 12 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228553795>.

GONZALEZ REY L.F. **La Categoría de sentido subjetivo y su Significación en la Construcción del Pensamiento Psicológico**. Contrapontos - Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, ano 1. n. 2, out. 2001

GREGÓRIO, Sérgio Biagi. **Atitude e Comportamento**. São Paulo: 2002. Acesso em 27 de dezembro de 2017. Disponível em: [http://bvespirita.com/Atitude%20e%20Comportamento%20\(Sergio%20Biagi%20Gregorio\).pdf](http://bvespirita.com/Atitude%20e%20Comportamento%20(Sergio%20Biagi%20Gregorio).pdf)

GROPPO, Luís Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 4-33, jul. 2015. ISSN 1806-5023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/37828>>. Acesso em: 15 out. 2017.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Psicologia Social e Representações Sociais: Avanços e novas articulações**. In: VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho A. (org.) **Psicologia do cotidiano: Representações sociais em ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HAGE, Salomão (Org). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, p.348-362, mar./set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/9097/4785>>.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro.posições**. V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016. Acesso em 27 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>

JAPIASSÚ, Hilton.; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Terceira edição revista e ampliada Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor 2001. Acesso em: 17 de setembro de 2017. Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf

JODELET, D. **La representation social: fenômenos, concepto y teoría**. In: Moscovici, Serge (org) - **Psicologia social**. Barcelona: Paidós, 1984, pp. 469-494.

JODELET, D. **Representações Sociais e mundos de vida**. Tradutora, Lilian Ulup. Páris: Éditions des archives contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2002.

JODELET, Denise (org.); **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**; tradução de Lucy Magalhães. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. (Psicologia Social).

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira. **Representações Sociais de alunos do Ensino Fundamental sobre o Bullying**. 2013. 255 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará – UFPA, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém – Pará, 2013. Acesso em: 06 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4477/4/Dissertacao_RepresentacoesSociaisAlunas.pdf

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez e REIS, Juliana. Juventude. **Projetos de vida e ensino médio**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.** vol.32 no.117 Campinas Oct./Dec. 2011. Acesso em: 25 de janeiro de 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010

LEÃO, Geraldo; NONATO, Symaira Poliana. Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 833-848, out./dez., 2012. Acesso em: 13 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/aop762.pdf>

LEOPARDI, Maria Tereza. **Metodologia da Pesquisa na Saúde**. Santa Maria, RS: Palotti, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **“O sistema de organização e gestão da escola”** In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES NETO, A.A.; SAAVEDRA, L.H. **Diga não para o bullying**. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática, Publicado na **revista Gestão em Rede**, no. 03, nov, 1997, p. 13-18. Acesso em 13 de setembro de 2017. Disponível em: http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_02.pdf?iframe=yes&iframe=true

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück .- Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ; M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, M. (2001) Representações sociais e educação: Importância teórico-metodológica de uma relação. In Antonia Silva Moreira (Ed.), **Representações sociais: Teoria e prática**. João Pessoa: Ed. Universitária/Autor Associado.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. “La juventud es más que una palabra”. In: Margulis, M. (org.). **La juventud es Más Que una Palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996, p. 25.

MARTINS, Manoela Pagotto *et al.* Representações sociais e vivências de lazer na juventude. **Psicologia e Saber Social**, 3(1), 41-54, 2014. Acesso em 14 de dezembro de 2017. Disponível: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psisabersocial/article/viewFile/12202/9501>

MESSINA, Graciela. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa**. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: REÚNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESSORADO. México,1998.

MICHENER, H. Andrew; DELAMATER, John D.; MYERS, Daniel J. **Psicologia Social**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MINAYO M. C de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MINAYO M. C. de S. Violência – um problema para a saúde dos brasileiros. In: Brasil. Ministério da Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília, 2005.

MINAYO. A. violência dramatiza causas. In: MINAYO MCS, SOUZA ER (Org). Violência sob o olhar da saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Texto preparado por Eduardo Garc A. Belsunce e Ezequiel Olaso traduzido do espanhol por António José Massano e Manuel Palmeirim. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978. Acesso em: 17 de setembro de 2017. Disponível em: <http://www.portalconservador.com/livros/Jose-Ferrater-Mora-Dicionario-de-Filosofia.pdf>

MORALES, P., **A relação professor-aluno**. O que é, como se faz. 6ª edição, Ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: 6ª edição Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 31, p. 83-100, maio/ago. 2013. Acesso em: 12 de out de 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71529334006.pdf>

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **Juventude e as múltiplas dimensões da aprendizagem**. Entrevista concedida ao Telejornal O Liberal. Belém, 2017.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário**, São Paulo, v.12, nº 12, jun. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004. Acesso em 09 de set. 2017.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; VIEIRA, Andréa Silva. Reflexões sobre a violência nas escolas: um olhar sobre os (as) jovens de escolas públicas. **Travessias** número 02, 2008. Acesso em: 13 de setembro de 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2922/2083>

NASCIMENTO, Ivany. Pinto et al. **Escrituras, imagens e sentidos: Saberes sobre o objeto de pesquisa na educação**. Ed. Cromos, Belém – Pará, 2011.

NASCIMENTO, Ivany. Pinto. **As Representações Sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Universidade Católica de São Paulo, 2002.

NASCIMENTO, Ivany. Pinto. **O campo das representações sociais: articulações possíveis**. Agália (A Corunha), v. 1, pp. 181-203, 2014.

NASCIMENTO, Ivany. Pinto. Um diálogo com o campo das representações sociais. In **Representações Sociais e Educação III**/ Organizadora, Maria de Lourdes Soares Ornells. Salvador: EDUFPA, 2015.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos. **Juventude e inclusão: representações sociais sobre a condição juvenil no campo**. 2014. 333 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação.

NOBRE, A.D. **O futuro climático da Amazônia: relatório de avaliação científica.** São José dos Campos INPA. 2014, 42 p.

NÓBREGA, S. M; COUTINHO, M. da P. L. O Teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, M. da P. L. (Org.) Representações Sociais: Abordagem interdisciplinar. Editora Universitária, UFPB, João Pessoa, 2003.

NONATO DA SILVA, Dário Benedito Rodrigues. **A memória da Festa de São Benedito em Lindanor Celina.** Tucundua. UFPA. V.1, pp 16-25, 2012.

NONATO DA SILVA, Dário Benedito Rodrigues. **Os Donos de São Benedito:** convenções e rebeldias na luta entre o catolicismo tradicional e devocional na cultura de Bragança, século XX. Dissertação (Mestrado). CFCH, UFPA. Belém: 2006.

NONATO DA SILVA, Dário Benedito Rodrigues. **Uma história de Bragança sob novos olhares.** Cartilha. Bragança: Prefeitura Municipal de Bragança, 2008-2009.

NONATO DA SILVA, Dário Benedito Rodrigues; OLETO, Leila do Socorro Rotterdam; OLIVEIRA, Romyel Dylan Cecim de. **Aos caboclos inocentes e de boa fé:** entre educação e outras obras de dom Eliseu Coroli em Bragança (PA), século XX. Revista HISTEDER Online. n. 48, pp 93-118, dez. 2012.

NOVIKOF, C; PEREIRA, N. X. Internet e Ensino: Saberes Indispensáveis aos imigrantes digitais. X in: **SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA**, 10, Rio de Janeiro, 2013. Anais. Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. A Socioterritorialidade da Amazônia e as políticas de educação do campo. Acesso em: 13 de setembro de 2017. **Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/bitstream/2011/3302/1/Artigo_SocioterritorialidadeAmazoniaPolíticas.pdf

ONG Repórter Brasil. **Migração:** O Brasil em movimento. São Paulo: 2012. Acesso em: 25 de Janeiro de 2018. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/wp-content/uploads/2015/02/10.-caderno_migracao_baixa.pdf

ORNELLAS, M. de L. S. **Afetos manifestos na sala de aula.** São Paulo: Annablume, 2005.

OYARZÚN, Astrid. **De joven problema a jovem actor social estudiantil:** estudiantes secundários y su lucha por la igualdad educativa y social. Gacetilla, Valparaiso, n.4, jun. 2006.

OYARZÚN, Astrid. **Entre jovens re-produtores y jovens co-produtores:** sentidos de la integración em la cultura escolar. Viña del Mar, Chile: CIDPA, 2001.

PAIS, José Machado. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Porto: AMBAR, 2001.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC. Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE. Acesso em 15 de novembro de 2017. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/SisPAE>

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexos sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo-SP, v.36, n.3, p.763-778, set/dez, 2010. Acesso em 13 de agosto de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>

PENATIERY, Gisele Rogéria. **Escola, Experiência Estudantil e Juventude**: passado, presente e futuro permeados pela escola. 2010. 265 f. Mestrado em Políticas Sociais. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro. Campos dos Goytacazes, 2010.

PERALVA, A.; SPOSITO, M. P., Entrevista com François Dubet. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.5, mai/ago. 1997. Acesso em: 20 de set. de 2017. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf

PEREGRINE, Mônica. **Juventude, Trabalho e Escola**: Elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 275-291, maio-ago. 2011. Acesso em: 13 de março de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a07v31n84.pdf>

PERRENOUD, Philippe. A competências para ensinar no século XXI [recurso eletrônico]: a formação dos professores e o desafio da avaliação; tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um estudo de representações sociais de professores do ensino médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos locais. São Paulo: casa do psicólogo, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Orgs. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo; Edições Loyola, 2012a.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Orgs. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

REZENDE, C.B. Mágoas de amizade: um ensaio em antropologia das emoções. **Mana**, vol.8, n.2, p. 69-89, 2002. Acesso em: 22 de outubro de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v8n2/16137.pdf>

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

RIBEIRO, V.M.M. (Org.) **Educação para Jovens e Adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento – São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 2001.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

RODRIGUES, Dário Benedito. Ao apito do trem: uma história da extinta Estrada de Ferro de Bragança. In SARQUIS, Giovanni Blanco. **Estrada de Ferro de Bragança: memória social e patrimônio cultural**. Belém: IPHAN/PA, 2017. pp. 111-125.

RODRIGUES, Sonia Eli Cabral. **A dimensão afetiva nas representações sociais de docentes da Pós-Graduação em Educação**. 2014. 161 fls. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Acesso em: 07 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6276/1/Tese_DimensaoAfetivaRepresentacoes.pdf

RODRIGUES, Sonia Eli; SOUSA, Roseli. A (IN)VISIBILIDADE DAS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR. In: NASCIMENTO, Ivani Pinto; RODRIGUES, Sonia Eli; ANJOS, Francisco V. Santos. **As Representações Sociais de Professores do Ensino Fundamental enlaçadas ao que realizam na escola**. Curitiba: Appris, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, pp.37-50, set./dez. 2006. Acesso em 25 de Jun. de 2017. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?ddl=237&dd99=view>

SÁ, Celso Pereira de – **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 15. ed, 2006.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: UFPE, 2005.

SANTOS, Rubenize Maria dos; NASCIMENTO, Maria Aparecida; MENEZES, Jaileila de Araújo. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez**, juv 10 (1): 289-300, 2012. Acesso em: 13 de maio de 2015. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140408070321/art.RubenizeMariaDSantos.pdf>

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, pp. 563-624, jul./set. 2013. Acesso em: 17 de novembro de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a10v21n80.pdf>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Antonio Carlos da. **Juventude, Educação e Periferia Urbana**: o sentido da escola. 2011. 261 f. Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

SILVA, K. L.; SENA, R. R. A educação de enfermagem: buscando a formação crítico reflexiva e as competências profissionais. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 14, n. 5, setembro-outubro, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421864018>. Acessado em 12 de fevereiro de 2016.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública**: algumas aproximações. Caderno Cedes. Campinas, v. 29, n. 78, pp. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: 17 de julho de 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSAR, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, nov. 2012. Acesso em: 13 de março de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aop899.pdf>.

SILVA, Rosemeire Reis da. **Encontros e desencontros**: a relação dos jovens/novos alunos do ensino médio em moratória com os saberes escolares. 2006 191 f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

Site EBC Agencia Brasil

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus. 2002.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 23 mar. 2017.

SOUSA, Clarilza Prado. Estudos de representações sociais em Educação. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados/PUC-SP**, 14/15, 285-323. (2002).

SOUZA, Luciana Karine de; HUTZ, Claudio Simon. **Relacionamentos pessoais e sociais**: amizade em adultos. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 257-265, abr./jun. 2008. Acesso em: 19 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a08v13n2>

SOUZA, Maria Aparecida de. **O lugar da escolarização na vida de jovens de um assentamento rural**. 2012. 230 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SPINK, Mary Jane P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993. Acesso em: 10 de Junho de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/17.pdf>

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, pp. 345-380, jan. 2004. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

SPÓSITO, Marília Pontes; **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educação e Pesquisa, 27(1), 87-104. 2003.

STREY, Maria da Graça Corrêa. **Psicologia Social Contemporânea**: livro-texto. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira *et al.* Entre o “gostar” de estar na escola e a invisibilidade juvenil: um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria, RS. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, pp. 79-94, jan./abr. 2011. Acesso em: 13 de maio de 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/2913-11346-2-PB.pdf>

TRINDADE, Z. A.; SOUZA, L. G. S. Gênero e escola: reflexões sobre representações e práticas sociais. In: OLIVEIRA, A. M. de; JODELET, D. (Orgs.) **Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009.

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. Boletim N° 03. Retrato social da juventude brasileira. São Paulo, s/d. Acesso em 12 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://portal.metodista.br/gestaodecidades/publicacoes/boletim/03/retrato-social-da-juventude-brasileira>

VASCONCELLOS, Patrícia Meira de. **O Diálogo entre os Jovens e o Currículo no Ensino Médio**: A Presença dos Projetos na Escola. 2004. 100 f. Mestrado em Educação (Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2014.

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. (2001). **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. Opinião Pública. 2(1), 1-15

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento, linguagem e desenvolvimento intelectual. In: VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, pp 77-89: Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2002. Acesso em: 18 de agosto de 2017. Disponível: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>

VOLPATO, Gildo. Desafios da profissão e problemas na formação de professor na percepção de acadêmicos de Artes Visuais e Matemática. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, pp. 223-245, jul./dez. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/142-651-1-PB.pdf>

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO SEU PROJETO DE VIDA

Eu, DEGIANE DA SILVA FARIAS, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA convido-lhe a participar, como voluntário deste estudo referente à tese de doutorado tendo como orientadora e pesquisadora Prof^a Dr^a Ivany Pinto Nascimento. Ao aceitar, você será informante da **pesquisa**, participando de uma entrevista, na qual será utilizado um questionário e um roteiro que você responderá em um aparelho de gravação de áudio e estará permitindo a utilização dos dados fornecidos para fins de análise, você tem liberdade de se recusar a participar e ainda, de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais, portanto, não existe a necessidade de identificação, caso não deseje. Apenas a pesquisadora terá acesso às suas informações e após os registros, o documento será arquivado por cinco anos e em seguida destruído.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação. Além disso, informo que os resultados deste trabalho poderão ser divulgados em revistas científicas e em anais de eventos dessa natureza.

Ivany Pinto Nascimento
Assinatura do pesquisador responsável

Degiane da Silva Farias
Assinatura do membro de pesquisa

Declaro que li as informações sobre a pesquisa e que estou devidamente esclarecido (a) a respeito do conteúdo da mesma, e autorizo a publicação das informações que compartilhei.

Bragança, ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE B - Questionário do Perfil Sócio-Econômico-Educacional e Cultural



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Questionário do perfil sócio-econômico-educacional e cultural do aluno colaborador participante da pesquisa - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO SEU PROJETO DE VIDA.

DADOS PESSOAIS:

1. Nome: _____

2. Idade: _____ Sexo: () F () M

3. Nascimento-Local: _____

4. Estado Civil: () Solteiro; () Casado; () Viúvo; () Separado.

5. Possui filhos?

() Não; () Sim - Quantos? _____

6. Qual sua orientação sexual?

() Heterossexual; () Gay; () Lésbica; () Bissexual; () Transexual; () Travesti

7. Qual sua religião?

() Católico; () Protestante; () Espírita; () Matriz afrodescendentes (Umbanda, Candomblé); () Ateu agnóstico; () outras: _____

8. Qual é a sua cor ou etnia?

() Preta; () Parda; () Branca; () Amarela; () Indígena; () Não desejo declarar.

9. Qual o principal meio de locomoção você utiliza para chegar até a Escola?

() Transporte próprio (Carro, moto); () Transporte Escolar; () Transporte Coletivo; () A pé/carona/bicicleta.

10. Qual o local de sua residência?

Área Rural; Área Urbana.

11. Você está trabalhando atualmente ou faz alguma atividade?

Não; Sim, trabalho eventualmente; Sim, trabalho em tempo parcial (até 30h semanais); Sim, trabalho em tempo integral (mais de 30h semanais).

12. Qual função você desempenha profissionalmente, caso trabalhe ou realize alguma atividade remunerada? Qual a sua renda?

13. Qual seu lazer? Marque as três opções que mais utiliza.

praticar esportes; escutar música; assistir TV; encontrar com amigos; viajar; ir a festas; acesso a internet; Teatro; Dançar; Artesanato; Pintura; Cinema; Videos; Passeios; Religião; Redes sociais Outros _____

14. Qual a atividade que você mais realiza no computador, Celular Tablet? Use os números da tabela para indicar a frequência. 9 – Muito frequente; 7 – Frequente; 5 – Às vezes; 3 – Poucas vezes; 1 – Raramente.

Digitação; Navegação na internet por sites; Navegação na internet por Revistas; Comunicação pela Internet; Lazer e jogos; Pesquisas educacionais; Uso profissional.

15. Participa de algum Grupo em sua comunidade ou na escola?

Sim Não . Qual a finalidade do grupo do qual você participa?

Religiosa; Esportiva; Social; Política; Outra: _____

16. Você gosta de ler?

Sim; Não; Pouco. Quantos livros você lê por ano? _____

17. Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, qual o tipo de Livro?

Entretenimento; Informação/economia e política; Negócios e Mercado;

() Quadrinhos; () Religiosa; () Pedagógico; () Divulgação Científica; () Outros:

18. Portador de algum tipo de necessidade especial?

() Não; () Sim, qual? _____

DADOS FAMILIARES:

1. PAI _____

2. PROFISSÃO: _____

3. Qual a escolarização do seu pai?

() analfabeto; () ensino fundamental menor - 1ª ao 5ª ano; () ensino fundamental maior – 6º ano 9º ano; () ensino médio completo; () ensino médio incompleto; () ensino superior completo; () ensino superior incompleto; () Curso superior completo; () Pós-Graduação.

4. MÃE: _____

5. PROFISSÃO _____

6. Qual a escolarização da sua mãe?

() analfabeto; () ensino fundamental menor - 1ª ao 5ª ano; () ensino fundamental maior – 6º ano 9º ano; () ensino médio completo; () ensino médio incompleto; () ensino superior completo; () ensino superior incompleto; () Curso superior completo; () Pós-Graduação.

7. Quem mora com você?

() Moro sozinho (a); () Pai () Mãe; () Esposa/Marido/ companheiro (a); () Filhos; () Outros Parentes. () Irmãos. Quantos _____

8. Qual a renda familiar da sua família?

() Menos de 01 salário mínimo; () 01 a 03 salários mínimos; () 04 a 07 salários mínimos; () Mais de 7 salários mínimos. Quantas pessoas são sustentadas com essa renda familiar? _____

9. A casa que você mora é?

() Própria; () Alugada; () Empréstada.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS QUE VOCÊ DÁ A ESCOLA

1. Onde fez seus estudos de Ensino Fundamental?

() Integralmente em Escola Pública; () Integralmente em Escola Particular; (Maior Parte em Escola Pública; () Maior parte em escola Particular; () Em escolas comunitárias ou outros. Qual? _____.

2. Concluiu o Ensino Fundamental em:

() Curso Regular; () Curso Supletivo.

3. Onde cursou os dois primeiros anos do Ensino Médio?

() Integralmente em Escola Pública; () Integralmente em Escola Particular; (Maior Parte em Escola Pública; () Maior parte em escola Particular; () Em escolas comunitárias ou outros. Qual? _____.

4. Após o término do ensino médio o que planeja fazer? () Continuar Estudando; () Trabalhar.

4.1 - Faz parte dos seus planos tentar fazer um curso Superior, qual?

() Pedagogia; () História; () Biologia; () Educação Física; () Direito; () Medicina; () Matemática; () Outro, qual _____

5. Qual o principal motivo que o levou a escolher esse determinado curso? Marque as três principais...

() Interesse pessoal pela profissão correspondente; () Conversas com amigos; () Influência da família; () Resultado de teste vocacional; () Melhores possibilidades no mercado de trabalho; () Possibilidade de poder contribuir com a sociedade; () Outro motivo: _____.

6. Hoje em dia quanto tempo você passa na Escola?

() Quatro horas diárias; () Seis horas diárias; () Oito horas diárias; () Mais de oito horas.

7. Quantas horas diárias você dedica exclusivamente para os estudos? _____

8- Quando você pensa em ESCOLA, EM ESCOLARIZAÇÃO quais as três palavras lhe vêm à mente?

9- Qual a importância da Escola em seu projeto de vida?

10- Além de estudar que outras coisas você faz na Escola?

11- Enumere três coisas que você gosta de fazer na **ESCOLA** e três que você não gosta?

1	
2	
3	

12. Cite quatro dificuldades que você enfrenta, ou enfrentou para estar ou permanecer na Escola? (FINANCEIRA, RELACIONAMENTO COM COLEGAS, RELACIONAMENTO COM PROFESSORES, CONCILIAR TRABALHO COM ESTUDO, DISTÂNCIA ENTRE RESIDÊNCIA E ESCOLA...)

1.	3.
2.	4.

13- Após o término do ensino médio, quais são seus planos para o futuro?

14. Já no último ano da Educação básica, o que você poderia falar sobre o seu processo de Escolarização.

EDUCAÇÃO INFANTIL:

ENSINO FUNDAMENTAL:

ENSINO MÉDIO:

OBRIGADA PELA DISPONIBILIDADE!

APÊNDICE C – Termo de Consentimento de Uso de Imagem e Depoimento



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Eu _____

CPF: _____, RG: _____, TELEFONE: _____

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, a doutoranda Degiane da Silva Farias, e sua orientadora Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento da Tese de Doutorado intitulada “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS DA AMAZÔNIA SOBRE ECOLARIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO SEU PROJETO DE VIDA” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

BRAGANÇA-PA, _____ de _____ de 2017.

Degiane da Silva Farias – Doutoranda

Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento

Sujeito da Pesquisa
