



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ZIZELDA LIMA FERNANDES

**JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO
MUNICÍPIO DE GUANAMBI (BA): MODOS DE SER E
DE VIVER A ESCOLA**

**CAMPINAS
2017**

ZIZELDA LIMA FERNANDES

**JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO
MUNICÍPIO DE GUANAMBI (BA): MODOS DE SER E
DE VIVER A ESCOLA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dirce Djanira Pacheco e Zan

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA ZIZELDA LIMA FERNANDES, ORIENTADA PELA PROF.^a DR.^a DIRCE DJANIRA PACHECO E ZAN.

**CAMPINAS
2017**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

ORCID: <http://orcid.org/http://orcid.org/ht>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F391j Fernandes, Zizelda Lima, 1964-

Jovens estudantes do ensino médio no município de Guanambi (BA):
modos de ser e de viver a escola / Zizelda Lima Fernandes -. Campinas,
SP: [s.n.], 2017

Orientadora: Dirce Djanira Pacheco e Zan
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Juventude. 2. Ensino Médio. 3. Sociabilidade. 4. Cultura Juvenil.I.
Zan, Dirce Djanira Pacheco e, 1969-. II.Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Young high school students in the municipality of Guanambi (BA) :
ways of being and living the school

Palavras-chave em inglês:

Youth

High school

Sociability

Youth culture

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Dirce Djanira Pacheco e Zan [Orientador]

Juarez Tarcísio Dayrell

Leny Cristina Soares de Souza

Áurea Maria Guimarães

Débora Mazza

Data de defesa: 23-02-2017

Programa de Pós-Graduação: **Educação**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO
MUNICÍPIO DE GUANAMBI (BA): MODOS DE SER E
DE VIVER A ESCOLA**

Zizelda Lima Fernandes

COMISSÃO JULGADORA:

Orientadora Profª. Dra. Dirce Djanira Pacheco e
Zan

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell

Profª. Dra. Leny Cristina Soares Souza Azevedo

Prof. Drª Áurea Maria Guimarães

Prof. Drª Débora Mazza

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

Com todo o meu amor e carinho, dedico esta tese aos meus pais Zelir Fernandes e Landulfo Fernandes. Meu pai, já no final da minha caminhada no doutorado, foi embora das nossas vidas, deixando um grande vazio, que está cedendo espaço para a saudade e as boas lembranças do bom pai que foi para mim. Como uma estrela, ele irradia luz sobre nós.

AGRADECIMENTOS

A importância de agradecer sempre...

Se toda obra tem um criador, então, Deus existe. Agradeço a esse Criador por ter me dado força, coragem e serenidade para seguir um caminho, em muitos momentos, difícil de ser trilhado. Difícil por perceber que aquela pessoa que eu tanto amava estava perdendo a sua chama. Relutei para não perdê-la, fazendo tudo o que podia, transformando a sua luta na minha luta.

De maneira particular agradeço aos jovens estudantes do ensino médio, em especial àqueles que se dispuseram a participar da pesquisa, oferecendo dados, conhecimento e dando vida e vigor às atividades. Sem as suas histórias, o trabalho não teria sido realizado.

À Prof^a Dr^a Dirce Djanira Pacheco e Zan, a quem agradeço muito não somente pelas orientações seguras, mas, também, pela capacidade de interlocução e de escuta, passando confiança nos desafios que se fizeram presentes ao longo do percurso. Muito obrigada de todo o meu coração pela paciência, carinho e amizade demonstrados para comigo.

À Prof^a Dr^a Áurea Guimarães, que me conquistou desde o primeiro dia em que a vi, pela leveza em falar das coisas sérias e por mostrar compromisso com o outro e com o que faz.

Ao Prof^o Juarez Dayrell, que se tornou para mim uma pessoa querida, a quem admiro muito pela competência e pela simplicidade de ser.

Agradeço de modo especial à professora Dr^a Lívia Diana Rocha Magalhães, pela atenção e disponibilidade com que sempre me recebeu e atendeu às minhas demandas de estudante. À professora Dr^a Luci Mara Bertoni, pela capacidade de entrega a uma amizade e por ter me dado a mão num difícil momento da escrita. À professora Dr^a Sônia Maria Oliveira, pelas discussões que realizamos acerca da tese e pela colaboração nesse processo. À professora Dr^a Dinalva Macedo, pela disponibilidade em escutar e trocar valorosas ideias. À professora Ms. Fausta Porto, que se mostrou sempre disponível a colaborar com o estudo.

Agradeço aos professores, direção e funcionários de todos os colégios onde realizei a pesquisa, por me concederem documentos, informações e tempo para as conversas. Os destaques vão para as secretárias Alba Regina, Zenaide, Ildete; para os professores Ronaldo, Dirce Teixeira, Selma e Graça de Fátima; para as diretoras Cida Cabral, Eurides Santos e Rose Magalhães; para os coordenadores pedagógicos Marinalva Teixeira e José

Aparecido, pela atenção desmedida e pela disponibilidade em me prestar informações e trocar ideias, colaborando para a realização da pesquisa.

Aos colegas e amigos do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Violência, Cultura e Juventude (VIOLAR). A todos aqueles com os quais dialoguei e troquei experiências em todos os momentos dessa caminhada, especialmente, Luiz Antônio, Paula, Cláudio, Cátia, Virgílio e Willian.

Ao Programa de Pós-graduação (PPG) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a todos os funcionários pela atenção e disponibilidade, especialmente Késia, com quem tive um contato mais próximo.

Ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp e a todos os seus funcionários, especialmente Nadir Camacho, pela competência e gentileza no atendimento a todos, sem distinção.

Aos colegas dos Colegiados de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

À professora Helena Amaral, que se dispôs a me receber em sua casa com todo o carinho e gentileza.

À professora e amiga Eliene Márcia Fernandes, que, com muito compromisso, colaborou nas conversas relacionadas aos jovens estudantes da sua escola.

Às minhas colegas e amigas que estiveram presentes nesse percurso, dispensando carinho, atenção e se prontificando para colaborar: Solange Montalvão, Leila Mororó, Sílvia Jardim, Virginia Coronago, Isabel Teixeira, Sofia Rebouças e Elenice de Abreu.

À minha amiga Gilneide Padre, pelas palavras de tranquilidade e apoio, pela generosidade e por todo o afeto dispensado à minha pessoa. Enfim, pela amizade.

Para a minha querida prima Ednalva, pela amizade e pela confiança que passa para mim.

À minha querida “sobrinha” Larissa Abreu, que se dispôs a me ajudar na fase inicial da pesquisa e que me emprestou materiais que me ajudaram muito nos estudos.

Ao colega Wandearley, que muito colaborou comigo nessa caminhada.

Aos professores participantes da Banca de qualificação, pelas significativas colaborações, sobretudo por apontar caminhos para o estudo.

À minha família, pela torcida e apoio incondicional, mesmo que, por vezes, em silêncio: minha mãe, pelo carinho, apoio e entrega; Nando, pelo suporte dado e carinho demonstrado; Beto, pela capacidade de me ouvir e tranquilizar o meu coração; Woquiton, pelos bons pitacos e dicas; Zizelia, por seu carinho e preocupação, principalmente com a

minha saúde; Célia, pela entrega desmedida em tudo que eu viesse a precisar, pela preocupação e afeto demonstrados. Aos meus sobrinhos, que, mesmo sem saber, ajudaram a me descontraír com as suas peripécias. Às minhas cunhadas, pela demonstração de carinho e amizade, e, ao meu cunhado, pela disponibilidade em colaborar comigo sem medir esforços.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo central compreender as relações que jovens estudantes da escola pública de ensino médio constroem com a escola, considerando: o território de residência e a condição de gênero; as relações estabelecidas com a família e o trabalho e, sobretudo, as sociabilidades por eles praticadas no contexto escolar nas redes interativas. Com a chamada “expansão da escolarização”, adentram a escola de ensino médio jovens com múltiplos processos de socialização. No entanto, por trabalhar sempre com um público de perfil mais definido em relação ao ser aluno e às normas escolares, essa escola apresenta resistências, não conseguindo, em muitas circunstâncias, redefinir-se internamente e compreender aspectos fundamentais da dimensão do ser jovem e do ser aluno nos dias de hoje. Assim, para conseguir “permanecer” nessa escola, esses jovens imprimem as suas marcas, tornando-a um significativo espaço de sociabilidade. Considerando esse cenário, a pesquisa se debruçou sobre as seguintes questões: de que maneira os jovens estudantes do ensino médio constroem relações no atual contexto escolar? Como esses jovens constituem grupos de sociabilidade nesse espaço? Qual a percepção que esses jovens têm sobre a escola de ensino médio e sobre si mesmos como alunos dessa escola? Existe algum fator que impacta numa relação mais positiva ou mais negativa com a escola? O campo investigativo constituiu-se de cinco escolas públicas da rede estadual de ensino médio do município de Guanambi (BA) e teve como principais interlocutores jovens alunos do primeiro ano do ensino médio. Com vistas a uma melhor abordagem do tema, procurou-se desenvolver um estudo fundamentado nos preceitos de uma metodologia qualitativa. Para tal, utilizou-se de fontes documentais (pesquisa bibliográfica e declaratória, ata de resultados finais, projeto político-pedagógico e os textos de políticas educacionais) e fontes não documentais (observações diretas no campo, que constaram de: diário de campo, conversas com professores e gestores, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas). Os dados foram analisados à luz de um referencial teórico que perpassa pela sociologia da educação e sociologia da juventude. De forma geral, foi possível compreender que a escola de ensino médio se apresenta frágil no seu papel de socialização. Essa escola não tem conseguido ensinar o jovem a se constituir como aluno. O encontro dos jovens com a escola se dá, muitas vezes, de forma tensa e conflitiva, de forma que os rituais próprios da cultura escolar não se coadunam com os ritmos provenientes da cultura juvenil. Os resultados da pesquisa reafirmam a necessidade de a escola de ensino médio se (re) construir com base em um projeto que valorize a experiência da sociabilidade juvenil na dimensão educativa.

Palavras-chave: Juventude. Ensino Médio. Sociabilidade. Cultura Juvenil.

ABSTRACT

This research had as main objective how the relationships that young students from the public high school build with a school, considering the territory of residence and gender condition; how family-work relationships are established and, above all, as sociabilities practiced by them in the school context in the interactive networks. With the so-called "expansion of schooling", young people enter the high school with multiple processes of socialization. However, by always working with an audience with a more defined profile in relation to being a student and to school norms, this school shows resistance, failing, in many circumstances, to redefine itself internally and to comprehend fundamental aspects of the dimension of being young and of being a student these days. Thus, in order to be able to "stay" in this school, these young people imprint their marks, making it a significant space of sociability. Taking in consideration this scenario, the research focused on the following questions: How do young high school students build relationships in the current school context? How do these young people constitute groups of sociability in such space? What is the perception these young people have about high school and about themselves as students of this school? Is there any factor that impacts in a more positive or negative relationship with the school? The investigative field consisted of five schools of the public high school state system network of the municipality of Guanambi, BA and had young students of the first year of high school as main interlocutors. With views to a better approach to the theme, a study was developed based on the precepts of a qualitative methodology. For such purpose, documentary sources (bibliographic and declarative research, result reports, political-pedagogical project and educational policy texts) and non-documentary sources (direct observations in the field consisting of: field diary, conversations with teachers and managers, application of questionnaires and semi-structured interviews) were used. The data was analyzed in the light of a theoretical reference that spans through the sociology of education and sociology of youth. In general, it was possible to comprehend that the secondary school is fragile in its role of socialization. This school has not been able to teach the young person to become a student. The meeting of young people with school often occurs in a tense and conflicting way, so that rituals of school culture do not match the rhythms of youth culture. The research results reaffirm the need the secondary school has on (re)build itself based on a project that values the experience of youth sociability in the educational dimension.

Keywords: Youth. High school. Sociability. Youth Culture.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos matriculados no município de Guanambi – BA. Ensino Médio Regular	74
Tabela 2 - Matrículas e Taxa de rendimento dos alunos do Ensino Médio (2010 – 2015).....	88
Tabela 3 - Matrículas e Taxa de rendimento dos alunos do Ensino Médio (2010 – 2015).....	94
Tabela 4 - Matrículas e Taxa de rendimento dos alunos do Ensino Médio (2010 – 2015).....	101
Tabela 5 - Matrículas e Taxa de rendimento dos alunos do Ensino Médio (2010 – 2015).....	106
Tabela 6 - Matrículas e Taxa de rendimento dos alunos do Ensino Médio (2010 – 2015).....	110
Tabela 7 - Faixa etária dos jovens estudantes por localização e gênero	125
Tabela 8 - Distribuição (numérica e percentual) de acordo com a cor/raça, o gênero e o local de moradia	127
Tabela 9 - Opções de diálogo dos jovens no universo das suas relações	135
Tabela 10 - Escolaridade dos pais	136
Tabela 11 - Situação ocupacional dos pais – Zona Rural	138
Tabela 12 - Situação ocupacional dos pais – Zona Urbana	139
Tabela 13 - Os jovens e o trabalho por local de moradia e gênero	141
Tabela 14 - Situação ocupacional dos jovens da zona rural por gênero	143
Tabela 15 - Situação ocupacional dos jovens da zona urbana por gênero	143
Tabela 16 - Projeções futuras dos jovens no desenvolvimento de atividades laborais	144
Tabela 17 - O uso do celular para os jovens	147

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Vista aérea da cidade de Guanambi	66
Foto 2 - Parque Eólico – a força dos ventos	70
Foto 3 - Fachada central do Colégio Luiz Viana Filho	82
Foto 4 - Vista área da Praça Manoel Novaes.....	83
Foto 5 - Fachada central do Colégio Modelo	90
Foto 6 - Fachada lateral do Colégio Idalice Nunes.....	95
Foto 7 - Lateral do Colégio Antônio Carlos Magalhães	102
Foto 8 - Fachada do Colégio Gercino Coelho	106
Gráfico 1 - Distribuição da população guanambiense, por sexo segundo os grupos de idade - 2010	67
Gráfico 2 – Proporção de alunos do Ensino Médio com atraso escolar de dois anos ou mais (2007 – 2015)	87
Gráfico 3 - Proporção de alunos do Ensino Médio com atraso escolar de dois anos ou mais (2007 – 2015)	94
Gráfico 4 Proporção de alunos do Ensino Médio com atraso escolar de dois anos ou mais (2007 – 2015)	100
Gráfico 5 - Proporção de alunos do Ensino Médio com atraso escolar de dois anos ou mais (2007 – 2015)	105
Gráfico 6 - Proporção de alunos do Ensino Médio com atraso escolar de dois anos ou mais (2007 – 2015)	109
Gráfico 7 - Percentual de jovens por situação de domicílio e gênero	121
Gráfico 8 - Religiões dos jovens de acordo com a moradia e o gênero.....	131
Gráfico 9 - Situação de moradia dos jovens	133
Mapa 1- Mesorregião da Bahia.....	68
Mapa 2- Municípios que compõem a Microrregião de Guanambi - BA.....	68
Figura 1 - Escolas públicas de ensino médio da cidade de Guanambi - BA	81
Figura 2 - Distribuição dos jovens alunos no CEIN	98
Quadro 1 - Jovens alunos entrevistados que residem na zona urbana.....	151

Quadro 2 - Jovens alunos entrevistados que residem na zona rural	152
Quadro 3 - Pontos comuns e específicos dos jovens estudantes das zonas urbana e rural.....	163

LISTA DE SIGLAS

ACM	Antônio Carlos Magalhães
CACM	Colégio Antônio Carlos Magalhães
CDF	Cabeças de ferro
CEGC	Colégio Estadual Gercino Coelho
CEIN	Colégio Idalice Nunes
CELVF	Colégio Luiz Viana Filho
CESSG	Centro de Ensino Superior de Guanambi
CMLEM	Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EaD	Ensino a Distância
EM	Ensino Médio
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFBA	Instituto Federal da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MPPVS	Mestrado Profissional <i>Stricto sensu</i> em Produção Vegetal no Semiárido
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROESP	Programa de Formação de Professores do Estado
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
UEE	Unidades Estaduais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	APRESENTAÇÃO DO PLANO DE PESQUISA	19
1.2	ENTRECruzAMENTOS ENTRE PERCURSO DE VIDA, PERCURSO DE FORMAÇÃO E A PESQUISA	26
2	OS CAMINHOS DA PESQUISA	33
2.1	FIOS CONDUTORES DA PESQUISA	33
2.2	O ATO DE PESQUISAR: EXPERIÊNCIAS DE VIVER A PESQUISA	35
2.3	O TRABALHO DE PESQUISA	41
2.4	IDAS E VINDAS AO CAMPO	45
2.4.1	Primeiros contatos para a entrada no campo	45
2.4.2	Entrada no campo e delineamento da pesquisa	46
2.4.3	Os instrumentos utilizados na pesquisa	49
2.4.3.1	<i>Observação e entrevista: relação inseparável</i>	55
2.4.3.2	<i>Observações nas escolas: busca de proveitosos caminhos</i>	56
2.4.3.3	<i>Entrevistas: encontro com diversificada juventude</i>	58
3	O “CHÃO” DA PESQUISA E O ENSINO MÉDIO NO SEU CONTEXTO	65
3.1	GUANAMBI – “CIDADE VERDE”	66
3.2	A ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EM GUANAMBI	74
3.3	ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO REGULAR DO MUNICÍPIO DE GUANAMBI: CAMPO DA PESQUISA	80
3.3.1	Colégio Estadual Luiz Viana Filho (CELVF)	82
3.3.1.1	<i>O ensino médio e os números no CELVF</i>	87
3.3.2	Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães (CMLEM)	90
3.3.2.1	<i>O ensino médio e os números no CMLEM</i>	93
3.3.3	Colégio Estadual Idalice Nunes (CEIN)	95
3.3.3.1	<i>CEIN: o ensino médio e os números</i>	100
3.3.4	Colégio Antônio Carlos Magalhães (CACM)	101
3.3.4.1	<i>O ensino médio e os números no CACM</i>	105
3.3.5	O Colégio Estadual Gercino Coelho (CEGC)	106
3.3.5.1	<i>O ensino médio e os números no GEGC</i>	109
3.4	AVANÇANDO NAS DISCUSSÕES	110

4	OS SUJEITOS DA PESQUISA: JOVENS DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO.....	112
4.1	PONTOS DE PARTIDA: O QUE É SER JOVEM?	113
4.2	CARACTERIZAÇÕES DOS JOVENS PESQUISADOS	118
4.2.1	Local de moradia e gênero	118
4.2.2	Idade, localização e gênero.....	125
4.2.3	Raça/cor, moradia e gênero	127
4.2.4	Religião, localidade e gênero.....	130
4.2.5	Família, localização e gênero	132
4.2.6	Situação ocupacional dos jovens estudantes.....	141
4.2.7	Tecnologia e lazer	146
4.3	O “ROSTO” DOS JOVENS PESQUISADOS PINCELADO A PARTIR DAS ENTREVISTAS	150
5	EXPERIÊNCIAS SOCIALIZADORAS E DE SOCIABILIDADE DOS JOVENS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO.....	156
5.1	A FAMÍLIA COMO UMA INSTÂNCIA PRESENTE NA CONSTITUIÇÃO DO JOVEM NA ATUALIDADE.....	159
5.2	SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR: VIVÊNCIAS JUVENIS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	161
5.2.1	Culturas que se cruzam no espaço escolar	161
5.2.2	Lugar que os jovens ocupam na escola de ensino médio	168
5.2.3	Sentidos que os jovens atribuem à experiência escolar	170
5.2.3.1	<i>Ressignificação do espaço escolar: espaço do encontro com os amigos</i>	<i>173</i>
5.2.3.2	<i>A escolha das escolas: maneiras de se relacionar com a proposta escolar?</i>	<i>175</i>
5.2.4	A relação dos jovens com os professores e o conhecimento disponibilizado pela escola	177
5.2.4.1	<i>Possibilidade de falar e de ser escutado</i>	<i>182</i>
5.2.4.2	<i>Projetos de vida</i>	<i>186</i>
5.2.5	O cenário de uma aula na escola de ensino médio	186
5.2.6	Sociabilidade juvenil com marcas do preconceito	188
5.3	TRABALHO: CENTRALIDADE NA VIDA DOS JOVENS ESTUDANTES	190
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
	REFERÊNCIAS	198
	APÊNDICES	212

APÊNDICE A - Modelo de questionário.....	213
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista	225
ANEXOS	227
ANEXO A - Ofício nº 018/2014 da DIREC/30: autorização da pesquisa nas Unidades Estaduais de Educação (UEE)	228

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO PLANO DE PESQUISA

O tema desta tese não foi escolhido ao acaso, nasceu das afinidades e inquietações teóricas geradas no contexto das vivências profissionais. Notadamente a pesquisa se inclinou para os estudos desenvolvidos em torno da sociologia da juventude e da sociologia da educação e teve como objetivo central compreender as relações que jovens estudantes da escola pública de ensino médio constroem com a escola, considerando o território de residência e a condição de gênero; as relações estabelecidas com a família e o trabalho e, sobretudo, as sociabilidades por eles praticadas no contexto escolar nas redes interativas.

Desenvolvida em cinco escolas públicas da rede estadual de ensino médio regular, localizadas no município de Guanambi - BA (Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, Colégio Luiz Viana Filho, Colégio Gercino Coelho, Colégio Idalice Nunes e Colégio Antônio Carlos Magalhães), a pesquisa se dispôs a fazer um recorte analítico em torno das vivências juvenis no contexto da escola pública da rede estadual, mais precisamente no primeiro ano do ensino médio regular.

Diríamos que a pesquisa traz como diferencial o fato de ter sido desenvolvida com jovens de um pequeno município da Bahia (jovens do interior), em escolas públicas que apresentam diversidade institucional e são constituídas por uma diferenciada juventude.

Com a chamada “expansão da escolarização”, houve ampliação do acesso das camadas populares à escola pública de ensino médio – público extremamente diverso, fruto de processos de socialização distintos em condições econômicas, políticas, territoriais, culturais e sociais, em muitas situações, desfavoráveis. Nesse contexto, para Corti (2010, p. 53), “não há dúvidas quanto à magnitude das mudanças pelas quais o ensino médio vem passando a partir da década de 1970” e [...] “é a partir de 1990 que essa expansão ganha contornos de uma real democratização (ou massificação) do ensino”.

Podemos dizer que essa juventude ou “novo público” que passa a frequentar a escola de ensino médio tem por representação maior a pluralidade. Por conseguinte, jovens “ricos em manifestações coletivas e formas de expressão cultural” (ALMEIDA, 2009, p. 142), que carregam, para o interior da escola, histórias, saberes e experiências sociais vivenciadas em espaços distintos. Em suas pluralidades e singularidades, levam consigo estilos de vida, *looks*, amores, amizades, gostos, feições e aflições, vivacidade, companheirismo, medos, anseios e sonhos, tornando-a um “caldeirão sociável” do encontro, do bate-papo, das piadas e

das “resenhas”. Entretanto, os valores e as perspectivas que os jovens carregam nem sempre são aqueles esperados pela escola. Estamos vivendo em uma sociedade em que a escola está sendo demandada a assumir funções outras que não aquelas assumidas anteriormente.

Quando se criou a escola no século XVI, ela tinha uma finalidade que, hoje, no século XXI, indiscutivelmente é bem distinta. Havia uma estrutura que era condizente com a estrutura social daquele momento, ela atendia a uma elite social, a um grupo que tinha outro capital cultural, e a escola sempre trabalhou com esse público mais ou menos homogêneo e com um perfil mais definido em relação ao ser aluno e às normas escolares. Hoje temos um contexto diversificado. E, a escola resiste. Resiste porque quer continuar lidando com o aluno de hoje como se fosse o aluno dos tempos de outrora, apesar de, em alguns momentos, ela fazer algumas concessões, procurando conviver com essas mudanças. Como afirmam Carrano e Dayrell (2014, p. 127), “as escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo”.

Em razão das transformações sociais contemporâneas, a escola passou a viver um processo de constante transformação de identidade. Ante a heterogeneidade juvenil que avança por seu espaço, ela não consegue, em muitas circunstâncias, se redefinir internamente e compreender aspectos fundamentais da dimensão do ser jovem e do ser aluno nos dias de hoje.

Assim, para conseguir “permanecer” nessa escola, os jovens adicionam suas experiências de vida chegando a romper com as regularidades e a imprimir as suas marcas, de forma que a escola passa a representar um território, sobretudo de sociabilidade.

Esses “sujeitos sociais” cada vez mais frequentam a escola – embora cheguem, em sua maioria, atrasados – e expõem, hoje, para o cotidiano, suas pautas culturais que se desdobram em grandes desafios, traduzidos nas “tensões e contradições de uma sociedade marcada pela desigualdade” (DAYRELL; MOREIRA; STENGEL, 2011, p.15). Para Dayrell (2007, p. 1120), “o cotidiano torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos”. São jovens alunos que vivem o dia a dia da escola, compartilham com os pares o movimento do real, que também se encontra no além-muro, e produzem nesse espaço uma série de questionamentos, demandas e desafios.

Em reflexões sobre o trabalho na escola no limiar do século XXI, Martínez Bonafé (1999, p. 263) considera que o professorado terá sua responsabilidade profissional estendida quando enfrentará uma das questões centrais: a construção de um sujeito coletivo como ator social com capacidade de transformar “a vida da escola na escola da vida”. Sem

maiores aprofundamentos nos estudos realizados por Martínez Bonafé¹, reconhecemos quão pertinentes são as suas reflexões no atual contexto da escola pública de ensino médio, sobretudo quando esta escola se faz mais presente no cotidiano juvenil.

A juventude reinventa a escola como lugar de sociabilidade juvenil (PEREIRA, 2007). Contudo, ao mesmo tempo em que se torna um importante espaço de produção das identidades e culturas juvenis, ela se apresenta, em muitas circunstâncias, fragilizada em seu projeto primeiro de socialização do saber, se apresenta descolada da realidade e dos interesses dos jovens e blindada perante a fluidez das vivências que abriga. Portanto, essa escola, pouco receptiva, torna, muitas vezes, invisível o *ethos* cultural do seu público, gerando, ao que lhe diz respeito, desencontros entre o “mundo da escola” e o “mundo juvenil”.

As reflexões que vimos realizando nos levam a afirmar e a reafirmar que esses desafios pelos quais passa a escola de ensino médio se expressam em muitas circunstâncias. Em síntese, destacamos: em primeiro lugar, a responsabilidade assumida pelo Estado brasileiro de universalização, obrigatoriedade e gratuidade da educação básica. Universalização, esta, que se acha vinculada à persistência dos altos índices de abandono, evasão e reprovação, aos percursos diferenciados idade/série, aos novos sentidos que os jovens têm atribuído à instituição escolar, às distantes relações entre conhecimento escolar e cultura extraescolar, marcadas principalmente pela invisibilidade da cultura juvenil. Enfim, se acha vinculada à ausência de qualidade do ensino. A “democratização efetiva do acesso” dá lugar a um “processo de massificação do ensino”, sobretudo quando a escola de ensino médio se ergue sem uma base material e conceitual que venha proporcionar um ensino médio de qualidade social. Em segundo lugar, o acesso à escola de ensino médio põe dentro dessa instituição uma população inferiormente posicionada na estrutura social e com formação sociocultural pouco familiarizada com a cultura escolar, fazendo surgir o desafio quanto à democratização do ensino e fazendo brotar novas formas de exclusão, aliadas, principalmente, aos altos índices de reprovação, defasagem e abandono escolar.

Tais circunstâncias mostram uma escola fragilizada em seu projeto social ao se revelar, em muitos momentos, imprecisa quanto ao tipo de experiência cultural que oferece no âmbito da sociabilidade juvenil (SPOSITO, 2007). Em análises, Krawzyck (2011, p. 766) afirma que o projeto de escolarização da escola de ensino médio vem acontecendo em uma “estrutura sistêmica pouco desenvolvida e com uma cultura escolar incipiente para os jovens

¹ Martínez Bonafé, professor-pesquisador espanhol com estudos voltados, primordialmente, para o currículo e o trabalho docente.

das parcelas mais pobres da população”. Nessa mesma linha, Carrano (2008, p. 184) afirma que “a expansão da escolaridade não foi acompanhada dos investimentos necessários para a recepção da nova e numerosa geração de estudantes”. Tudo isso faz com que a escola de ensino médio se encontre fortemente sujeita a questionamentos em torno do alcance e do sentido. Como sugere Corti (2015), houve um avanço no direito à educação, mas não se avançou na garantia desse direito.

Assim, mesmo diante das grandes conquistas no âmbito do acesso à escola, a não permanência do jovem aluno continua a ser um problema muito grave (OLIVEIRA, 2010). Nas palavras de Sposito (2007, p. 31), é inegável que a expansão da escola pública, assim como a precária qualidade, ocupa, ainda, lugar de destaque na análise sociológica sobre a escola, o que exige um debruçar sobre a escola média brasileira.

Tomando o Censo Educacional de 2014 como relevante instrumento para as nossas reflexões, observamos que cerca de 80% dos jovens de 15 a 17 anos se encontravam matriculados na escola, contudo apenas 52,2% estavam no ensino médio, etapa apropriada da trajetória escolar para essa faixa etária (BRASIL, 2014). Segundo dados do IBGE (2014), muitos desses jovens abandonaram a escola, 15,1% não estudavam, e 25,5% ainda permaneciam no ensino fundamental. Outro dado que merece atenção é o fato de que somente um percentual relativamente baixo de jovens conseguiu concluir esta etapa de ensino na idade correta ou concluiu com pequeno atraso.

O Censo da Educação Básica de 2015 registra que, de 2014 para 2015, a queda das matrículas no ensino médio foi de 2,7% – queda que ocorre, pelo menos, desde 2010 (BRASIL, 2015). Essa taxa pode até parecer baixa, mas revela maior agravamento da crise do ensino médio no Brasil. Como pode o Brasil ter mais de 1,6 milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola? Concordamos com Brandão (2012, p. 204) quando afirma que um dos maiores desafios da política pública educacional brasileira é exatamente “trazer nossos jovens ‘de volta’ para a escola, fazer com que eles nela permaneçam e que concluam com sucesso o ensino médio”.

Considerando o cenário de uma escola que se vê permeada por desafios e acontecimentos, levantamos as seguintes questões: de que maneira os jovens estudantes do ensino médio constroem relações no atual contexto escolar? Como esses jovens constituem os grupos de sociabilidade nesse espaço? Qual a percepção que esses jovens têm da escola de ensino médio e de si mesmos como alunos dessa escola? Existe algum fator que impacta numa relação mais positiva ou mais negativa com a escola?

As mudanças pelas quais vem passando o mundo no século XXI incidem diretamente nas múltiplas dimensões da vida sociocultural, motivando “nova configuração social” (SETTON; MARTUCCELLI, 2011), que se firma nas relevantes alterações ocasionadas no processo de socialização das instituições clássicas. Diante desse fluxo, desponta uma nova geração, a juventude. Geração cada vez mais atingida nos modos de vida, na forma de socialização, nas relações que estabelece com a família, com a escola e com o trabalho, enfim, nas suas demandas e perspectivas. Assim, ganha expressividade, nesse contexto, as reflexões de Dayrell (2012), para quem essa nova geração arrasta para o interior da escola “novos modos de ser jovem”, que, por sua vez, intervêm diretamente nos modos de socialização escolar.

Setton e Martuccelli (2005, p. 77), ao se referir ao processo de socialização do jovem estudante brasileiro contemporâneo, levanta a hipótese de que esse estudante se socializa de acordo com a “interdependência entre sistemas de referência híbridos, forjados nas instâncias tradicionais da educação, mas também por um sistema difuso de conhecimentos e informações veiculados pela mídia”. Desse modo, em meio ao turbilhão de transformações no seio da sociedade, desponta, nesse complexo cenário, a escola de ensino médio, presa a uma série de dilemas, enfrentamentos e desafios.

Diríamos que a “invasão” de fatores externos à escola vem interferindo de forma significativa nos arranjos escolares. Em outras palavras, diríamos que, ao ser apropriada pelos jovens, a escola ressurge como um campo aberto a uma vida não escolar. Tendo vivências e relações sociais como “elementos externos” que serão recriados, transformados ou produzidos no interior da escola, os jovens alunos que transitam por seu espaço adicionam à experiência escolar a experiência de vida, engendrando ritmos diversos, que, na maioria das vezes, se contrapõem à cultura escolar. Esses sujeitos sociais reelaboram o espaço da escola, dando-lhe novos sentidos e feições. Assim, na dinâmica criada pelas relações que cultivam uns com os outros, esses atores plurais constroem ações e experiências, influenciam e são influenciados. E, a instituição escola se vê intensamente constituída por “agentes que se influem mutuamente no jogo simbólico de socialização” (DAYRELL, 2010, p. 18).

Essas questões nos reportam ao estudo feito por Sposito (2010), em cujas análises, afirma que Antônio Cândido (1973), na década de 50 (1953), apresentava uma perspectiva teórica aberta para dimensões menos institucionalizadas e manifestas da vida escolar. A autora sublinha que “Cândido já anunciava a ilusão pedagógica de Durkheim que, em sua formulação, definia o ato educativo como a ação unilateral da geração adulta sobre os imaturos, considerados tábula rasa” (SPOSITO, 2010, p. 96). Para a autora, Cândido

apresentava abertura analítica para aspectos da vida escolar que remetiam às formas de sociabilidade intrínsecas ao grupo de alunos que, por sua vez, não se exauriam nas relações formais previstas pela instituição. Sposito enfatiza, ainda, que essa perspectiva teórica somente veio a ser retomada pela sociologia da educação na década de 1970.

Muitos estudos, conforme veremos no transcorrer deste trabalho, têm evidenciado que a “dinamicidade juvenil” é uma das questões principais para a escolarização na contemporaneidade, principalmente na etapa de ensino médio, como esta reflexão de Abrantes (2003, p. 127):

Ainda que constituam elementos fundamentais nas memórias que guardamos das nossas experiências escolares, as redes de sociabilidade costumam ser negligenciadas em estudos e discussões sobre a escola, consideradas como fatores ocasionais e inconsequentes, “o joio sociológico”. Todavia, o meu envolvimento prolongado numa escola deixou-me a convicção que, a par com questões curriculares e estruturais mais ou menos ocultas, os cotidianos escolares e as disposições dos agentes são também construídos pelas interações geradas nesses grupos e redes de sociabilidade (ABRANTES, 2003, p. 127).

O autor busca privilegiar a experiência escolar juvenil, as redes de sociabilidade, com ênfase para as posições e disposições em face da escola.

Nessas circunstâncias, Dayrell e Reis (2007) consideram que “o tornar-se aluno” não significa sujeitar-se a modelos prévios, mas achar em si mesmo os sentidos atribuídos à experiência escolar. Em tal conjuntura, essa escola exige que os sujeitos jovens deem conta da própria trajetória. Para Corti (2002, p. 17), “a construção das experiências escolares é vista em termos de um processo de subjetivação, em que cada indivíduo se coloca diante da necessidade de construir sua própria individualidade”. Para a autora, os laços entre indivíduo e escola, que antes eram dados pelos papéis gerados por meio das práticas de socialização, nos tempos atuais são “construídos em termos de experiência em que os atores precisam, de forma cada vez mais autônoma, gerir sua própria existência” (CORTI, 2002, p. 18). Desse modo, escola e educadores perdem o papel central que ocuparam tempos antes na socialização e produção identitária dos jovens.

Somos, assim, levados a perseguir a ideia de que, em razão das transformações sociais contemporâneas, as especificidades da experiência juvenil se veem alteradas, e a escola de ensino médio vive um processo de constante questionamento do seu papel social.

À luz da linha de raciocínio construída até então, consideramos que pensar a juventude na sua relação com a escola de ensino médio significa, para nós, compreender a

juventude como uma construção social e cultural diversificada, que deve ser analisada em meio às múltiplas relações e contextos sociais. Assim como Dayrell (2003, p. 42), compreendemos a juventude como “parte de um processo mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” – momento da vida, momento próprio de construção da identidade, de autoimagem e de projetos de vida, que assumem uma importância em si mesma, com especificidades que marcam a vida de cada jovem. Os jovens são, assim, concebidos como sujeitos que se encontram num momento ímpar da vida, momento de construção e reconstrução da subjetividade.

Assim, partindo da máxima dos antropólogos de que, “se queremos compreender, necessário se faz conhecer” e com vistas a uma melhor abordagem do tema, procuramos desenvolver um estudo que se fundamenta nos preceitos de uma metodologia qualitativa. Para tal, utilizamos fontes documentais (pesquisa bibliográfica e declaratória, ata de resultados finais, projeto político-pedagógico e textos de políticas educacionais) e fontes não documentais (observações diretas no campo, que constaram de diário de campo, conversas com professores e gestores; aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas).

A pesquisa se insere no conjunto de estudos e reflexões realizados por pesquisadores e estudiosos das ciências humanas e sociais acerca da juventude e da escola de ensino médio no Brasil, a exemplo dos trabalhos desenvolvidos por Dayrell (1999, 2005, 2007, 2013, 2010), Sposito (1999, 2009, 2012, 2013), Setton e Martuccelli (2002, 2009, 2011, 2015), Corti (2009, 2015) e Krawzyck (2011, 2014), entre outros.

Optamos por organizar esta tese em cinco capítulos. O Capítulo 1, esta introdução, se subdivide em dois itens. No primeiro item, apresentamos o plano de pesquisa, com ênfase na problematização, delimitação e objetivos da pesquisa; no segundo, apresentamos um breve memorial com o intento de deixar claras as nossas imbricações com o objeto de estudo.

O Capítulo 2, “*Os caminhos da pesquisa*”, nos possibilita apresentar a metodologia utilizada no estudo e os desdobramentos: processo de coleta de dados, seleção e análise dos dados. Na oportunidade, experiências vivenciadas pela pesquisadora no decorrer da pesquisa são evidenciadas.

O Capítulo 3, “*O chão da pesquisa e o ensino médio no seu contexto*”, traz um olhar mais aprofundado para o cenário da pesquisa. Em primeiro lugar, apresentamos o município de Guanambi, onde o estudo foi realizado, e, posteriormente, discorreremos sobre as cinco escolas públicas da rede estadual de ensino médio regular que ficam localizadas nesse

município e se tornaram lócus da pesquisa. Em tempo, este capítulo traz, também, relevantes dados, seguidos de análise acerca da realidade da escola de ensino médio nesse pequeno município do interior da Bahia.

No Capítulo 4, “*Os sujeitos da pesquisa: jovens da escola de ensino médio*”, estão as contribuições extraídas das táticas de pesquisa: diário de campo, questionários, entrevistas, além da teia de autores que acessamos para compreender o jovem como um sujeito sociocultural, suas representações sociais e condições concretas de existência; a juventude desobrigada de um conceito idealista e a apresentação de um jovem com abertura para o encontro, para a disposição de falar e de ser ouvido.

O Capítulo 5, “*As experiências socializadoras e de sociabilidade dos jovens estudantes e a escola de ensino médio*”, em que a prevalência das expressões próprias dos jovens se torna via principal para compreendê-los em suas percepções acerca da escola e de si mesmos, como estudantes do ensino médio, e suas relações com a escola de ensino médio, sobretudo pela via das experiências de sociabilidade vivenciadas nesse espaço.

Nas Considerações Finais, retomamos os dados e as hipóteses apresentadas e mostramos as conclusões principais a que chegamos e os desafios a serem enfrentados para que haja avanço no conhecimento do tema estudado.

Convidamos o leitor para uma longa viagem na certeza de que o estudo realizado analisa de forma consistente as questões que permeiam a escola de ensino médio e a juventude que a frequenta. Ao tempo em que sugerimos uma escola de ensino médio que tenha em sua base os jovens.

Em complemento à parte introdutória desta tese, apresentamos, a seguir, um breve memorial que se propõe a realçar as imbricações do tema na vida pessoal e profissional do pesquisadora.

1.2 ENTRECruzamentos ENTRE PERCURSO DE VIDA, PERCURSO DE FORMAÇÃO E A PESQUISA

Anos atrás escrevi um memorial para atender à solicitação da disciplina *Literatura biográfica e história social*. Entre risos e choros, encontrei-me com uma pessoa que gosta de pensar sobre as coisas simples da vida e com uma educadora que se dispunha a compartilhar significativas experiências vividas em diferentes “espaços e tempos” — na escola pública e na condição permanente de aluna, professora e, atualmente, professora pesquisadora.

Ainda que encontrasse dificuldades nessa “reconstrução retrospectiva”, reconheci

o quão importante seria me embrenhar nessa “aventura”, mesmo sabendo que a memória tem artimanhas. Como diz Oliveira (2007, p. 117), “esquecemos, muito se perde e é irrecuperável, permanece o que, por ter sido significativo, peculiar, marcante, tenha permanecido enganchado em seus labirintos”.

Naquele momento, estava iniciando o doutorado. Hoje, tempos depois, encontro-me defronte ao computador, buscando redigir um texto com a intenção de traduzir em palavras o lugar de onde falo como pesquisadora e o interesse pelo estudo que proponho desenvolver. Em outras palavras, com o intuito de expressar a minha implicação com o tema em estudo, de evidenciar o meu envolvimento e compromisso com a educação, com a história educacional de Guanambi e com a realidade do município e, ao mesmo tempo, evidenciar que a temática da pesquisa foi se constituindo no decorrer da minha vida profissional.

Para Cândido (2006, p. 235): “registrar o passado não é falar de si; é falar dos que participaram de certa ordem de interesses e de visão do mundo, no momento particular do tempo que se deseja evocar”. Considerando que o individual tem muito do coletivo, embarquei em uma viagem buscando compreender a juventude nos tempos atuais em sua relação com a escola pela via das interações. Interações que os jovens estabelecem entre si e com a escola de ensino médio. Jovens alunos tão diferentes e, ao mesmo tempo, tão iguais que acabam por imprimir suas marcas como seres sociais e seres singulares na escola contemporânea.

De antemão, esclareço que o processo de construção desta tese de doutorado não se baseou no aqui e agora, não se baseou no “tema do momento”, mas em uma história marcada por profissionalismo, experiência e muito estudo. Experiência construída, sobretudo, com jovens estudantes da escola pública de ensino médio².

Portanto, sublinho episódios que marcaram minha vida, com a finalidade de deixar claro o que me moveu no desenvolvimento deste estudo, cujo tema é “Juventude e Escola de Ensino Médio”. Como diz Charlot (2000, p. 33), “o sujeito é um ser portador de desejos e movido por eles”.

- Frestas de uma história e seus legados

Toda a minha trajetória estudantil foi construída na escola pública. Fui muito incentivada por meus pais para os estudos. Em minha infância e adolescência, li muito, de

²Tal encontro ocorreu por meio do aprofundamento dos estudos, das participações em simpósios, colóquios e palestras e do contato com “as mesas redondas da vida”, formadas por colegas de trabalho, amigos, enfim, por grandes colaboradores. Esse envolvimento múltiplo permitiu que começasse a delinear a proposta teórica de estudo que me conduziu ao doutorado.

gibis à literatura brasileira. Gostava não somente de ler, mas, também, de escrever.

Iniciei os estudos aos sete anos de idade em uma escola pública considerada pela comunidade como referência. Muitas experiências significativas passei por ali. Para mim, o sentido da vida foi tomando forma naquele espaço por meio das interações que estabelecia. Lá, passei por muitos medos, baixa autoestima, indecisões, descobertas e, também, por muitas conquistas. Fazia diversas perguntas a meus pais, que, na maioria das vezes, não sabiam me responder. Questionava sobre a vida, a escola e seu significado e tantas outras coisas, coisas de meu mundo, o de uma criança e adolescente. Hoje penso: por que na escola nunca falávamos sobre isso? Essas minhas dúvidas se silenciavam e jamais constavam na agenda escolar. No silêncio, continuava me perguntando: para que estudar isso ou aquilo? Quem sou eu?

Compunha o quadro da “aluna ideal”, aquela aluna que a escola e, especialmente, os professores estavam prontos para receber. Quando me perguntavam: qual a disciplina de que você menos gosta? Eu tinha dificuldade pra responder, porém, logo me lembrava das disciplinas “Artes” e “Inglês”. Mas, como ouvia muito que artes não era tão importante e que o professor de inglês era o professor “bonzinho” da escola, então não precisava me preocupar.

Na década de 1980, iniciei os estudos no curso do magistério das séries iniciais em um colégio da rede pública. Em tal curso, passei a descobrir um dinamismo que desconhecia, tanto na aprendizagem, quanto nos trabalhos coletivos, na relação com os professores e na partilha de saberes. Aprendi a questionar e a rever determinadas convenções e posturas. Ali, fui despertada para a docência, consciente de que tinha muito a aprender.

Tempos depois, iniciei o exercício da profissão docente em uma escola da rede privada como professora das séries iniciais do ensino fundamental, onde trabalhei por muitos anos. E, nos embates da sala de aula, fui me fazendo professora.

Mesmo diante das conquistas profissionais, do comprometido trabalho, sentia-me aprisionada naquele colégio. Talvez por ser tão jovem e assumir tanta responsabilidade, talvez pelas dificuldades de conciliação entre o estudo e o trabalho. No retrovisor da minha vida, vejo muita batalha construída no circuito família, escola e trabalho.

Para Freire (1991, p. 126), “uma das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis”. Por que impossíveis? Em 1988, comecei a cursar licenciatura curta em estudos sociais, na cidade de Caetité, a 39 km da minha cidade, Guanambi. A grande luta estava por começar: teria de conciliar estudo, trabalho e viagens. Quantas noites mal dormidas, quantas leituras feitas contra o tempo, quantas vezes na estrada porque o carro da turma quebrara! Enfim, muita luta!

Contudo, apesar da tamanha afinidade com a disciplina história, após concluir a licenciatura curta não me encaminhei para a plenificação nessa área, porque as disciplinas cursadas na licenciatura curta seriam quase totalmente desconsideradas pela plenificação, ou seja, tudo que fora feito com muita luta seria, de certo modo, anulado. Diante de tamanha desilusão e tantas dificuldades, principalmente financeiras, decidi cursar pedagogia em uma universidade estadual localizada em Guanambi, podendo, assim, conciliar estudo e trabalho de forma mais proveitosa.

Cheguei à universidade com uma série de questionamentos e inquietações sobre o papel da escola e do professor. Logo, fui dando conta de quão distantes se encontravam as discussões tecidas na academia e a realidade concreta da escola, especialmente da educação básica e da escola pública.

Ali eu já conhecia de perto a dinâmica da universidade e a importância desse curso para minha vida profissional. Contudo, reconheço que muitas lacunas ficaram no caminho, especialmente no campo da iniciação científica.

Adentrando a década de 90, após concurso público, comecei a trabalhar com crianças e com jovens em uma escola pública da rede estadual de ensino. Posteriormente, concentrei meus trabalhos nas turmas de magistério e de formação geral (hoje ensino médio). Posso afirmar que vivi nessa época ricas aprendizagens com os jovens. Todo aquele trabalho me proporcionou grandes e significativas experiências, principalmente no curso de magistério, formado, em sua maioria, por mulheres. Deparei-me com as mais diversas situações e ensinamentos e, nas viagens da vida, fui me reconhecendo não somente como uma profissional comprometida, mas como uma pessoa humana e uma mulher: mulher professora, mulher filha, mulher amiga, mulher companheira.

No ano de 2000, realizei uma especialização em avaliação. Ao concluí-la, senti-me impulsionada a buscar novos caminhos. E, por concurso público, ingressei numa universidade estadual baiana como professora efetiva, trabalhando no curso de pedagogia. Naquele espaço, a dinâmica de trabalho tomou novos rumos. Os alunos, em sua maioria professores dos anos iniciais do ensino fundamental, imprimiam ricas discussões numa confluência entre vivências e questões teóricas.

Passam a emergir em minhas longas reflexões a trajetória na pós-graduação, inicialmente no mestrado e, atualmente, no doutorado. Depois de cinco anos envolvida com a docência no ensino superior e fortemente influenciada pelos estudos e pesquisas realizados no projeto “Museu Pedagógico na Escola”, ingressei no mestrado em ciências sociais com uma proposta que envolveria a escola pública de ensino fundamental e o currículo escolar. Esse

processo formativo resultou na dissertação intitulada *Currículo, escola e comunidade: limites, desafios e possibilidades*. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino que se localiza na parte central de Vitória da Conquista. Como os alunos eram provenientes de um dos bairros mais violentos da cidade, a escola era constituída, predominantemente, por crianças e jovens oriundos de camadas populares, que, muitas vezes, carregavam consigo marcas de abandono social e cultural.

Nesse período, a pesquisa de campo se sobressaiu por ser marcada por “armadilhas”. Armadilhas presentes nas questões provenientes, em sua maioria, do contexto sociocultural dos alunos e que se inseriam no interior da escola, lócus da pesquisa, gerando conflitos e tensões, sobretudo na relação com os profissionais da educação.

Ao retornar à universidade, após conclusão do mestrado, comecei a realizar leituras e a participar de grupos de estudos e pesquisas sobre a escola de ensino médio e a juventude. Priorizei congressos, eventos e defesas de teses e dissertações que abordavam esse tema.

Reafirmo, assim, que meus anseios e as inquietações teóricas geradas em torno da escola de ensino médio e de suas juventudes nasceram, sobretudo das experiências realizadas no mestrado no decorrer da pesquisa de campo. Naquele momento, comecei a refletir sobre o papel daquela escola na vida dos alunos, sobre o sentido do estudo, do ser aluno para aqueles jovens que iam para a escola e não assistiam às aulas e, na maioria das vezes, ficavam de bate-papo e risadas nos corredores da escola ou fazendo “zoeira” na sala de aula. Via crianças e jovens alunos com condições de vida precária, difícil e, muitas vezes, miserável, cuja maior marca era a violência advinda do bairro. Via crianças e jovens alunos que imprimiam “suas marcas” na escola, tornando-a um “caldeirão de conflitos” e, ao mesmo tempo, um “espaço do encontro”. Assim, naquele espaço, o bate-papo, as piadas, as “resenhas” e a formação de grupos de interesse comum ocupavam relevante posição, convivendo com a violência, que tinha forte representação entre aquelas crianças e jovens estudantes.

Os alunos, especialmente os jovens, sentiam dificuldades de se inserir naquela instituição. Ficava observando que grande parte se via “perdida” quanto à importância concreta da escola na vida deles. E isso não ocorria somente com as questões pedagógicas, mas, fundamentalmente, com a construção da identidade, com realce para as questões de gênero e sexualidade.

A temática da identidade é fundamental para compreender a juventude, tendo em vista que, nesse momento da vida, os jovens estão envolvidos no processo de construção da

identidade (SPOSITO, 1996), e a identidade do jovem é compreendida, muitas vezes, a partir da manifestação e da expressão de estereótipos.

Desse modo, embrenhei-me por estudos e pesquisas sobre a juventude e a escola de ensino médio no Brasil. O olhar foi atraído ainda mais quando notara que muitas questões da escolarização daqueles alunos perpassavam pela cultura juvenil e faziam parte de um “silêncio perigoso” no currículo escolar e na prática pedagógica dos professores.

Reconheço que, mesmo diante de larga experiência com jovens no contexto escolar, na condição de docente, lidando com conflitos, descobertas e tensões, o conceito de juventude como construção social não fazia parte das minhas reflexões, na condição de professora, seja do ensino médio, seja do curso superior. Percebo que, muitas vezes, naquele momento a minha compreensão de juventude se encontrava atrelada ao conceito idealista do ser jovem. Assim, com muito estudo, dispus-me a elaborar um projeto de pesquisa, um tanto ousado e desafiador.

Em 2012, ingressei no doutorado em Educação na Unicamp, participando do grupo Violar (Laboratório de Estudos sobre Violência, Cultura e Juventude). As acaloradas discussões impulsionaram-me a cursar disciplinas³ cujas temáticas envolviam a juventude e a escola de ensino médio. Nesse período, fui coorientadora no projeto de pesquisa intitulado: *Juventude, Tecnologia e Escola: Algumas aproximações*⁴, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Dirce Djanira Pacheco e Zan, projeto de grande relevância na minha trajetória de pesquisadora. Assim, à medida que aprofundava os estudos, ampliava meus interesses e consequentes buscas.

De algum modo, neste texto falo de um olhar que atravessa o tempo com diferentes nuances. Aqui e ali se insere a perspectiva de aluna e professora da escola pública, de professora de uma universidade pública e de pesquisadora que, hoje, adentra a escola de

³ A exemplo do “Seminário de Pesquisa I: Juventude, Educação e Cultura”, de responsabilidade da Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan e da disciplina “Conhecimento, Ensino e Pesquisa”, sob responsabilidade das Profas. Dras. Corinta Geraldi e Maria Emília Caixeta e Lima. Contou também com a colaboração do Prof. Dr. João Wanderley Geraldi.

⁴ Este projeto foi desenvolvido pelos jovens estudantes do ensino médio que estavam inseridos no Programa de Iniciação Científica – Jr com jovens, também estudantes do ensino médio, provenientes de quatro escolas públicas localizadas no município de Campinas (SP). O projeto propunha conhecer melhor o perfil dos alunos de cada escola, o acesso e uso que faziam da tecnologia (especialmente do celular e internet) e sua possível relação com a instituição escolar, sem perder de vista os estudos teóricos envolvendo os jovens no contexto das novas tecnologias. A investigação ocorreu por meio da metodologia do survey descritivo. Nesse percurso, foram aplicados 599 questionários com 65 questões abertas e fechadas, para alunos do primeiro ano do Ensino Médio das quatro escolas públicas, já mencionadas. Posteriormente, realizou-se a tabulação e elaboração de gráficos, em seguida a análise dos dados, considerando como relevante a experiência vivenciada pelo/a jovem pesquisador. Para os jovens essa experiência proporcionou a oportunidade de ampliação do olhar sobre o mundo. E para mim trouxe grandes colaborações no contexto da pesquisa.

ensino médio, “troca ideias” com os jovens, que pensa e olha a realidade, imbuída de novos olhares e interpretações.

Para Lima (2003, p. 163), “ninguém pensa no abstrato, mas naquilo que as condições sociais e históricas foram fazendo de cada um”. Enredada em muitas motivações que me encaminham ao tema da pesquisa “Juventude e ensino médio”, recorro à citação retirada de uma obra clássica⁵ de autoria de Ariès (1973), que considero como um achado:

[...] a vida de todos os dias é apaixonante e quanto mais ela for cotidiana mais ela é apaixonante. Talvez seja essa, pra mim, a maneira de entrar na história. Não digo que seja o fundamental. O fundamental é mais, como já disse, o desejo de encontrar um mistério central, mas nunca estamos diante do mistério central, estamos no meio da rua. Então eu caminho por um mundo que é um mundo de curiosidade, excitando constantemente minha curiosidade, algumas vezes maravilhando-me: por que tal ou qual coisa? E é isso que me faz pular para o passado: eu penso que nunca segui um comportamento histórico que não tivesse como ponto-de-partida uma questão colocada pelo presente (ARIÈS, 1991, s.p.).

A escrita de Ariès atravessa o tempo e o espaço e ganha visibilidade e riqueza de expressão no meu pensar e nas minhas narrativas. São muitos os motivos que me trouxeram até aqui, que me fizeram “pular para o passado” com olhos no presente. Em meio à diversidade de temas para estudar, escolhi aquele que considero “companheiro de caminhada” em minha trajetória profissional: a juventude e a escola de ensino médio. Essa temática de “intensa potência”, que vem sendo estudada e problematizada no Brasil nas últimas décadas, traz à memória o reviver de muitas questões experienciadas por dez anos como docente na escola pública de ensino médio⁶. Naquele momento, tive a oportunidade de acompanhar de “perto” os jovens alunos em meio aos compromissos e “travessuras”.

Assim, o interesse em empreender essa “aventura sociológica” centrou-se no tema da juventude e sua relação com a escola e voltou-se, prioritariamente, para os jovens alunos da escola pública de ensino médio. E, mesmo com os percalços que surgiram no caminho, propus realizar um estudo que suscita cada dia mais pesquisa e atenção. Passei a compreender que o tema “juventude e ensino médio” tem comprovada relevância social e acadêmica.

⁵História Social da Criança e da Família

⁶Trabalho há mais de dez anos em uma universidade pública, como professora, portanto, tenho um convívio constante com jovens homens e mulheres e valorizo por demais essa experiência. Contudo, o meu debruçar, as minhas preocupações, como pesquisadora, estão para os jovens da escola público-estadual de ensino médio. Por isso, não destaquei a experiência vivenciada com jovens na universidade que, diga-se de passagem, tem perspectivas diferenciadas de jovens que estão passando por processos de formação.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei [...] trabalharei os campos e conversarei com os homens [...] meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos (FREIRE, 2000, p. 38).

A opção pela escrita deste capítulo foi motivada pelo fato de considerar a prática da pesquisa um dos eixos de referência na trajetória percorrida pelo pesquisador no movimento de construção da tese. É algo que está para além dos métodos e das técnicas e que revela o olhar do pesquisador na relação com o campo pesquisado e, fundamentalmente, com o objeto de estudo. E, nessa construção, evidenciam-se conflitos, engajamentos, cansaços, *insights*, que se fazem presentes ao longo do processo, que imprimem as marcas do pesquisador na definição e vivência do percurso traçado, pois, como pensa Velho (2011, p. 178), “O próprio pesquisador é, em parte, personagem das histórias e das narrativas que colhe”.

Em outras palavras, diríamos que este capítulo assume o objetivo de socializar o caminho da pesquisa, buscando trazer, para o campo de análise e reflexão, questões consideradas fundamentais no processo de construção da tese, com realce para a trajetória de pesquisa perseguida pela pesquisadora.

Dois questões que consideramos importante sinalizar concernem ao tratamento linguístico dado à escrita do texto: a escolha pelo uso do gênero masculino nas formas nominais e o uso da primeira pessoa do plural nas formas verbais. Ambas as opções foram feitas, exclusivamente, pela fluência na escrita e na leitura. Reconhecemos que a linguagem é o principal meio de reprodução dos discursos e que devemos evitar a aplicação sexista da linguagem, da mesma forma que nenhum tipo de escrita é inocente.

2.1 FIOS CONDUTORES DA PESQUISA

A pesquisa se insere no campo dos estudos da juventude e sua relação com a escola, conforme evidenciamos na introdução, e se empenhou em compreender as relações que jovens estudantes da escola pública de ensino médio do município de Guanambi constroem com a escola, com ênfase para as experiências tecidas e vivenciadas nesse contexto.

Os eixos “juventude e escola” foram apreendidos com a finalidade de produzir “novas” interpretações da realidade social, ou seja, na perspectiva de trilhar novos caminhos

para pensar a escola de ensino médio e a juventude que a frequenta e, fundamentalmente, para “desnaturalizar” as muitas interpretações “equivocadas” ou tendenciosas dadas aos jovens alunos da escola pública de ensino médio.

O lócus da pesquisa foram cinco escolas públicas da rede estadual de ensino médio regular, localizadas na cidade de Guanambi, estado da Bahia. Adotamos como interlocutores centrais do estudo o grupo de jovens do primeiro ano do ensino médio, logo, o grupo juvenil que se encontrava em processo de construção das redes de sociabilidades naquele espaço, privilegiando as relações juvenis no contexto escolar e percepções acerca dessa escola. A maioria desses jovens procedia de escolas da rede municipal, onde haviam cursado o ensino fundamental, e parcela significativa desse coletivo trazia como peculiaridade o local de moradia, ou seja, residia no meio rural e estudava em escolas do meio urbano.

Em tais circunstâncias, o estudo se dispôs a realizar, com base nos dados coletados e à luz da teoria adotada, um progressivo enriquecimento de análise, que parte da constatação de que a escola pública de ensino médio é constituída por uma diversificada juventude. Os encontros e desencontros das experiências vividas pelos jovens adquirem grande importância no percurso, o que nos leva a admitir que o estudo se encontra vinculado às redes interativas que os jovens estabelecem no contexto escolar, sobretudo com os pares.

Diante do exposto até então, estabelecemos os seguintes objetivos específicos para a pesquisa:

- compreender as relações que jovens estudantes da escola pública de ensino médio do município de Guanambi constroem com a escola, com ênfase para as interações mediadas por esses sujeitos no seu espaço;
- refletir sobre as experiências de sociabilidade experienciadas pelos jovens no contexto escolar, em conformidade com as relações que estabelecem entre si;
- identificar e analisar possíveis “pontos de unidade” e “diferenças substanciais” entre os jovens alunos moradores do meio urbano e aqueles moradores do meio rural no contexto de relações com a escola de ensino médio.

Nessa perspectiva, questionamos: de que maneira os jovens estudantes do ensino médio constroem relações no atual contexto escolar? Como constituem os grupos de sociabilidade nesse espaço? Qual a percepção que esses jovens têm da escola de ensino médio e sobre si mesmos como alunos dessa escola? Existe algum fator que impacta numa relação mais positiva ou mais negativa com a escola?

Antes de discorrer sobre o desenrolar da pesquisa de campo propriamente dita, consideramos oportuno fazer uma discussão a respeito de questões que perpassam o ato de pesquisar, partindo das experiências que vivenciamos no processo de tessitura da tese.

2.2 O ATO DE PESQUISAR: EXPERIÊNCIAS DE VIVER A PESQUISA

Para Haguette (1994, p. 392), “pesquisar é sempre tematizar o real, dentro de uma dialética do sujeito e do objeto, com a ajuda de métodos e técnicas, que permitam uma mais completa aproximação de um real inesgotável e móvel”. Partindo desse pressuposto, buscamos desenvolver o estudo com a consciência das chamadas “questões fronteiriças” do ato de pesquisar e do próprio agir humano, que se modificam constantemente por meio das relações. Para ilustrar, reportaríamos a um “painel de azulejos” que se forma em meio a fragmentos, encaixes e desencaixes e requer “engenho e arte”.

Extraído da obra de Ariès (1973), o excerto, a seguir, vem nos propiciar, como pesquisadora, momentos de profunda reflexão acerca da tessitura da tese:

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o pesquisador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas. Mas ele também tem a ambição de organizar todos esses detalhes concretos numa estrutura abstrata, e é sempre difícil pra ele (felizmente!) desprender-se do emaranhado das impressões que o solicitaram em sua busca aventurosa, é sempre difícil conformá-las imediatamente à álgebra, no entanto necessária de uma teoria. Anos depois, no momento da reedição, o tempo passou, levando consigo a emoção desse primeiro contato, mas trazendo por outro lado uma compensação: pode-se ver melhor a floresta (ARIÈS, 1973, p. ix).

Espelhando-nos em Ariès, diríamos que o processo de construção desta tese se moveu como uma “busca aventurosa” com o intento de “ver melhor a floresta”. Floresta constituída por muitas árvores, altas e baixas, plantas de todos os tipos e habitada por uma diversificada fauna, que, com toda a beleza e importância, sofre com as intempéries provocadas, em sua maioria, pela ação do homem. Nessa cadeia, por meio de uma metáfora, falaríamos que a floresta em seu ecossistema simboliza o sistema educacional brasileiro. Uma grande área dessa floresta, campo de nosso estudo, representa a escola de ensino médio no

Brasil, e a fauna simboliza a juventude que ali “habita”.

De fato, os desequilíbrios pelos quais passa a floresta influenciam no ecossistema, assim como as muitas mazelas que ecoam na educação brasileira e na condição de muitos jovens viverem sua juventude. Daí, podemos dizer que ambas, “floresta e educação”, pela abrangência e áreas de interesse, recebem distintos impactos em sua composição, o que gera instabilidades em diversos ramos da estrutura, refletindo, portanto, na “visão de conjunto”.

A nossa proposta de estudo, respeitando as prioridades, contou, em seu percurso, com a “visão de conjunto” de Ariès (1973). Embarcamos em uma longa viagem, motivadas por compreender melhor os indivíduos e os processos sociais, como sugerem Beaud e Weber (2014). Ou seja, com crescente interesse em compreender os jovens alunos do ensino médio em suas relações com a escola.

No decorrer do estudo, transportávamos em nossa bagagem as inquietações de pesquisadores que se encontram no início de uma longa caminhada, assim como os anseios de viajantes que se dispõem aos desafios e enfrentamentos diante de tantas demandas geradas no trajeto.

Estávamos a “conhecer o conhecido ou a conhecer o que achávamos conhecido?”. O trabalho de pesquisa demandou profundos desbravamentos, reflexividade e análise, sem prescindir de um “trabalho de ombro a ombro com o sujeito da pesquisa”, como diz Bosi (1995, p. 38). Desbravamentos intensos que se ramificaram da educação e da sociologia para outras áreas (antropologia, história, geografia, entre outras), à medida que conceitos e questões emergiam.

Nesse processo, os relevantes escritos de Colombo (2005) sobre a “arte de escrever a pesquisa empírica” foram basilares na nossa caminhada por colocarem em evidência as demandas essenciais de um processo investigativo, por exemplo:

- a capacidade de o pesquisador refletir sobre qualquer que seja o ponto de observação que escolha para ver o mundo. Seria, nos dizeres de Melucci, como um “processo de reflexividade”, que distingue substancialmente o conhecimento científico do senso comum; “como a capacidade de tornar consciente o processo de construção interno de cada pesquisa e de explicitar a posição que o observador assume no campo de observação” (MELUCCI, 2005, p. 283);
- a capacidade de mergulhar num mundo plural que possibilite captar não somente as pluralidades, como as singularidades, as diferenças;
- empenho ético; escolhas responsáveis e consciência das implicações dessas escolhas. Como diz Haguette (1994, p. 394), “não existe empreendimento

científico sem qualidade na observação, rigor científico e atenção analítica que sustentem o caráter fundamentalmente interpretativo, teórico e ético da pesquisa social”.

- um olhar que não renuncie em apresentar as “hipóteses e generalizações”;
- consciência da complexidade da relação entre realidade e pesquisa e das interferências geradas pelo trabalho de observação.

Ao que acrescentaríamos: “rigorosidade metódica”; capacidade de construir pontes, de alinhar e de desfazer alinhavo e, sobretudo, consciência dos limites e atitude de perseverança diante deles.

Portanto, o processo de construção de uma tese exige muita habilidade, permanente atenção ao rigor e confiabilidade, sem deixar de estar aberto às surpresas, de rever conceitos (desapego a muitas ideias e conceitos cristalizados pelo senso comum), refazer caminhos e dar espaço para a emergência do novo (DUARTE, 2004).

Em razão disso, destacaríamos que a problemática teórica, por exemplo, é um guia, tanto para o desenvolvimento do trabalho de investigação, como para a interpretação dos materiais produzidos e selecionados. Por isso que o tracejo final de uma questão-problema deve vir acompanhado de muitas leituras acerca do tema que se propõe desenvolver – debruçar sobre os fundamentos teóricos, muitas idas e vindas ao campo, discussões e reflexões, o que demanda um extenso processo de amadurecimento e contínuos alinhavos.

Apropriando-se de uma citação de Gabriel Cohn presente nos escritos de Oliveira (1998, p. 22), Zago (2003, p. 294) afirma que “o melhor aprendizado da pesquisa social é fazê-la; mas, preferencialmente, fazê-la sabendo o que se faz”. Numa “trançada arquitetura”, ganharam espaço, no percurso que perseguimos, o recortar, o construir, o desconstruir, o constituir e o refinar. Percurso, esse, vivido em meio a questionamentos, inquietações e muitos aprendizados. Conforme expressa Corrochano (2008), o desafio de elaboração de uma tese reside na capacidade de construí-la e reconstruí-la a cada dia e, por fim, delimitá-la, circunscrevê-la e chegar às conclusões. Para Carrano (1999, p. 12), o objeto de investigação de sua tese “se construiu, destruiu e tornou-se a construir diversas vezes”. Nessa perspectiva, Sposito (2005, p. 88) afirma que “o pesquisador sempre pode surpreender-se e refletir sobre a necessidade de novas perguntas e modalidades de investigações”.

As experiências vivenciadas com a pesquisa por esses estudiosos confirmam a nossa “labuta” na dinâmica de construção não somente do objeto de estudo, mas da tese como um todo – experiências, às vezes desoladoras, mas vividas como um desafio, de forma instigante e perseverante.

Na busca por caminhos mais frutíferos, realizamos no projeto de pesquisa muitas reformulações na tentativa de aproximar as nossas experiências do universo cultural da escola e dos jovens que a “habitam”. Por exemplo, na fase inicial do trabalho de campo sentimos a necessidade e o ímpeto de reverter a indagação central da tese, mudando a perspectiva do objeto de investigação. A pergunta que dera origem à tese tinha uma preocupação em compreender a escola de ensino médio nos tempos atuais pela via do sistema escolar. Porém, no decorrer da investigação, novo *status* investigativo foi dado à pesquisa, com o intento de priorizar compreensões da juventude e da escola que partissem do público jovem que a frequenta, jovens que, com suas pluralidades e singularidades, lidam com “múltiplos espaços socializadores” (SPOSITO, 2005, p. 32).

Nesse contexto de construção e desconstrução da tese, também merece destaque a experiência que vivenciamos no decorrer da pesquisa de campo quanto aos porta-vozes da pesquisa. Desconhecíamos o fato de que, aproximadamente, 35% dos jovens estudantes da escola pública, estadual de ensino médio de Guanambi são provenientes do meio rural. Diante desse “novo” elemento (sujeito rural na escola urbana) de expressiva representatividade no contexto da escola, retomamos todo o material coletado na pesquisa e fizemos novas considerações. Como diz André,

As questões iniciais tendem a se modificar conforme o estudo caminha: alguns se firmam, mostrando-se relevantes para aquelas situações, outros terão que ser destacados pela sua pouca pertinência, e aspectos não previstos podem vir a ser incorporados ao estudo (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Assim, nessa travessia, fomos delineando o objeto e as perspectivas de pesquisa. Perante a “nova proposta”, lidamos, inicialmente, com os “obscurecimentos” epistemológicos, sobretudo quando se referem à construção de um corpus metodológico que melhor atenda à problemática levantada e aos objetivos prescritos. Contudo, como diz Lahire (2012, p. 201), “não podemos ter preferências: escolhemos em função da natureza particular do estudo que vamos desenvolver, e a escolha poderá variar em função dos objetivos de cada investigação”.

Com base no exposto até então, sublinhamos que a cientificidade do estudo não se separa da vida do pesquisador, das experiências por eles vivenciadas, do seu envolvimento consciente com o fato estudado, do compromisso e da responsabilidade para consigo, para com a pesquisa e o pesquisado. Na condição de pesquisadora, devemos ter conosco “profundo respeito ao conhecimento já produzido no contexto que se pretende melhor compreender” (FISCHER, 1999, p. 18). Entendemos que “o fundamental é estar aberto às surpresas, ao

imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso nos obrigue a rever nossos conceitos e a refazer caminhos trilhados” (DUARTE, 2004, p. 223).

Dando continuidade à travessia... Após leitura de algumas teses e dissertações, encontramos, em determinados textos, equívocos quanto ao conceito dos termos método, metodologia e epistemologia. Assim, para alumiar as nossas ideias acerca desses termos, destacamos que, para entender o método, importa perguntar: qual foi o caminho que o pesquisador usou para a construção desse conhecimento? Em síntese, o método é um caminho que percorre quem pretende construir um conhecimento novo. Então, as nossas fontes documentais, as fontes não documentais, as estratégias institucionais (táticas de que fizemos uso na condição de pesquisadora para nos inserir nas instituições), as leis, os projetos político-pedagógicos, o diário de campo, os questionários, as entrevistas, as conversas informais, tudo isso é um método.

Para compreendermos a metodologia, importa perguntar: o que o pesquisador fez para construir um caminho intencional, inteligível e válido? A metodologia tem um caráter mais teórico. Seria o discurso do método. Ela vem *a posteriori* para falar dele, para descobri-lo. Ou seja, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos, ela aponta a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo. Para Minayo (2006), a metodologia faz uma apresentação adequada do método e conta com a criatividade, com a marca pessoal do pesquisador na forma de articular teoria, método, achados experimentais. Portanto, enquanto o método é um caminho em direção a um objetivo, a metodologia é o estudo do método. A epistemologia, nos dizeres de Santos e Meneses (2010, p. 508), “é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível”. Devemos destacar que, como pesquisadora, ser social, ser em relação, em abertura, em contato com determinada realidade, estávamos nos esforçando para compreender os jovens estudantes no contexto da escola de ensino médio, para produzirmos uma narrativa intencional e inteligível, pois, como sabemos, não há conhecimento sem práticas e sem os sujeitos sociais.

Ainda sobre metodologia, Dayrell (2005a), na obra *Por uma sociologia reflexiva*, recorre aos estudos desenvolvidos por Melucci, que considera a metodologia como uma prática sociológica e antropológica possível de ser confrontada e evidencia o caráter dialógico e conflitivo do processo de construção do conhecimento. Assim afirma Dayrell (2005a, p. 09): “para Melucci a metodologia não se resume a técnicas, mas está ligada à epistemologia, ou

seja, à capacidade de se colocar *boas perguntas* e à capacidade de manter aberta a possibilidade de se interrogar sobre *o como* conhecer os fenômenos sociais”.

Após esse mergulho conceitual ou até mesmo dando continuidade a um exercício que se imbuía, sem reservas, desses aspectos conceituais, vimos ressaltar, no contexto das nossas experiências com a pesquisa, que, em meio às poucas certezas, sentíamos-nos, no transcorrer do estudo, como se estivéssemos realizando um trabalho de Sísifo. Em muitos momentos nos pegávamos entre o constante fazer e refazer. Entretanto, aos poucos o “árduo e sem sentido” foi se dissipando. Em contrapartida, o “instigante e significativo” foi se materializando e ganhando consistência diante dos relevantes achados da pesquisa. As dúvidas, as ansiedades nos encaçaram no percurso e não poderia ser de outra forma, considerando que, na dinâmica da pesquisa, os “novos” olhares e reflexões emergem das buscas constantes geradas a partir delas. Os caminhos a serem desvendados nos propiciaram chegar às descobertas. A nossa experiência no transcorrer da pesquisa, “os itinerários construídos pelos desvios não ocorrem sem riscos de dispersão, de trânsitos por caminhos incertos ou sem fronteiras” (STECANELA, 2008, p. 37). Os caminhos incertos geraram rotas alternativas e desafiaram a busca e a criação. E assim, andando, fomos construindo o caminho (PAIS, 2003).

O argumento essencial é que a construção do corpus metodológico permita o desenvolvimento de um campo sistemático de estudo que se apoie em seleção e análise reflexiva, acompanhadas por um processo cíclico que implica retornos e revisões, convergências e afastamentos.

Motivadas por mapear uma trilha, não ideal, mas com um ponto de apoio evidenciado no delineamento de uma “boa prática” de pesquisa que se oriente por princípios estratégicos, métodos de coletas de dados e tratamentos analíticos dos dados, nos pareceu importante, antes de tudo, desenvolver um estudo com sustentação reflexiva e dialógica, conscientes de que “não há um modo ótimo de fazer pesquisa social” (BAUER; GASKELL, 2007, p. 22).

Diante desse contexto, consideramos, como premissa básica, as reflexões feitas por Sarmiento (2003, p. 153): “A vida é plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre”.

Mesmo com desvios, recuos, surpresas e sobressaltos que se fizeram presentes no percurso, as nossas fontes de energia foram repostas e nos levaram a incorporar princípios

concebidos como geradores de potenciais reflexivos e a compreender que, antes de tudo, estávamos investigando algo que ajudáramos a criar e que, portanto, faziam parte de nós (SALVA, 2008).⁷

2.3 O TRABALHO DE PESQUISA

Para Bauer e Gaskell (2007), o primeiro problema que um pesquisador enfrenta é definir o método que vai usar no desenvolvimento do estudo e justificar o delineamento, a escolha dos dados e os procedimentos analíticos. A escolha do método encontra-se vinculada à orientação teórica do pesquisador, sem, contudo, deixar de reconhecer que alguns métodos se adaptam melhor a determinado problema do que outros.

Considerando as questões postas por Bauer e Gaskell (2007) como primordiais na busca por caminhos mais proveitosos para a pesquisa, discorreremos, neste item, acerca das abordagens teóricas que forneceram subsídios para o estudo.

Inicialmente, destacamos que, no contexto da abordagem metodológica, nos furtamos, em algumas situações, de empregar nomes ou tipificações na busca por dirimir equívocos conceituais, pois, como sugere André (2013, p. 96), “o rigor metodológico não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo”.

Diante de tais preceitos, sentimo-nos à vontade para integrar, ao nosso estudo, os princípios que apresentam a pesquisa qualitativa como alternativa metodológica. Conforme observamos na literatura “as questões da pesquisa qualitativa, longe de se esgotarem ou de se constituírem em um modelo único, deixa um horizonte variado de interrogações que se fazem presentes nas pesquisas em ciências humanas e sociais” (CHIZZOTTI, 2003, p. 231).

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 15), “a pesquisa qualitativa nasceu da preocupação em entender o outro”. Pesquisar os jovens em sua relação com a escola é uma oportunidade de compreender esses sujeitos sociais e aspectos da vida escolar que remetem às relações que constroem nesse ambiente e que impulsionam novas dinamicidades no seio da escola de ensino médio. Buscamos, portanto, eleger a via que melhor acolhesse os propósitos da pesquisa.

Nessa dinâmica, as nossas inspirações metodológicas tiveram cumplicidade, sobretudo, com os trabalhos desenvolvidos por Melucci (2004, 2005), que se fundam na

⁷As reflexões sobre a nossa vivência no campo não se esgotam por aqui. No decorrer do texto, faremos novos e significativos relatos.

pesquisa qualitativa, na compreensão da juventude segundo uma abordagem mais ampla e, simultaneamente, nas suas experiências individuais. Os estudos desenvolvidos por Lahire (2002, 2004) também nos guiaram nessa caminhada, porquanto se interessam pelo indivíduo como “produto complexo de diversos processos de socialização”, que atravessa cenários e contextos sociais nos quais se encontra (LAHIRE, 2005, p. 14). E, igualmente, encontramos relevantes suportes em Sposito (2008) e Dayrell (2012), que debatem a importância da abordagem não escolar; além de autores outros que tratam de metodologias qualitativas na sociologia da educação.

Impulsionada pelos trabalhos desenvolvidos por Dubet e Martuccelli (1997), Sposito (1999) assinala a relevância de orientações de pesquisa para a compreensão da vida escolar, particularmente em uma perspectiva não escolar, que contemple as fragilidades da escola na transmissão de valores e conhecimentos considerados válidos socialmente, assim como novas formas de sociabilidade que vêm ocorrendo no seu interior. Logo, propõe considerar “outras dimensões da experiência socializadora e da sociabilidade do educando que afetariam os patamares em que se dá a sua vida escolar” (SPOSITO, 2001, p. 14). Para a autora, o novo público que frequenta a escola, em especial adolescentes e jovens, “passa a constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola” (SPOSITO, 2007, p. 33). Nessa mesma linha, desponta Dayrell (2012, p. 299), que destaca a importância de se “articular a vivência escolar com os processos vivenciados pelos jovens para além da escola”. O autor (2015, p. 3), entre outros, defende a ideia de que “é preciso considerar o jovem antes do aluno”. Essas considerações conferem revisões e novas posturas metodológicas no estudo da juventude em sua relação com a escola.

De tal modo, nosso interesse em desenvolver um estudo com jovens alunos do ensino médio, considerando, fundamentalmente, as interações cotidianas no contexto escolar, nos levou a privilegiar a pesquisa de campo *in loco*. Trabalhamos, assim, com base em várias estratégias metodológicas, que, por sua vez, nos possibilitaram reconstruir e analisar relevantes aspectos das relações que os jovens alunos estabelecem no contexto escolar.

O contato direto com os jovens, com os profissionais da educação e com o espaço físico da escola e as oportunidades de diálogo e de escuta contribuíram para o delineamento de um significativo trabalho de campo. Tudo isso propiciou a construção de um espaço gerador de confiança e respeito entre a pesquisadora e os pesquisados, assim como liberdade

de expressão, troca de ideias e valorização de tudo o que os jovens, em momentos de reflexão ou até mesmo de indignação, nos revelaram.

Uma vez que reconhecemos os jovens alunos da escola pública como sujeitos centrais do estudo, para efeito de análise passamos à coleta sistemática dos dados, utilizando fontes variadas e instrumentos, como questionário, observação – efetivada no ambiente escolar, nas salas de aula, nos corredores e pátios da escola – e entrevistas semiestruturadas. Realizamos, também, análise de documentos – atas de resultados finais e projetos políticos-pedagógicos das escolas pesquisadas – e, no interior das escolas, tivemos conversas informais com os jovens alunos e conversas direcionadas ao objeto de estudo com profissionais da educação.

As conversas com os jovens alunos ocorreram de forma espontânea e com grande frequência e, muitas vezes, quando eles se encontravam em grupinhos nos pátios e corredores das escolas, nas portas das salas de aula enquanto aguardavam o professor, por exemplo. Essas conversas tinham por objetivo criar laços de aproximação com esses sujeitos. Podemos dizer que, aos poucos, fomos conquistando a confiança desse grupo, fazendo-o conhecer as nossas intenções naquele espaço. No percurso, encontramos alguns jovens que não se dispunham a conversar e, com uma desculpa, “passavam a bola” para o colega ou saíam correndo. Muitas vezes, todos nós acabávamos achando aquela atitude um tanto engraçada. Em certo dia, nos aproximamos de um grupinho de três meninas que estavam dando risadas e começamos a conversar sobre a aula que teriam após o intervalo. Em meio à conversa, perguntamos se poderíamos saber o motivo pelo qual davam tantas risadas. Elas ficaram encabuladas e gritaram em coro: “Não!”. Bom, já que não poderiam nos dizer, mudamos de assunto. Ao nos despedirmos do grupo, uma das jovens falou: “Sabe, nós estávamos olhando no celular algumas fotos de motéis. Mas, não conta pra ninguém, viu?”.

Os jovens, em sua maioria, gostavam de participar das nossas conversas. Os assuntos eram livres. Às vezes ficavam em torno das relações no contexto escolar, das dificuldades, das preferências. Nas narrativas, chegavam a anunciar a preferência por determinado professor, pelo comportamento de respeito para com os alunos, por ser um cara legal, que conversa com todos, por ser bem-humorado, por ensinar bem.

As conversas com os profissionais da educação tinham um cunho mais pontual, cercavam o objeto da pesquisa e aconteciam nas salas dos professores, na diretoria, nas secretarias, nas salas de planejamento, nas salas de coordenação pedagógica. Tudo isso, nas horas vagas daqueles profissionais (três diretores, cinco professores e três coordenadores pedagógicos). A nossa inserção naqueles espaços foi bastante receptiva. As exceções vão para

alguns profissionais que, no decorrer do estudo, buscavam ignorar o nosso papel naquela determinada escola: professores da escola x que desconheciam a nossa presença na sala dos professores; diretoria da escola y que se recusava a fornecer o projeto político-pedagógico da escola; e secretaria da escola z que dificultava o fornecimento de documentos solicitados.⁸

Conversávamos cerca de vinte minutos com os profissionais e, em algumas situações, retomávamos a conversa de uma forma breve. A exceção esteve para os coordenadores pedagógicos, que chegaram a despender cerca de quarenta minutos do seu tempo. Os conteúdos dessas conversas partiam das nossas dúvidas acerca de algumas questões que permeavam a pesquisa e se referiam às relações dos jovens alunos no contexto escolar e, também, à escola pesquisada. Nessas conversas, obtínhamos informações que contemplavam as nossas inquiuições e colaboravam de forma significativa para o avanço do estudo. As aproximações com esses profissionais da educação foram seletivas, ou seja, procuramos conversar com aqueles profissionais que apresentavam mais disposição, acatamento e interesse para com a pesquisa que estávamos desenvolvendo. Em algumas situações, optamos por conversar com aqueles professores considerados como referência para os jovens alunos. Esses procedimentos foram acompanhados de registros⁹ feitos no diário de campo e desempenharam um relevante papel na pesquisa.

Em concomitância com os procedimentos mencionados, recorremos aos fundamentos teóricos do estudo e a pesquisas relacionadas ao tema nas áreas de educação e sociologia, em especial. Recorremos às informações estatísticas provenientes de estudos e pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)¹⁰, Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep)¹¹, Censo Escolar, entre outros.

A seguir, apresentaremos situações com o intuito de reconstruir o percurso realizado no processo de desenvolvimento da pesquisa de campo nas escolas de ensino médio do município de Guanambi.

⁸Optamos por não nomear as escolas, sobretudo por se tratar de aspectos negativos.

⁹Registro que trazia em seu texto importantes questões e situações ocorridas no decorrer das observações com notas das nossas percepções e impressões.

¹⁰Pesquisa feita pelo Instituto de Geografia e Estatística em uma amostra de domicílios brasileiros que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas da sociedade, como população, educação, trabalho, rendimento...

¹¹Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

2.4 IDAS E VINDAS AO CAMPO

Muitas foram as histórias que edificaram a nossa experiência com a pesquisa, e todas elas colaboraram para a dinamicidade do estudo. Algumas surpresas, obstáculos e possibilidades, resistências e abdições, entre outros, fizeram parte desse rol de vivências no contexto escolar. As tantas idas e vindas fizeram colocar por terra verdades construídas por meio de discursos ou representações que pouco valorizavam os jovens alunos e a escola.

Marcado pelo constante processo de construção, conforme declaramos em momentos anteriores, o trabalho de campo aconteceu no decorrer do ano de 2014 e primeiro semestre de 2015 e envolveu cinco escolas públicas da rede estadual de ensino médio regular, localizadas no município de Guanambi.

2.4.1 Primeiros contatos para a entrada no campo

Para a entrada em campo, estabelecemos contatos iniciais com um órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação, a Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC 030)¹², à qual solicitamos autorização para realizar a pesquisa e um mapeamento das escolas público-estaduais que atendiam pelo ensino médio regular. A DIREC possui um mapeamento com a disposição de todas as escolas da região, de forma que tão somente esse órgão poderia fornecer as informações necessárias naquele momento e autorizar a realização da pesquisa.

Após analisar o projeto, no decorrer de três dias a diretora da DIREC 030 autorizou a pesquisa nas Unidades Estaduais de Educação (UEE), por meio do Ofício nº 018/2014. No documento, que discorria sobre a pesquisa e a relevância para as escolas de ensino médio (janeiro de 2014), o órgão sugeria às diretoras das escolas público-estaduais de ensino médio que colaborassem com o desenvolvimento do trabalho¹³.

Com o mapa em mãos, começamos a situar as escolas – campo de pesquisa – quatro delas se localizavam na zona urbana (duas no centro e duas em bairros) e uma no distrito de Mutans.

¹²De acordo com o Diário Oficial do Estado de 31 de dezembro de 2014, como resultado de uma das reformas administrativas do governo da Bahia, alterou-se o perfil das 31 Direcs Regionais de Educação para concentrados Núcleos Regionais de Educação. Assim, a Direc 030 foi acoplada ao Núcleo Regional de Caetitê.

¹³Cf. Anexo A

2.4.2 Entrada no campo e delineamento da pesquisa

Conscientes de que o caminho vai se fazendo no percurso por “vias tortuosas, desvios e ruas estreitas” (GEERTZ, 1999) e atentas ao que pretendíamos alcançar e à especificidade do objeto de pesquisa, tratamos de outras questões com as quais nos defrontamos no itinerário da pesquisa e que foram essenciais em toda a sua construção.

No primeiro semestre de 2014, de acordo com o calendário escolar, realizamos a etapa da pesquisa que chamaríamos de “etapa de exploração e negociação”. Nessa fase, fizemos as visitas iniciais (visitas agendadas com antecedência pelas secretárias das escolas por telefone) às cinco escolas público-estaduais de ensino médio regular do município de Guanambi – região da pesquisa – e apresentamos às diretoras das instituições o documento de autorização liberado pela DIREC 030, acompanhado de segunda via que, posteriormente, seria entregue no órgão com a assinatura da diretora e ciência do trabalho que seria realizado.

Naqueles momentos, conversamos com as diretoras sobre a pesquisa e solicitamos não somente o consentimento para realizar o estudo na escola que dirigiam, como, também, a colaboração. As diretoras se mostraram muito solícitas e se dispuseram a nos ajudar. Vale destacar que, em uma das escolas, a diretora se encontrava viajando e, nessas condições, conversamos com a vice-diretora, que fez os encaminhamentos necessários; em outra escola, a diretora tinha acabado de tomar posse e não se inteirara, ainda, das questões daquela escola. Na medida do possível, conseguira colaborar, apesar de ficar insegura em alguns momentos.

Nas escolas, apresentamos o projeto de estudo, que foi discutido com a equipe de gestão – diretoras e coordenadores pedagógicos. Naquele momento, não envolvemos os professores, já que estávamos iniciando os trabalhos, porém alguns participaram do processo a convite da coordenação. Dali brotaram sugestões, críticas e muita disponibilidade para colaborar com o estudo. Todos os encontros (no máximo de uma hora) foram agendados, uma vez que o grupo da gestão era largamente requisitado na escola. Convém destacar que o projeto não foi discutido em uma das escolas em razão das dificuldades encontradas para reunir com o grupo. Conversamos em grupos pequenos sobre a proposta.

A divulgação da proposta chegou também aos professores e, na oportunidade, solicitamos-lhe apoio. Alguns professores se manifestaram prontos a colaborar, enquanto outros se esquivaram. Pelo que pudemos observar, muitos deles continuaram na retaguarda no decorrer da pesquisa, ora com comportamento de indiferença, ora com muitas dificuldades quando solicitávamos autorização para assistir às aulas.

Nas visitas às escolas, procuramos estabelecer contatos iniciais com os jovens alunos em conversas casuais, como enfatizamos anteriormente. Aquele universo se mostrava, para nós, difícil de ser compreendido. A ansiedade, fruto da nossa inexperiência (por mais que achássemos possuir experiência com jovens), nos levava a achar que o tempo era muito limitado, considerando que os jovens eram complexos em suas relações.

Naquele primeiro momento, “adentramos”, também, as secretarias e as salas de coordenação pedagógica, solicitando documentos ou “trocando ideias” com funcionários e profissionais da educação, de modo geral. Tudo feito de uma forma mais livre, porém respeitando a boa vontade e a disponibilidade de todos. Esse momento foi crucial para definição das questões iniciais da pesquisa e dos objetivos.

Refletindo sobre essa etapa, podemos dizer que, de modo geral, tivemos boa acolhida por parte de todos os segmentos da escola. Os laços com os jovens estavam ainda muito frouxos, afinal estávamos no início de uma longa caminhada. Apesar disso, demonstraram, em sua maioria, atenção e acolhimento. Os profissionais da educação, de modo geral, se mostraram solícitos, porém desconfiados. Acreditamos que o nosso compromisso, somado à disposição de buscar desenvolver um trabalho em prol da escola pública de ensino médio, tenha colaborado para a receptividade. A desconfiança de alguns professores se restringia às “interferências” negativas que a pesquisadora poderia vir a fazer em torno do trabalho docente.

Assim, as visitas às escolas e, até mesmo, o “penetrar” nos espaços transcorreram de maneira tranquila, salvo algumas ressalvas. Por exemplo, em uma das escolas, os professores, em sua maioria, ignoravam a nossa presença, ficavam conversando entre si, de forma que, em caso de algum esclarecimento ou, até mesmo, para agendar uma visita à sala de aula, víamos obrigados a interromper os “longos bate-papos”. Em compensação, funcionários de modo geral, coordenação, direção e, até mesmo, alguns professores foram muito prestativos.

À medida que avançávamos, os focos do estudo, os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados foram se definindo com maior clareza.

No início do segundo semestre de 2014, começamos a segunda etapa da pesquisa, cuja preocupação maior era a delimitação do estudo. Atrélada a variados instrumentos, conforme mencionados anteriormente, com vistas à produção de dados, essa etapa ocupou um relevante espaço na pesquisa, em virtude, fundamentalmente, da movimentação que provocara no ambiente escolar.

Os instrumentos por nós selecionados forneceram inteligíveis elementos em torno do estudo. As observações, realizadas em concomitância com técnicas que possibilitariam maior interação com os participantes centrais da pesquisa, aconteceram em algumas salas de aula¹⁴, nos pátios e nos corredores das escolas. Procuramos intercalar também, nesse espaço, as conversas com os jovens alunos e profissionais da educação.

Nesta etapa, fizemos uso, também, de questionários, de análise de documentos e de entrevistas. Conforme veremos com mais detalhe, os questionários foram elaborados com a finalidade de traçar o perfil dos jovens alunos e sublinhar as principais características, os posicionamentos e as representações acerca da juventude e da escola. Os documentos analisados estiveram circunscritos às atas das escolas e ao projeto político-pedagógico, que vieram a “fornecer informações” em torno da vida escolar do jovem aluno, assim como da própria organização da escola. Quanto às entrevistas, estas deram uma oxigenada na pesquisa, principalmente por trazerem o jovem para mais perto e apresentarem um conteúdo que as tornou centrais nas análises.

Iniciávamos, assim, uma fase “arrojada”, seguida de muitas investidas. Passamos a percorrer as cinco escolas de acordo com um cronograma definido em comum acordo com as escolas. Assim, de visitantes temporárias passamos a ser presença constante nas instituições. Às vezes, quando demorávamos para aparecer, logo funcionários ou professores diziam que sentiram a nossa falta. Participávamos das conversas dos professores nos intervalos, momento em que se encontravam nas salas dos professores.

Assumimos inicialmente a condição de ouvintes e, no decorrer, nos aproximamos de alguns professores¹⁵ para conversas mais focadas nos nossos objetivos. O grupo gestor das escolas teve maior abertura no processo, com, apenas, uma exceção. E os jovens alunos? Estes, nós fomos acompanhando com cautela pelos corredores e pátios das escolas; nas exposições que fizeram na feira de ciências; nos jogos que realizaram entre eles, em que cada grupo formava o seu “time de torcida”; na saída da escola, quando se reuniam aguardando o ônibus que os transportaria para a zona rural, entre outros locais. A constância das nossas presenças, pelo que pudemos observar, fez com que nos considerassem como “personagens” da escola. Alguns indiferentes, outros passavam e cumprimentavam e, assim, fomos nos fazendo conhecer.

¹⁴Realizamos observações em duas salas de aula de cada colégio. O correspondente a duas horas -aula (cerca de 100 minutos em cada sala de aula). As aulas do noturno (observamos aulas à noite, apenas, numa escola) tinham o horário mais reduzido (cerca de 80 minutos).

¹⁵Como dissemos, outros professores não deixavam passar a etapa dos cumprimentos. Às vezes isolada, conseguia alguma coisa, mas, no coletivo, isso tornava mais difícil. Nas considerações finais da tese, abordaremos questões que consideramos relevantes sobre esse aspecto.

Mais de dez anos se passaram desde que deixara de lecionar na escola de ensino médio para trabalhar na universidade como professora do curso superior. Ao retornar à escola em que trabalhara (Colégio Estadual Luiz Viana Filho), fui recebida com muita receptividade. Senti e agi naquele ambiente como se ele ainda fizesse parte da minha vida profissional. Faz parte, sim, da minha vida pessoal, afinal naquele contexto transitei da condição de aluna para a de professora. As mudanças foram muitas, mas os corredores, as salas de aula e os pátios continuavam os mesmos. Assim, as lembranças se concretizaram nas muitas histórias vividas ali, nos abraços de colegas que continuavam exercendo a profissão naquele espaço, na presença de ex-alunos, hoje professores, até mesmo no balcão da secretaria, onde debruçava para pegar o diário e ficava a conversar com as secretárias. Esse sentimento de “querer ficar ali”, de sentar no sofá da sala dos professores, como se ele fosse da minha casa, perdurou no transcurso da pesquisa. Destaco essa experiência por compreender a sua importância na dinâmica da pesquisa. Em muitos momentos, me deparei, nos corredores e pátios da escola, com jovens que conversavam em pequenos grupos e, ao longe, se ouviam os gritos e risadas. Revelavam parceria e muita cumplicidade nas “redes de amizade”. As tantas vezes em que me sentei para observá-los em trocas e interações, senti saudades da época em que ali estudara.

Sentimos, assim, que a relação pesquisadora e escola, nessas circunstâncias e em muitas outras, não se descola do subjetivo. Ao partilhar algo tão particular, revelamos que o nosso olhar fora construído, também, por meio das experiências advindas daquele espaço.

2.4.3 Os instrumentos utilizados na pesquisa

No transcorrer da primeira etapa, “etapa de negociação e exploração”, realizamos a divulgação da proposta de pesquisa para os gestores e professores das escolas que, por sua vez, forneceram significativas sugestões, categoricamente atendidas, conforme mencionamos. Após esse momento, nos recolhemos para elaborar um questionário com o intento de extrair, dos jovens alunos do primeiro ano do ensino médio, informações que os contemplassem em suas principais características e perfis.

No processo de elaboração do questionário, buscamos definir aquelas questões consideradas prioritárias na apresentação dos jovens alunos. Inicialmente, levantamos os dados biográficos dos participantes – idade, raça/cor, gênero, moradia, composição familiar, profissão e escolaridade dos pais, condições socioeconômicas. Em seguida, indagamos sobre trabalho, escola, tecnologia e comunicação, amigos e lazer. Assim, composto por questões,

em sua maioria, objetivas e algumas subjetivas, o questionário nos proporcionou acesso a um variado conteúdo, expresso, sobretudo, por meio de tabelas. As respostas objetivas não foram tomadas e analisadas de forma isolada, mas relacionadas umas às outras.

Vencida essa fase, passaríamos para a fase que corresponderia à aplicação dos questionários. No entanto, antes de aplicá-los, realizamos um pré-teste (questionário piloto) com uma turma do Instituto Federal da Bahia (IFBA), na cidade de Vitória da Conquista, formada por jovens alunos do primeiro ano do ensino médio¹⁶. Diante das pistas fornecidas pelos jovens no momento em que respondiam ao questionário (pistas reveladas nas manifestações de dúvidas e dificuldades de interpretação de algumas questões), fizemos revisões e ajustes no instrumento até chegar à redação final¹⁷. Embora consideremos o pré-teste de grande relevância, no momento da aplicação do questionário nas turmas selecionadas para o estudo, observamos que questões outras se fizeram presentes.

No transcurso, nos conscientizamos de que não daríamos conta de administrar a aplicação dos questionários em todas as turmas do primeiro ano do ensino médio regular das cinco escolas público-estaduais de Guanambi. Fazia-se necessário delinear uma amostra daquele universo tão amplo, composto por, aproximadamente, 2000 jovens alunos, distribuídos em 27 turmas, entre os turnos matutino, vespertino e noturno. Importante considerar, também, que eles levavam em torno de uma hora-aula (50 minutos) para responder ao questionário. Optamos, então, por trabalhar em cada escola com uma turma por turno. Exceção para duas escolas: uma por manter apenas uma turma do primeiro ano do ensino médio e a outra porque uma ex-colega, professora da escola, se dispôs a colaborar na aplicação dos questionários nas duas turmas. Como havíamos aplicado em três, totalizaram-se cinco turmas.

Enfim, os questionários foram aplicados em quinze turmas do primeiro ano do ensino médio, perfazendo um total de 292 (duzentos e noventa e dois) questionários, distribuídos entre 135 homens e 157 mulheres. Contamos com a colaboração de parte significativa dos professores na condução da atividade. Alguns deles, no entanto, preferiram ficar à parte.

Como pretendíamos realizar essa atividade em clima de colaboração e diálogo, o critério de seleção das quinze turmas esteve atrelado à disponibilidade daqueles professores que pudessem abdicar das aulas. Alguns professores se indispuseram, com a alegação de que

¹⁶ A professora dessa turma é uma colega que muito colaborou ao ceder a turma e nos acompanhar na administração dos questionários, auxiliando nos principais registros.

¹⁷ Cf Apêndice A

o conteúdo da disciplina se encontrava fora do prazo estipulado no calendário escolar. O comprometimento do calendário escolar/2014 começou desde o ano de 2012 com uma greve da categoria, conhecida como a “Greve dos cem dias”¹⁸. Contudo, aliadas a esse atraso, ocorreram, no ano de 2014, interferências provenientes das chamadas “paradas nacionais da categoria”¹⁹ e, ainda, as “paralisações dos setores administrativos e serviços gerais”²⁰. Assim, para cumprir os 200 dias letivos, o calendário escolar/2014 adentrou o ano civil de 2015. Após o término do movimento, que durou 115 dias, as lideranças grevistas afirmaram ainda não ter chegado a um acordo com a administração estadual e que as negociações com o governo continuariam²¹.

No processo de aplicação dos questionários, inicialmente nos apresentamos à turma e logo depois discorremos sobre os motivos pelos quais estávamos ali, com esclarecimentos acerca do tema da pesquisa que desenvolvíamos, dos objetivos e do tratamento que seria dado às informações coletadas por aquele instrumento. Chamamos a atenção para o fato de que, ao se identificarem nos questionários, teriam a sua identidade protegida.

Diversas foram as manifestações dos jovens quanto ao desenvolvimento dessa atividade: em algumas turmas, os respondentes, bem pouco, questionaram; em outras, ao contrário, fizeram uma série de questionamentos e apresentaram acentuado envolvimento; raros foram os alunos que apresentaram rejeição. Alguns deles deixavam o questionário sobre a carteira por um bom tempo, marcavam uma ou outra questão e, de maneira silenciosa e rápida, colocavam-no sobre a mesa do professor e saíam da sala de aula.

Naquela circunstância, alguns pontos, que chamaríamos de “incidências de conflito”, marcaram presença constante no momento em que os jovens respondiam aos questionários. Incidências essas que se sucederam em diversas turmas, independente do endereço ou turno. Alguns jovens problematizavam em voz alta a condição racial ou religiosa, por exemplo, vindo a fazer indagações aos colegas. Um ou outro se manifestava com

¹⁸ Importa dizer que a “Greve dos cem dias” trazia nove reivindicações em sua pauta, entre elas o reajuste salarial.

¹⁹ Professores da rede estadual paravam as atividades escolares por um ou dois dias e tão logo retomavam suas funções, em adesão ao movimento nacional da categoria que reivindicava reajuste salarial, questões referentes ao Estatuto do Magistério, entre outras. As paradas ocorreram algumas vezes no decorrer do ano de 2014.

²⁰ Essas paralisações ocorreram no início do ano letivo por duas semanas por falta de pagamento das empresas terceirizadas que, por sua vez, deixavam de repassar o salário dos funcionários por mais de três meses. Além do mais, essas paradas passaram a ocorrer (2 ou 3 dias) constantemente, influenciando no desenvolvimento das atividades escolares. Diante das tantas falhas, o governo estadual desligou-se das terceirizadas e passou a contratar os funcionários pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Inclusive, ainda hoje, muitos desses funcionários recorreram à justiça para que as terceirizadas possam pagá-los pelos serviços prestados por três ou mais meses.

²¹ Informações obtidas por meio de uma diretora e de alguns professores que participaram do movimento.

piadinhas ou procurava envolver outro colega, como num jogo. Às vezes, com deboches, criavam polêmicas envolvendo um colega, chegando a gerar brincadeiras de mau gosto e ironias. Quando o professor da turma se encontrava na sala de aula, ele fazia intervenções imediatas, salvo exceção. Quando estávamos sozinhos com a turma, procurávamos fazer as ponderações necessárias com o intuito de amenizar algumas situações ou, até mesmo, fazer com que elas não avançassem e adquirissem outra dimensão. A nossa experiência no magistério, sobretudo com jovens, nos proporcionou significativas e pontuais interferências.

Marcaram forte presença no desenrolar da atividade as muitas dificuldades de interpretação de algumas questões do questionário, apresentadas por parte significativa dos respondentes, principalmente aquelas que sugeriam enumeração por ordem de preferência, por exemplo. A forte interação que mantiveram durante todo o tempo também merece destaque. Discutiam entre si algumas questões, apresentando dúvidas e chegando, muitas vezes, a um consenso. Até que ponto poderíamos interferir nessa “interação”, se é que assim podemos nomear?

Apesar de sugerirmos que cada aluno respondesse ao próprio questionário, alguns deles continuavam “trocando ideias”, como diziam. Observamos que alguns jovens tinham uma dependência para com o colega, proveniente, talvez, do hábito instalado do convívio em sala de aula ou por não acreditarem na própria capacidade, entre outras cogitações. Era uma dependência exclusivamente mecânica, se considerarmos que as questões diziam respeito à própria pessoa, portanto, pessoais; não eram questões de uma prova, por exemplo. E, mesmo sabendo disso, continuavam espionando o material do colega. Esse comportamento talvez mereça ponderações. Os trabalhos desenvolvidos por parte significativa das “nossas escolas” constam de atividades, em sua maioria, voltadas para os saberes de teor intelectual, que envolvem o externo, o letrado, o científico, com poucas abordagens direcionadas para o “o eu em seu contexto de vida”. Assim, percebemos que os jovens não estavam habituados a falar de si mesmos, a ser o centro do estudo, a ponto de se surpreenderem com algumas perguntas. Estendendo mais ainda as nossas reflexões, alguns comportamentos apresentados pelos jovens, oralizados ou não, nos levaram a pensar que eles, em sua maioria, não estavam acostumados, também, a refletir sobre o seu fazer, a exemplo das questões respondidas à queima-roupa. Essas considerações e reflexões, entre outras, foram registradas no diário de campo e acabaram fornecendo indicativos e pistas para o estudo. Como diz Xavier,

Ainda que a observação e a sistematização dos comportamentos observados possam vir a não auxiliar na interpretação de determinado item, a reunião

destes indícios pode se constituir em uma fonte diversificada para a observação do campo e para o dimensionamento das entrevistas (XAVIER, 2012, p. 296).

Os “acontecimentos representativos” e as “incidências de conflito” no decorrer da aplicação dos questionários nos conduziram a reflexões sobre algo bem maior que o simples ato de solicitar aos jovens que respondessem aos instrumentos. Deparámo-nos com questões propensas à análise, que nos expuseram a situações que pedem urgentes revisões no currículo escolar que, pela dimensão e importância, abarcam a escola em seu todo.

Um incidente que merece destaque, por ter ecoado alto e, sobretudo por requerer análises e reflexões por parte da escola, foi o caso de uma jovem aluna ter sido apontada como negra pelos colegas no momento em que respondiam ao questionário. A professora ex-colega – mencionada em momento anterior – sinalizara que havia aplicado os questionários nas suas turmas do turno matutino. Contudo, ao chegarmos em casa e abrirmos os e-mails, deparamo-nos com esta mensagem:

Assunto: Um simples questionário que rendeu história.

Mensagem encaminhada: Colega, quero te contar sobre o caso de uma menina negra, filha de negros, do cabelo liso, que se considera branca. Tudo começou respondendo ao seu questionário. Se não fosse a coordenadora não sei até onde a história ia não.... (grifo nosso).

Diante de tal chamativo, preocupadas, entramos imediatamente em contato com a coordenadora pedagógica da escola²², que nos tranquilizou e ressaltou a relevância daquele trabalho por apresentar indicativos para abordagens imediatas que deveriam ser realizadas pela escola com aquela turma e, em especial, com a jovem aluna.

O item do questionário que tratava da cor suscitara, de modo geral, muitas discussões e polêmicas. Em voz alta, os jovens perguntavam: “Qual é a minha cor?”; “Eu não sou preto. Preto, eu não sou!”; “Fulano é negão!” (grifo nosso). Confusos? Irônicos? Buscavam se afirmar? Em nossas cogitações, indagamos se essas questões interferiam diretamente nas relações dos jovens com a escola.

Evidentemente não somente o item cor/raça, mas, também, outros itens do questionário suscitaram burburinhos, buchichos, a exemplo das questões de gênero e sexualidade: “Não vou identificar meu sexo. E você, fulano, vai colocar o seu sexo?”;

²²Naquele momento ficamos com um sentimento de culpa por não termos participado daquela tarefa. No entanto, reconhecemos que o episódio aconteceu com a professora da turma, autoridade maior naquele momento. Poderíamos, em outra oportunidade, entrevistar aquela jovem, mas, em meio à cruel dúvida do certo ou errado, optamos por não sugerir a participação.

“*Fulano, você sabe o sexo de...?*” (grifo nosso). Posições machistas também se fizeram presentes nas falas, assim como o preconceito em torno, principalmente, da homossexualidade.

Entre os itens que geraram polêmica, merece considerações a escolaridade do pai. Parte expressiva dos jovens dizia: “*Não sei nem mesmo se meu pai estudou*”; “*Sei lá, acho que ele estudou até a quarta-série*”; “*Vou saber...?*” (grifo nosso). Nessas circunstâncias, pouca importância davam para a formação escolar do pai. Alguns desses jovens chegavam a se referir ao pai como uma pessoa desconhecida: “*Sei lá, meu pai não faz parte da minha vida, mesmo!*” (grifo nosso). Ao contrário do lugar da mãe na vida deles, assim como da escolaridade, expostas pelos jovens de forma espontânea e precisa.

Alguns jovens que residiam na zona rural ou em bairros periféricos da cidade “pulavam” a questão que se referia ao local de moradia. Como era um elemento que tinha forte relevância no mapeamento do perfil dos jovens, solicitávamos que não deixassem de preencher aquela questão.

No percurso, observamos que os jovens apresentavam afinidade com as questões que se situavam no campo das novas tecnologias e comunicação. A familiaridade e identificação dos jovens com o tema eram muito fortes. Demonstravam envolvimento e interesse com as questões que se referiam ao uso e à posse que faziam do computador, da Internet, do celular e também da TV, anunciando preferências, por tal filme, por exemplo. Esse dado tomou relevante papel na pesquisa pela importância que ocupa a tecnologia nas relações dos jovens com a escola e, sobretudo, nas interações que tecem no meio escolar.

Inicialmente acreditávamos que a aplicação do questionário seria algo simples. À medida, porém, que investíamos nessa atividade, como pudemos observar em algumas situações descritas, percebíamos quão delicadas e imprevisíveis eram as questões que emergiam. Os jovens alunos conseguiam construir uma “teia pulsante”, encenando diferentes peças, o que exigia atenção dobrada da nossa parte no momento em que respondiam ao questionário e faziam as interpretações, observações e considerações. Assim, estivemos presentes, contornando situações e orientando os jovens alunos nas dificuldades de leitura, interpretação e identificação, contudo, sem grandes interferências. Vale sublinhar que parte significativa dos jovens apresentou dificuldades não somente de interpretação das questões, como de redação das respostas e escrita das palavras. Os erros ortográficos eram constantes, frases sem coerência e coesão e caligrafia, muitas vezes, difícil de ser decifrada.

Após a aplicação dos questionários nas escolas, locus da pesquisa, no decorrer de dois meses – outubro e novembro de 2014 –, passamos a folhear toda aquela matéria-prima na

busca por “ver” como aqueles jovens tinham respondido às questões. Essa “análise prévia” nos proporcionou “consciência” da riqueza de dados que tínhamos em mãos. Posteriormente, nos voltamos para a organização e sistematização das informações colhidas – “serviço de formiguinha”, que nos transportou para os muitos achados da pesquisa.

Quiçá, corramos o risco de dizer que o movimento provocado no momento em que aplicávamos os questionários foi tão relevante para a pesquisa e a pesquisadora quanto os dados coletados. Vivemos de perto questões que nos conduziram a maior amadurecimento e a evitar juízos de valor. Percebemos que nem tudo que se escreve é o que se pensa, nem toda falta de resposta se configura como uma não resposta. Às vezes, uma fala quer dizer, principalmente, o seu contrário.

Os dados coletados por meio dos questionários foram fundamentais no processo de coleta de informações referentes aos jovens alunos do ensino médio das escolas públicas de Guanambi que, conjugados com as observações, as entrevistas e muita “prosa” com os jovens alunos e profissionais da educação das escolas pesquisadas, ajudaram a compor um quadro que revela, em muito, as relações que os jovens estabelecem com a escola e, essencialmente, a maneira como vivem a escola de ensino médio.

2.4.3.1 Observação e entrevista: relação inseparável

O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito da sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concretize em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. Do mesmo modo, as observações que cada um de nós faz na nossa vivência diária são muito influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros. Como então confiar na observação como um método científico? (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

A observação, como procedimento de pesquisa, nos acompanhou durante todo o trajeto de inserção no campo; por meio dele, estabelecemos uma relação de aproximação com o objeto de estudo da pesquisa.

Na condição de pesquisadora, as nossas escolhas estiveram fortemente vinculadas a pressupostos que se sustentam, em muito, nas reflexões realizadas por Ludke e André (1986) na epígrafe transcrita. Essas questões vêm ampliar as possibilidades de estudo quando compreendemos que uma realidade social não se limita a uma rota exclusiva, da mesma forma que o olhar do pesquisador não prescinde da sua história pessoal, das suas experiências. Pais

(1993) adverte para a importância do observador no contexto da pesquisa, quando a ele caberá a escolha das “armas teóricas” mais acertadas.

De tal modo, buscamos realizar as observações com abertura epistemológica isenta de interpretações tendenciosas, colocando como meta o efetivo compromisso com os sujeitos da pesquisa, com o intento de superar olhares “cristalizados nos estereótipos que produziram em nós paralisia, fatalismo e cegueira”, como sugere Freire (1996, p. 10).

Foi alvo das nossas observações a dinamicidade que os jovens imprimem à instituição escolar, cuja marca se encontra nas relações que estabelecem no e com o espaço, sobretudo com os pares. A maneira como constituem as redes de sociabilidade e como “vivem” aquele espaço se tornaram importante foco na dinâmica de observação.

Lançar o olhar sobre a relação dos jovens alunos com a escola, em especial com a escola de ensino médio, nos conduziu para reflexões em torno da vida juvenil que borbulha nas redes interativas no contexto escolar e que interfere diretamente nas relações com os profissionais da educação e com os pares, interfere na dinâmica escolar, no currículo e, sobretudo, na cultura da escola.

As entrevistas “face a face” possibilitaram “chegar junto” aos jovens, ler e reler os gestos, o silêncio, o tom de voz e, nesse percurso, discutir e aprofundar as questões mais significativas para o estudo. Como diz Brandão (2003, p. 208), “Eu preciso de sua fala para escrever a minha, de uma situação para a outra eu me vi passando da experiência para o encontro e do contato para a relação”.

Assim, à medida que íamos avançando no trabalho de campo, com as entrevistas, as observações e as conversas com os jovens alunos e profissionais da educação, descobríamos “novas facetas” do universo juvenil, “como quem olha pra uma parede e só com uma continuada observação descobre pontos, formas, pequenas gretas, manchas, cores que passam despercebidas de uma primeira observação” (PAIS, 1993, p. 52).

Após um período mais intenso de contatos e diálogos constantes com os jovens no contexto escolar e com a equipe pedagógica da escola, partimos para as entrevistas semiestruturadas com 25 jovens selecionados do grupo maior – 18 jovens da zona urbana e 7 jovens da zona rural, ou, ainda, 13 jovens mulheres e 12 jovens homens. Apresentaremos, a seguir, questões que envolvem a observação e, posteriormente, as entrevistas.

2.4.3.2 Observações nas escolas: busca de proveitosos caminhos

Segundo Meinerz, Fiss e Ogiba (2013), nos tempos atuais, as inquietações dos

jovens que se encontram na escola se fazem mais presentes, de modo que, ao aprendizado dos conhecimentos escolares, eles conferem diferentes significados e importância, considerando que se encontram afetados pela realidade social. Em continuação, as autoras afirmam que “vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser ressignificada para responder aos desafios colocados pelos jovens” (MEINERZ; FISS; OGIBA, 2013, p. 15). Nesse aspecto, o apelo de Dayrell (1996) em torno da relevância de se reconhecer a escola como espaço sociocultural, onde acontecem as relações sociais entre os sujeitos e a instituição, evidencia a importância de apreender os processos reais que ocorrem no cotidiano e no interior da escola. Para o autor, os jovens alunos desenvolvem “[...] um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar” (DAYRELL, 1996, p 137).

As muitas observações realizadas nas escolas, no decorrer do segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015, possibilitaram conhecer uma juventude diversificada. Priorizamos, num primeiro momento, os pátios, os corredores, a quadra esportiva da escola – espaços em que os jovens se relacionam de maneira mais espontânea –, que, seriam, nas palavras de Pereira (2007, p. 4), o “complexo do lazer e a sociabilidade juvenil”. Em seguida, nos voltamos para as observações mais pontuais realizadas nas salas de aula, espaços marcados pela presença do professor e pelos encaminhamentos que este procurava dar às aulas. Paralelamente a isso, sucederam as entrevistas. E, por fim, retornamos aos pátios e corredores da escola com um olhar mais amadurecido.

Com toda sua riqueza, as observações nos possibilitaram perceber as intensas relações que os jovens alunos constroem no espaço escolar. Nas salas de aula, nos pátios e corredores da escola, eles formavam uma “diversificada paisagem”. Jovens que, na sala de aula, se distribuíam entre aqueles que optavam por ficar conversando nos grupinhos, aqueles que ficavam em silêncio a ouvir, outros que se envolviam com o celular e, às vezes, trocavam ideias com os colegas pelo celular e seus *selfies*, em sua maioria, faziam dos intervalos, uma “festa”. Logo, se juntavam em grupinhos ou pares, dando risadas, cantando, tocando violão, “zoando” um com o outro. Poucos eram aqueles que preferiam ficar a sós ou com um colega.

O trabalho constante de observação, os registros feitos no diário de campo, as conversas com alguns profissionais da educação favoreceram a eleição de categorias que dariam suporte às interpretações e análises dos dados. As observações colaboraram, também, no processo de seleção do público que seria entrevistado.

2.4.3.3 Entrevistas: encontro com diversificada juventude

Não apenas escutar bem como uma “técnica”, mas deixar-se ouvir como uma atitude do diálogo. Não apenas captar com objetividade o que pronuncia um “objeto de pesquisa”, mas estar ao lado de um sujeito de vida que me fala enquanto eu silencio a boca e o coração para ouvi-lo inteiramente: as suas palavras e os seus silêncios (BRANDÃO, 2003, p. 208).

Escutar os jovens no contexto escolar, tendo presente as histórias de vida e as experiências, nos proporcionou o “encontro” com diferentes juventudes e com “elementos” que revelaram a situação concreta de sujeitos que estão em condição juvenil e que, não por acaso, frequentam uma escola que se diz para a juventude.

Na busca por compreender o modo como os jovens se relacionam no contexto escolar, com destaque para os posicionamentos e as percepções em torno da escola pública de ensino médio e da própria condição de jovem e estudante dessa escola, optamos pela entrevista, por compreendermos que essa alternativa seria, naquele momento e de acordo com aquelas circunstâncias, a mais adequada para o processo de análise dos dados. E, optamos pela entrevista do tipo semiestruturada, fundamentalmente pela possibilidade de maior entendimento das questões estudadas. Recorrendo aos trabalhos desenvolvidos por Queiroz (1998), Duarte (2002, p. 147) considera que “essa técnica de coleta de dados supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com os seus objetivos”.

Realizamos as entrevistas com os jovens no decurso de cinco meses (envolveu o segundo semestre – calendário escolar/2014). Antes mesmo de iniciarmos as entrevistas propriamente ditas, fizemos uma entrevista-piloto com uma jovem aluna do primeiro ano de um dos colégios lócus da pesquisa que não fazia parte do grupo de estudo. A partir dessa entrevista piloto, fizemos alguns ajustes e recortes no roteiro²³.

Uma relevante experiência que ocorreu nessa fase preparatória foi quando solicitamos a um jovem de dezoito anos – que se encontrava no terceiro ano do ensino médio – que transcrevesse a entrevista-piloto e fizesse as observações necessárias. Após a transcrição, entre as observações feitas pelo jovem, esta merece destaque: “*Eu observei que em alguns momentos você induz à resposta e não dá chance pra o jovem pensar. Por exemplo, você pergunta algumas coisas da sua vida, antes mesmo dele responder você já diz: é isso, é aquilo? Já sei é aquilo outro [...]*”(grifo nosso).

²³Cf. Apêndice B.

Não esperávamos uma avaliação voltada para a forma como havíamos conduzido a entrevista. O aprendizado foi significativo. Aquele jovem conseguira imprimir, no processo de construção da metodologia, o olhar de um jovem sobre o trabalho com jovens. A partir dessa entrevista-piloto e do afinamento de algumas questões com ajustamentos e redefinições, demos início às entrevistas com os jovens alunos, totalizadas em 25 entrevistas.

O período de convivência com os jovens alunos nas escolas não foi “de profundidade”, considerando que estávamos desenvolvendo um estudo que abarcava as cinco escolas públicas de ensino médio regular da rede estadual de ensino do município de Guanambi, e uma delas, localizada no distrito de Mutans, cerca de 30 quilômetros da cidade. Entretanto, foi marcado por constantes idas e vindas a campo. Ali, nos tornamos “conhecidas” dos jovens, participamos das conversas, brincadeiras e “debates”, respondíamos às perguntas referentes, sobretudo ao estudo que estávamos realizando com eles. Foram momentos ricos e produtivos para o estudo e, fundamentalmente, para a nossa pessoa.

Para facilitar a conversação inicial e o elo entre entrevistador e entrevistado, pedimos aos jovens que levassem fotografias de quando eram crianças, fotos da família ou outras que achassem importantes. O uso da fotografia articulado à entrevista constituiu um fecundo artefato na pesquisa, por facilitar a aproximação com os sujeitos e por abrir vias para a construção do conhecimento.

A maioria dos jovens entrevistados mostrou as fotos por meio do celular. No caso daqueles que não se lembraram de levar as fotos, o início da conversa foi um pouco formal, mas depois tornou-se rica em detalhes. Uma jovem, por exemplo, no começo, ficou bem nervosa, com tique nervoso. Ela balançava todo o corpo, mesmo sentada, como se a cadeira estivesse quente. Ao perceber isso, começamos a brincar com ela, perguntar sobre as bijuterias, por exemplo, e, depois de certo tempo, já estava tranquila e “disparou” a conversar e a sorrir de algumas situações. Em sua fala, afirmou:

[...] eu acho que me abri mais porque eu tinha isso, eu não conseguia falar tudo, quando uma pessoa perguntava alguma coisa pra mim, até pro psicólogo eu mentia. Ele estava tentando me ajudar, mas eu não conseguia me soltar, não conseguia me soltar. E, pra você, eu consegui falar (Jovem entrevistada, out. 2014).

A dinâmica que construímos com a incorporação de fotografias no momento inicial da pesquisa nos fez reconhecer, com a própria arte, o fluir e o desvendar dos caminhos, proporcionando-nos constituir relação de parceria e confiança com os jovens alunos. Eles se viram instigados a falar e a refletir por meio de um material que fazia parte da própria história

de vida e que tinha sido selecionado por eles. Alguns momentos foram de bastante descontração e entrosamento, sem, contudo, perder o foco da entrevista.

Combinamos que realizaríamos as entrevistas na própria escola (poucos foram os casos em que precisamos retirar o jovem da aula), e assim foi feito. As exceções estão para duas alunas do Colégio ACM, que foram entrevistadas no turno matutino em diferentes datas e em uma praça próxima, já que o colégio se encontrava fechado. Tudo ocorreu muito bem. Sentamos embaixo de um sombreiro com mesas e bancos (de cimento) e começamos a conversar. A brisa leve batia nas folhas do caderno, que, logo, voltavam ao seu lugar. Às vezes, ao longe, algumas pessoas passavam e acenavam para a jovem entrevistada. A conversa fluiu muito tranquila. Em alguns momentos, chegamos a nos emocionar com as histórias daquelas jovens.

Outra exceção está para um jovem que agendou a entrevista para logo que terminasse de fazer uma prova. Contudo, como houve alteração no horário da prova, ele não pôde ser entrevistado naquele momento. Ao nos procurar dizendo que gostaria muito de participar, combinamos que realizaríamos a entrevista em local próximo ao seu trabalho, logo que terminasse o expediente. Assim foi feito. Às dezoito horas nos encontramos numa lanchonete próxima ao local em que ele trabalhava. Acreditamos que atrapalhou bastante o barulho intenso dos carros. Outra ponderação é que parecia que aquele jovem que se encontrava na lanchonete não era o mesmo que encontráramos no colégio. Ele chegou todo arrumado, dizendo que teria ido em casa tomar banho porque depois sairia com um colega. Estava com uma camiseta de cor rosa. O cabelo cacheado estava cheio de gel creme. Participou tranquilamente da entrevista, falando da família e da sua vida. Aquela experiência, apesar de trazer algumas revelações, não nos fez bem, gerou preocupações. Decidimos que só realizaríamos as entrevistas no interior da escola ou, até mesmo, na casa do jovem, mas em nenhum outro local.

Cientes de que uma escolha “reflete um modo particular de olhar a realidade” (TERRAGNI, 2005, p. 154), refletimos muito sobre o processo de seleção dos jovens alunos para as entrevistas²⁴. E, de tal modo, buscamos compor um quadro mais diversificado desse universo constituído por jovens do meio urbano e rural; jovens negros, pardos e brancos;

²⁴Foram poucos os jovens convidados que deixaram de participar das entrevistas. As ressalvas estão para estudantes do noturno (com a justificativa de falta de tempo) e jovens alunos do Colégio ACM. Convidamos uma aluna quilombola que não aceitou mesmo, dizendo que tinha muita vergonha; convidei alguns jovens que criaram uma série de impedimentos para não participar. Consegui entrevistar duas alunas, apenas. Talvez, também, por se localizar a uns quarenta quilômetros de Guanambi, não consegui manter a mesma intensidade de observações do que as realizadas em Guanambi. O Colégio não funciona no turno matutino, somente vespertino e noturno. Isto sem falar que, de acordo com o calendário escolar, as aulas encerrariam no mês de dezembro.

jovens homens e jovens mulheres, jovens homossexuais; jovem mãe; jovens trabalhadores, não trabalhadores e desempregados; jovem deficiente físico; jovem que se considerava como anoréxica; jovens “estilosos”; jovens repetentes. Realçamos que não foi casuisticamente que encontramos esses sujeitos; eles foram encontrados em uma pesquisa de campo. Chegamos a cada um dos entrevistados porque eles se dispuseram a participar e também porque, nas constantes observações que estávamos, havia algum tempo, realizando nas escolas, esses jovens chamaram a nossa atenção. O nosso interesse era ouvir os jovens que estivessem dispostos a falar ou que, de alguma forma, apresentaram posições enfáticas na sala de aula ou, pelo contrário, geraram reclamações dos professores, entre outros. Na verdade, procuramos ouvir aqueles jovens que, no decorrer das observações, apareceram para nós como pessoas importantes de serem ouvidas. Importantes para nosso objeto e problema de pesquisa.

Uma nota que consideramos relevante é que nem todos os jovens convidados aceitaram participar das entrevistas. A representatividade dos jovens alunos que estudavam no noturno, por exemplo, foi bastante limitada. Isso se deve, principalmente, pela falta de disponibilidade de tempo já que trabalhavam. Desse coletivo, somente um deles se dispôs a participar. Também, havemos de considerar a limitada participação daqueles jovens que preferem “o fundão da sala da aula²⁵” ou, até mesmo, a inexistência daqueles jovens que apresentavam perfil de “usuários de álcool ou drogas” ou de “jovens considerados violentos”.

Os jovens entrevistados eram alunos do primeiro ano do ensino médio das turmas nomeadas para o estudo, que tinham passado pela experiência de preenchimento dos questionários e que, conforme dissemos, se mostraram disponíveis para colaborar com a pesquisa participando das entrevistas.

Com as entrevistas, tivemos a oportunidade de nos “aproximar” das singularidades de cada um daqueles jovens. Discutimos também o uso do gravador, apresentando a relevância desse aparelho no registro das falas. Em momento algum o gravador pareceu um empecilho. Nenhum jovem mostrou indisposição, restrição ou objeção ao pedirmos consentimento para gravar a entrevista.

Considerando as especificidades de cada uma das entrevistas, podemos dizer que transcorreram de maneira sossegada. Os objetivos propostos foram o nosso guia; no entanto, com um jovem a entrevista decorreu de forma mais aberta, “roteiro aberto”. Um dos jovens entrevistados se deteve na família, sobretudo no pai, de forma que, sempre que perguntávamos sobre algo referente à sua vida, ele dizia “A culpa é do meu pai”, “Eu fazia

²⁵Expressão usada por eles ou por alguns professores.

isso, mas parei por culpa do meu pai”, “Se não fosse pelo meu pai”, “A minha avó, mãe do meu pai, não gosta de mim”. Percebemos, naquele momento, que aquele jovem, que precisava falar livremente das angústias e desencontros, acabou construindo um caminho que precisava percorrer naquele momento. Não somente esse jovem, mas muitos outros fazem parte de uma juventude que, por exemplo, sofre com turbulentos relacionamentos na família, que realiza trabalhos pesados, que tem a sexualidade, em alguns casos, considerada como “mal resolvida”, que lida com doenças na família, a exemplo de uma jovem, cuja mãe tem problema mental, entre outras. Nesse contexto cabe destacar que essa jovem, cuja mãe tem problema mental, foi gerada após um estupro que a mãe sofrera de um rapaz que dizia ser o namorado.

As entrevistas foram fruto de permanentes reflexões e aprendizados. À medida que entrevistávamos os jovens, reconhecíamos o quão fundamental se fazia ouvi-los, criar laços de confiança com todos eles. Assim, em razão da riqueza de dados, procuramos colocá-las no eixo central das análises.

De modo geral, os jovens nos dispensavam o tratamento de “você” e “professora”. Contudo, a nossa relação não se prendia à relação professor e aluno, o que explica a espontaneidade que assumiam quando, na nossa presença, conversavam com os colegas sobre postura, intransigência de um ou outro professor. Verbalizavam com indignação, raiva, admiração ou respeito sobre a escola ou os professores na nossa presença²⁶. No pátio da escola, formavam “duplas”, “trios” ou “grupos maiores”, salvo exceções, partilhando “segredos”, “*selfies*”, “lanches”, zoados uns com os outros ou discutindo algum assunto do momento. Na sala de aula, conseguiam influenciar em toda a dinâmica. Muitas vezes, de forma sutil, tentávamos adentrar os grupinhos, fazendo perguntas corriqueiras e breves. Muito atenciosos, em sua maioria, respondiam às perguntas e, como num *flash*, eram, muitas vezes, “arrastados” por outros colegas. Nesse contexto de idas e vindas, construímos as nossas relações e, desse contexto de relações, sobressaíram as entrevistas.

De tal modo, as reflexões dos jovens alunos ou a ausência delas, os posicionamentos ou não posicionamentos, enfim as falas ou discursos muitas vezes prontos foram considerados “naquele momento e naquela condição” e “pra gente não interessa saber se é verdadeiro ou se é falso”, mas como esses jovens vão se construindo no discurso e nas suas relações.

²⁶Cabe-nos dizer que não nos pronunciávamos em nenhum momento ou circunstância.

Nas diferentes situações e momentos da pesquisa, procuramos dar centralidade à expressão juvenil, sobretudo à fala, que, muitas vezes, por nós problematizada, converte-se em diálogo, em confiança, em parceria. Muitos dos jovens entrevistados se deslumbraram com a possibilidade de poder falar de si, das angústias, gostos e desejos, dificuldades e vivências no contexto escolar. Ao final do trabalho de campo, tínhamos em mãos vinte e cinco entrevistas de cinquenta a sessenta minutos de gravação²⁷.

Assim, compreendemos as entrevistas como uma longa viagem marcada por detalhes, encontros, descobertas, situações imprevistas e fascinações, entremeada pela “necessidade de busca”, pela obtenção de significativas experiências acerca do nosso papel como pesquisadora e, prioritariamente, em torno dos achados que abarcavam as juventudes em seu universo.

À medida que avançávamos nas entrevistas, sentíamos que estávamos progredindo na maneira de conduzi-las. Assim, sem perder de vista os propósitos da pesquisa, procuramos nos orientar por um roteiro flexível com questões dispostas como num diálogo e que contemplassem os projetos de futuro dos jovens, as expectativas presentes e futuras, a escola e o trabalho, estereótipos, entre outros²⁸.

As entrevistas foram realizadas individualmente e por blocos, de forma que entrevistávamos um determinado grupo de jovens e recolhíamos para ouvir as gravações, fazer registros e reflexões que considerássemos relevantes. Depois disso, iniciávamos a transcrição do áudio em texto. Tão logo, retomávamos as entrevistas. Importa dizer que buscamos o consentimento dos jovens para realizar a gravação da entrevista, e todos eles concordaram, sem objeções.

Assim, em consonância com os objetivos propostos, organizamos e classificamos esse material e, depois disso, realizamos um mergulho nos textos com o intuito de produzir interpretações que dessem conta de responder às questões que originaram a pesquisa. Ou seja, as entrevistas foram sistematicamente trabalhadas, com leituras, releituras, construção de esquemas e de hipóteses interpretativas. A análise qualitativa das entrevistas nos permitiu extrair as questões mais evocadas pelos jovens estudantes. Convém ressaltar que, após realizarmos leituras repetidas e em profundidade sobre o material, procuramos situar o grupo dos 25 jovens que participaram das entrevistas com um mapeamento mínimo, com algumas características, conforme explicitado no Capítulo 3, que trata dos sujeitos da pesquisa.

²⁷Total de 1180 minutos de gravação.

²⁸Conforme quadro anexo.

Consideramos este trabalho “único” pelos sujeitos que dele participaram e pela riqueza de material coletado, apesar de ser uma tarefa minuciosa que requereu tempo e muito investimento da pesquisadora.

3 O “CHÃO” DA PESQUISA E O ENSINO MÉDIO NO SEU CONTEXTO

Construímos este capítulo na perspectiva de destinar um olhar mais aprofundado para o cenário da pesquisa, local onde os sujeitos sociais, participantes do estudo, vivem e estabelecem relações. Logo, propomos falar um pouco sobre o município de Guanambi e discorrer sobre as escolas públicas da rede estadual de ensino médio regular, onde desenvolvemos a pesquisa de campo. Trazemos dados que buscam apreciar a realidade do ensino médio nesse pequeno município do interior da Bahia.

Guanambi traz consigo peculiaridades próprias de uma região que fica distante da capital baiana e que recebe grande influência de cidades mineiras circunvizinhas. Possui um clima semiárido, marcado pela escassez de chuva ao longo do ano, advindo daí a “labuta do homem”, sobretudo do homem do campo – pequenos agricultores e pecuaristas. Contudo, no geral, como muitos outros municípios país afora, tem pobreza e riquezas, tem problemas e busca soluções.

A construção deste capítulo, “O chão da pesquisa”, tem uma hipótese escondida atrás de si. A hipótese que está implícita é que a cidade é educativa, o território é educativo ou pode ser deseducativo. O entorno da cidade, do rural, do urbano, das praças, dos bairros foi importante quando estudamos as escolas, as quais são parte de uma dinâmica social, política, econômica, cultural que é maior do que elas próprias e com as quais interagem. Interessante é que são dinâmicas criadas em torno da escola que, muitas vezes, não conseguimos ver e não conseguimos entender a irradiação de um território em torno da escola e da escola no território. Acreditamos que este capítulo mereça uma extensão (futura) para que compreendamos de forma mais aprofundada “o que os cinco territórios fazem com as escolas”. Nesse momento, realizaremos breves rabiscos em torno dessa questão.

3.1 GUANAMBI – “CIDADE VERDE”

Foto 1 - Vista aérea da cidade de Guanambi



Fonte: Site oficial da Prefeitura Municipal de Guanambi

Guanambi é um município brasileiro que fica localizado no estado da Bahia, a 796 quilômetros de Salvador, capital do estado. Historicamente, o seu nome resulta da variação das palavras indígenas *guainumbi* e *guanumbi*, designação comum dos pequenos beija-flores, aves muito presentes no local onde surgiu a Vila Beija-Flor, que, mais tarde, tornou-se Guanambi. O município conquistou autonomia política no ano de 1919 e se aproxima, portanto, do centenário (2019). De acordo com o senso comum, tem como marca característica ser constituído por um “povo hospitaleiro”.

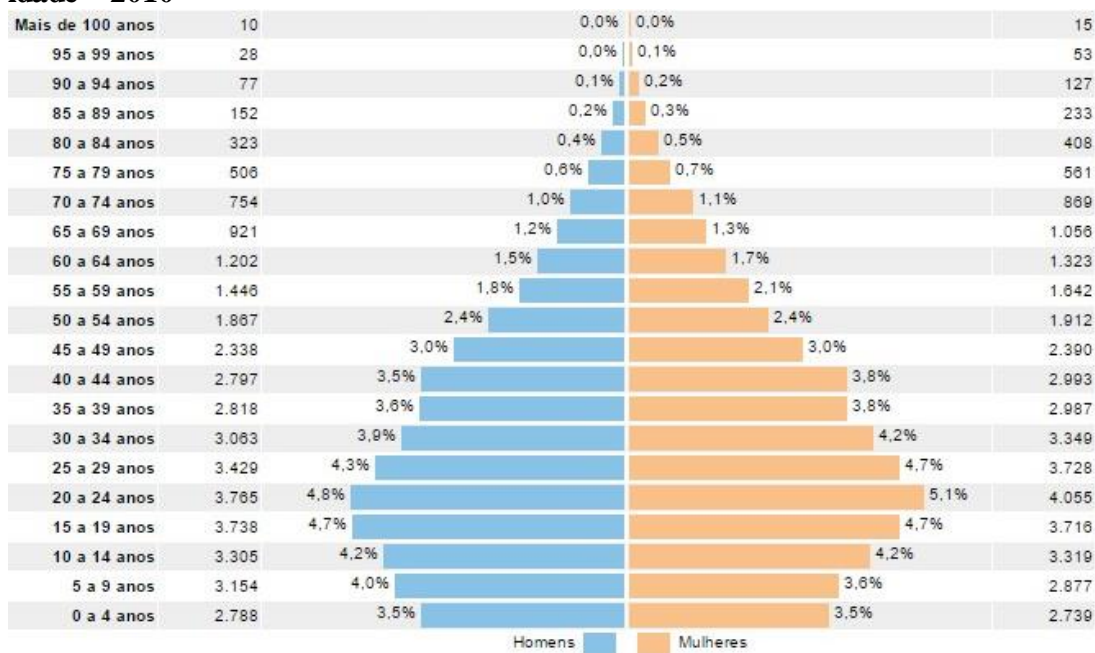
Conhecida como a cidade do calor, pelo clima quente e seco, Guanambi investiu no plantio de árvores frondosas a fim de deixar a sensação térmica mais amena, o que fez com que recebesse o título de “cidade verde”, passando a ser considerada a cidade mais arborizada da Bahia e a quarta cidade mais arborizada do Brasil²⁹

Uma das iniciativas da Prefeitura Municipal que ganhou proeminência em toda a região foi a construção de um parque municipal todo arborizado, que proporciona aos guanambienses e visitantes a prática de atividades físicas, como as caminhadas e o ciclismo, e o desenvolvimento de atividades recreativas e esportivas, com projetos sociais voltados para crianças e jovens das camadas populares, assim como projetos voltados para a saúde dos idosos.

²⁹ Reportagem exibida pela Globo News em setembro de 2009.

Segundo o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), a população de Guanambi é de 85.797 habitantes. Estimada, em 2016, para 86.320 habitantes. Aproximadamente 80% da população guanambiense reside na área urbana e conta com uma porcentagem maior de mulheres. É possível identificar, com base nas informações do Censo 2010, uma significativa população jovem nesse município, como mostra a pirâmide (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Distribuição da população guanambiense, por sexo segundo os grupos de idade - 2010



Fonte: IBGE – Censo 2010

Como podemos observar, na parte mais achatada da pirâmide, se concentra a população com idade de 15 a 29 anos, correspondendo a aproximadamente 30% da pirâmide – 10.938 homens e 11.499 mulheres, totalizando 22.431 jovens. Desse grupo, a expressividade maior está para a população juvenil com idade de 20 a 24 anos – 4,8% para os homens (3.765) e 5,1% para as mulheres (4.055), totalizando 7.820 jovens. Os jovens com idade entre 15 e 19 anos totalizam 7.454 e abarcam, pelo menos em parte, aquela população que se encontra na escola de ensino médio.

Com uma área de 1.272.367 km², o município de Guanambi encontra-se dividido em distrito sede e distritos de Ceraíma, Mutans e Morrinhos. Localizado no estado da Bahia, Guanambi compõe a mesorregião denominada Centro-Sul Baiano, conforme Mapa 1.

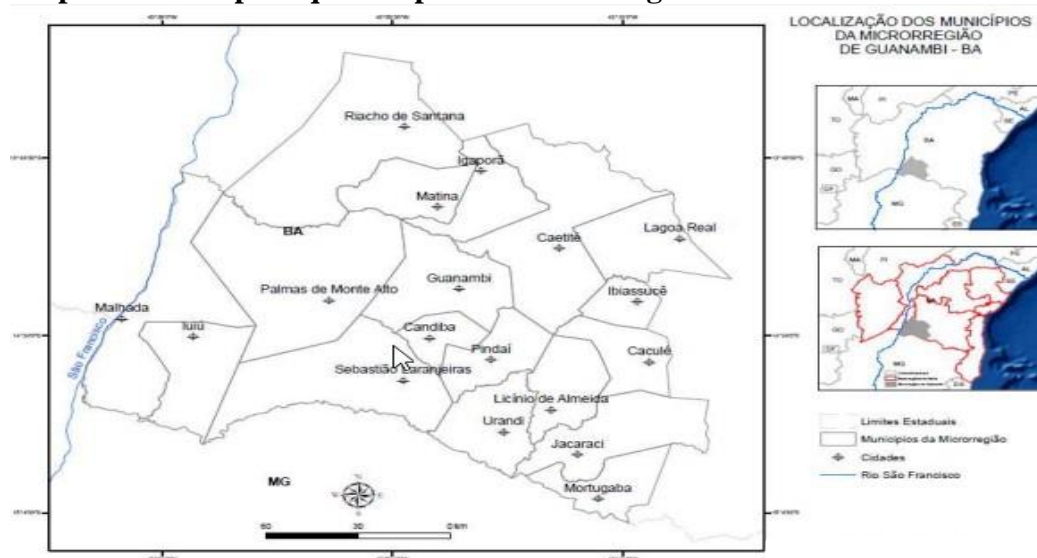
Mapa 1 - Mesorregião da Bahia



Fonte: Imagem extraída do Google/ SlidePlayer Profº Cristiano Almeida, 2015

A mesorregião “Centro-Sul Baiano” é formada por 118 municípios, que se encontram agrupados em oito microrregiões, organizadas em torno das cidades de Vitória da Conquista, Jequié, Boquira, Brumado, Guanambi, Itapetinga, Livramento de Brumado e Seabra. Guanambi se constitui o polo da microrregião que recebe a denominação “Microrregião de Guanambi” e é composta por Guanambi, Caculé, Caetitê, Ibiassucê, Igaporá, Iuiú, Jacaraci, Lagoa Real, Licínio de Almeida, Malhada, Matina, Mortugaba, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Riacho de Santana, Sebastião Laranjeiras e Urandi, conforme consta no mapa 2.

Mapa 2 - Municípios que compõem a Microrregião de Guanambi - BA



Fonte: ANA 2010; IBGE, 2010
Organização: CLEMENTE, Carlos Magno Santos, 2014

O município de Guanambi foi o maior produtor de algodão da região na década de 1980, razão pela qual recebeu o título de “Capital do algodão”. Embora não seja mais a base da sua economia, não podemos deixar de reconhecer que o cultivo e o beneficiamento do algodão fizeram com que a elite fundiária desse produto se fixasse na cidade, trazendo consigo grandes investimentos na infraestrutura, o que contribuiu para expressivo aumento da população, que veio em busca de trabalho na colheita do algodão ou nas usinas beneficiárias ou por se interessar em realizar investimentos no município. Vale ressaltar que milhares de trabalhadores que vieram para Guanambi, impulsionados pela grande colheita, conquistaram significativo espaço; porém, com a crise algodoeira, a maioria deles acabou entrando para a fila da pobreza. Durante muito tempo, a agricultura foi a principal atividade econômica do município (algodão, arroz, milho, feijão), seguida pela pecuária bovina e pela indústria de beneficiamento de algodão e produtos alimentícios.

Nas últimas décadas, Guanambi se tornou um médio centro comercial, portando características de um centro regional, que abriga, em sua área de influência, mais de quarenta municípios, cujas populações com frequência se dirigem para atendimento de muitas das necessidades e interesses. No contexto atual, a chegada de novos empreendimentos nos setores de mineração, energia e transporte tem atraído outras atividades e serviços para Guanambi, o que contribui para elevar a sua importância frente ao entorno.

Segundo Pereira e Silva,

O processo recente de consolidação de Guanambi na rede urbana pode ser entendido por duas subdivisões temporais. Primeiro, a da ‘cidade pólo da cultura algodoeira’, décadas de 1970 e 1980, quando a expansão do cultivo do algodão na região, que ficou conhecida como Vale do Iuiú [...] alcançou elevada produtividade tornando-se a maior produtora do estado da Bahia. Em virtude disso foram instaladas em Guanambi fábricas de beneficiamento de algodão, fábricas, escritórios, bancos, lojas de produtos agrícolas e outros que contribuíram para o incremento da economia e o aumento da população da cidade. Segundo, a da ‘cidade pólo de comércio e outros serviços’, atividades que se desenvolveram a partir do ano 2000, quando, após uma década de recessão econômica provocada pela crise algodoeira no município e na região, houve uma retomada do crescimento com a intensificação do comércio e com investimentos públicos e privados em educação e saúde (PEREIRA NETA; SILVA, 2014, p. 32).

Importa destacar que esse município baiano abriga, ao lado dos municípios de Igarorã e Caetité, o maior complexo eólico da América Latina.

Foto 2 - Parque Eólico – a força dos ventos



Fonte: Imagem extraída do Google – 96 FM – Guanambi/notícias - 2016

Em virtude da influência que exerce no contexto regional, Guanambi vem se ampliando a cada dia, com realce para a área da saúde – com projetos largos de criação de uma policlínica que atenda à população da região – e para a área da educação – com a criação de novos cursos de graduação e a inauguração de creches, entre outros.

O município de Guanambi destaca-se no campo educacional como polo regional de educação, graças à ampliação do número de estabelecimentos de ensino nas últimas décadas. A rede educacional atende desde a educação infantil ao ensino superior, distribuída entre instituições públicas, privadas e filantrópicas. Salvo algumas instituições escolares que se situam nos distritos, vale sublinhar que a maior parte das escolas se concentra no perímetro urbano. Desse universo educacional, destacamos as seguintes instituições de ensino superior:

- Campus XII - Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Instituição presencial, pública, que oferece cursos de Pedagogia, Educação Física, Enfermagem e Administração.
- Centro de Ensino Superior de Guanambi (CESG) / Faculdade de Guanambi – (instituição privada e presencial) que oferece os seguintes cursos: Administração, Biologia, Educação Física, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Gestão da Tecnologia da Informação, Jornalismo, Medicina Veterinária, Enfermagem, Ciências Contábeis, Psicologia, Direito, Medicina, Turismo, Fisioterapia, Biomedicina, Nutrição, Farmácia.

- Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) – EaD – oferece os cursos de Letras, Matemática, Geografia, História, Biologia, Pedagogia, entre outros.
- Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) – Ciências Contábeis, Administração, Pedagogia, Assistência Social e outros.
- Faculdade EADCON – EaD – Administração, Análise de Sistema, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Fundamentos Jurídicos, Letras, Matemática e outros.

Exercendo, também, grande influência regional na área de educação, sobressai o Instituto Federal Baiano (IFBA), com cursos técnicos integrados ao ensino médio (Técnico em Agroindústria, Técnico em Agropecuária, Técnico em Informática para Internet); Curso integrado na modalidade PROEJA (Técnico em Informática); Curso subsequente (Técnico em Zootecnia e Técnico em Agricultura); Curso Superior (Bacharelado em Engenharia Agrônoma, Licenciatura em Química, Tecnologia em Agroindústria, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas) e Pós-graduação: **Mestrado Profissional *stricto sensu* em Produção Vegetal no Semiárido (MPPVS)** e Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática.

Importa citar o Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão (CEEP), que oferta cursos profissionalizantes (ensino médio e educação de jovens e adultos) para um número significativo de jovens do município de Guanambi e regiões vizinhas.

A qualificação guanambiense em relação a equipamentos e recursos humanos reflete-se numa expectativa de vida que se aproxima da média nacional, pois quem vive no município tem uma esperança de vida ao nascer de 72,3 anos, lembrando que, na Bahia, é de 72,2 e, no Brasil, é de 73,9 em 2010³⁰.

Segundo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede o bem-estar da população a partir dos dados referentes à educação, longevidade e renda, o município de Guanambi está com um percentual médio de 0,673, sabendo que o IDH da Bahia é 0,660 e, no âmbito nacional, é de 0,727, como também que a cidade de maior IDH no Brasil atingiu 0,862 e a de menor IDH ficou com 0,418.

Em continuidade aos dados sobre a educação, acrescentamos que, de acordo com o Censo/2010, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola é de 95,75%; a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 85,77%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo é de 48,12%, e a

³⁰Atlas de Desenvolvimento Humano – 2010.

proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 35,24%. Outro dado relevante no contexto da educação, ainda de acordo com Censo/2010, é que a população alfabetizada ocupa a parcela de 62.186, enquanto a população analfabeta representa 16.647 e predomina no meio rural.

Uma relevante ressalva é que, apesar de Guanambi ser referência na região em atendimento à saúde e à educação, se constituir como centro comercial e financeiro dinâmico e polo de serviços públicos de órgãos que englobam esferas administrativas, conforme vimos afirmando, este município se encontra cravado no sertão nordestino e, por vezes, sofre com prolongadas estiagens, intempéries que, advindas do clima, duelam, principalmente, com o homem do meio rural. O pequeno e médio agricultor e pecuarista, sobretudo do gado leiteiro, buscam se firmar diante das dificuldades geradas em tais circunstâncias. Esse sertanejo, homem típico da região, que, por muitas vezes, passou fome na última década ou até mesmo antes disso, vem recebendo apoio do governo com projetos sociais, financiamentos e cobertura com bolsas que o auxiliam a viver no campo. Depois desse suporte fornecido pelo governo federal aliado a outras instâncias governamentais, o homem do campo passou a ter melhor qualidade de vida, apesar do muito que precisa melhorar³¹.

Voltamo-nos agora para os festejos populares. Guanambi tem por tradição a realização da festa de São João, que, por meio do “Forró do Gurutuba”, convida a população para festas na praça da cidade, que fica ornamentada de acordo com a tradição. Ali as pessoas visitam barraquinhas com comidas típicas do São João, assistem a apresentações de quadrilhas e danças organizadas pelas escolas da rede municipal e por outros segmentos, como grupos de idosos, de funcionários da Prefeitura Municipal, entre outros. São festas ao ar livre que têm como principais características o lazer, a diversão, o encontro com os amigos.

Dias antes dessa grande festa, realiza-se uma festa religiosa – a festa do padroeiro da cidade, Santo Antônio –, que conta com a participação de numerosos religiosos e se estende por uma semana com apresentações feitas por alunos das escolas e de outros órgãos. Mesmo sendo a religião católica predominante no município, com 78,3% de fiéis, as religiões neopentecostais (vertente do evangelicalismo) vêm crescendo a cada dia no meio juvenil.

Ao fim do ano, por tradição, faz-se a ornamentação da praça principal da cidade com adornos que retratam a festa natalina e o nascimento de Jesus. Nesse período, a praça recebe muitos visitantes, principalmente jovens que estudam em cidades maiores e vêm passar as férias na cidade de origem.

³¹Cabe-nos destacar que essas informações partem de programas e projetos do governo federal para o homem do campo, no ano de 2015, período em que nos debruçamos sobre a pesquisa de campo.

Outro evento que merece destaque por contar com a participação maciça de jovens é o passeio ciclístico. Evento de grande tradição na cidade, organizado todos os anos no Dia do Trabalho – 1º de maio –, conta com a presença de mais de doze mil bicicletas com variados modelos e arranjos, que dão um agradável colorido à avenida por onde circulam.

Como estamos realizando estudo sobre jovens alunos do ensino médio que frequentam as escolas públicas da rede estadual de ensino em Guanambi, torna-se relevante mencionar que, nessa cidade, salvo pequenos projetos, faltam equipamentos públicos apropriados ao desenvolvimento conjunto de atividades de lazer, cultura e esporte, direcionados, principalmente, aos jovens provenientes das camadas populares³², sujeitos às muitas vulnerabilidades.

Mesmo com todo o fervilhar político-econômico, a cidade não tem um cinema e conta com poucas praças, sobretudo nos bairros periféricos, pensadas exclusivamente para a juventude. Em contrapartida, há um significativo número de belas praças que, em sua maioria, foram projetadas para atender, sobretudo, ao público infantil e idosos (árvores frondosas, bancos, pista de caminhada, parquinhos infantis). Não podemos deixar de mencionar que existem algumas praças com quadras de esporte, mas que se resumem somente a isso e, na sua maioria, são usadas pelos jovens homens. As jovens mulheres não desenvolvem atividades esportivas nesses espaços e, em sua maioria, se restringem ao espaço privado.

Constatamos que as políticas públicas para a juventude no município de Guanambi são insuficientes. Carece de uma maior disposição da sociedade em discutir políticas para a juventude. Muitas iniciativas ou posicionamentos se voltam exclusivamente para o jovem envolvido em pequenos delitos – por certo uma questão de grande relevância –, contudo se faz necessário avançar no trato com as políticas públicas orientadas para os jovens, como dizem Sposito e Carrano (2003).

Mesmo com esta breve explanação da formação social de Guanambi, é possível afirmar que esse município se apresenta como um espaço propício para o desenvolvimento do estudo investigativo em torno dos jovens estudantes da escola pública de ensino médio em seu modo de ser e de viver a escola. Reafirmamos que a cidade, o território, pode ser educativo ou deseducativo para a população juvenil.

³²Conforme justificativas apresentadas pelos projetos desenvolvidos em cooperação/parceria com a prefeitura e universidade, os projetos sociais e recreativos desenvolvidos pelas igrejas etc.

3.2 A ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EM GUANAMBI

Antes de apresentarmos as escolas público-estaduais onde realizamos a pesquisa de campo, procuraremos, de forma sucinta, situar a escola pública de ensino médio em Guanambi. Tomando por base os dados do Educacenso (1999 a 2015), fizemos um mapeamento com o número de alunos matriculados nas esferas estadual, federal, municipal e na iniciativa privada, como se pode observar na Tabela 1. Em seguida, desenvolvemos uma análise dos dados apresentados.

Tabela 1 - Número de alunos matriculados no município de Guanambi – BA. Ensino Médio Regular

Ano	Esfera estadual	Esfera Federal	Esfera Municipal	Esfera privada	Total
1999	3557	366	165	152	4240
2000	3868	580	178	161	4787
2001	4126	272	340	288	5026
2002	4487	263	462	214	5426
2003	4750	237	456	324	5767
2004	4387	219	558	215	5379
2005	4388	193	68	206	4855
2006	4285	203	30	136	4654
2007	4292	215	0	105	4612
2008	3384	264	0	90	3738
2009	3150	279	0	107	3536
2010	3281	374	0	77	3732
2011	3396	344	0	104	3844
2012	3198	305	0	142	3645
2013	3130	312	0	177	3619
2014	2974	313	0	246	3533
2015	2074	0	0	250	2324

Fonte: Dados disponibilizados na página do educacenso/Inep

Em primeira mão, observando ligeiramente a Tabela 1, percebemos elevada expressividade no número de matrículas na rede público-estadual de ensino, que se revela num significativo percentual de jovens provenientes das camadas populares, constituído por filhos de trabalhadores assalariados ou daqueles que produzem a vida de forma precária. Assim como no âmbito nacional, o ensino médio guanambiense tem “rosto definido” (FRIGOTO, 2009).

Dando continuidade às nossas reflexões e análises, destacamos, juntamente com Krawzyck (2014), que, no ano de 2004, o Brasil chegou a registrar o maior aumento de alunos matriculados, mesmo que não tenha provocado relevantes rupturas nas desigualdades regionais, de sexo e de raça. A autora afirma que essa expansão passou a apresentar declínio nos anos posteriores e leve retomada no ano de 2008, decorrentes, provavelmente, da

implantação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Em seguida, no ano de 2012 houve nova queda no número de estudantes matriculados (KRAWCZYK, 2014).

Observamos, em face dos dados da Tabela 1, que, da mesma forma que no âmbito nacional, os anos de 2003 e 2004 apresentaram um significativo número de alunos matriculados no ensino médio em Guanambi. Vejamos que, de 1999 a 2003/2004, ocorreu uma evolução expressiva do número de matrículas, o que correspondeu a um aumento de cerca de 25% no número de matrículas no intervalo de quatro a cinco anos.

A significativa participação da rede municipal de Guanambi no montante das matrículas do ensino médio até o ano de 2004 foi aos poucos se diluindo, em cumprimento ao Artigo 11 da Lei 9394/96³³. As escassas turmas se estenderam até o ano de 2006 e, a partir de então, o município deixou de oferecer o ensino médio e se voltou para a esfera educacional de sua responsabilidade: a educação infantil e o ensino fundamental.

Retomando a Tabela 1, observamos que, diferentemente do âmbito nacional, o quadro de matrículas do ensino médio no município guanambiense começou a reverter já no ano de 2008. As evidências nos levam a concluir que ocorreu um forte impacto nas matrículas do ensino médio em Guanambi. Analisando o diferencial no número de alunos matriculados nos anos de 2003 e 2004 para 2015, percebemos que, no intervalo de 11 para 12 anos, houve uma queda vertiginosa de, aproximadamente, 45% no índice de matrículas para o ensino médio regular.

Se observarmos o histórico (censo educacional) do ensino médio em Guanambi veremos que, se espelhando na realidade educacional brasileira, o crescimento das matrículas no ensino médio público desse município foi intensificado na década de 90, mais precisamente a partir do ano de 1995. Contudo, nos últimos anos, a incisiva diminuição revela um desencontro com os dados nacionais, que, apesar de vir apresentando uma redução geral no número de matrículas no ensino médio, acontece dentro de uma porcentagem baixa³⁴. Essa problemática nos leva a perguntar: afinal, o que está gerando, em Guanambi, a elevada queda de matrículas no ensino médio regular? Onde se acham esses jovens?

Em busca de respostas a esses questionamentos, recorreremos aos dados e levantamos algumas hipóteses: em primeiro lugar, em consulta às matrículas no município de Guanambi (Censo Escolar de 1999 a 2015) nas dependências federal, estadual, municipal e

³³A Constituição Federal de 1988 e a atual Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 definiram o papel do município como ente federativo autônomo com relação à formulação e gestão da política educacional com a criação do próprio sistema de ensino.

³⁴Apesar de englobar um número altíssimo de jovens.

privada (presencial, semipresencial e educação a distância) apresentadas pelo Educacenso, vimos que a educação profissional técnica de nível médio (curso técnico integrado e curso técnico concomitante) passou a assumir, com relação ao número de alunos matriculados, uma posição de destaque no município uma vez que, no ano de 2015, por exemplo, se encontravam matriculados cerca de 1.746 jovens³⁵. Utilizando a nomenclatura de educação profissional/nível técnico, encontravam-se matriculados 449 alunos no ano de 2008; 600 no ano de 2009; 416 no ano de 2010; 446 no ano de 2011; 327 no ano de 2012; 369 no ano de 2013 e 438 no ano de 2014. Portanto, postula-se que parte relevante desses jovens encontrava-se inserido nesse contexto.

Uma segunda hipótese seria explicada pelo significativo número de jovens que se encontra matriculado no ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos (EJA). Segundo gestores das escolas estudadas, um montante expressivo de jovens acima dos 18 anos, ao serem reprovados no ensino médio regular, se matriculam no ano posterior na EJA. Afirmam que alguns jovens menores de 18 anos cursam o primeiro ano do ensino médio regular na expectativa de completar os dezoito anos para ingressarem na EJA, com o intuito de acelerar o processo de estudo e melhorar o salário no emprego. Uma das gestoras chegou a questionar a EJA de ontem e a EJA de hoje. Para ela, nos dias de hoje encontra-se um notável número de jovens matriculados nessa modalidade de ensino com 18/19 anos de idade, ao contrário de tempos antes quando se encontravam nas salas de EJA pessoas adultas e idosas.

Uma terceira hipótese, registrada pelos gestores das escolas estudadas, é que um número significativo de jovens (com idade de 18 anos ou mais) faz o exame supletivo/ensino médio e, se aprovado, recebe a certificação escolar. Esse exame é realizado pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), autorizado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), regulamentado pela Resolução CEE nº 138/2001 e Portaria nº 12.235/2002³⁶.

Uma quarta hipótese que pode ser somada às possibilidades anteriores – apresentadas por alguns professores – vem da emigração. Parte considerável dos jovens alunos, principalmente aqueles que estudam no turno noturno, abandonam a escola para trabalhar na colheita da laranja ou no corte de cana no estado de São Paulo e até mesmo em padarias em Curitiba³⁷.

Outras hipóteses, fortemente plausíveis, inclusive no âmbito nacional, para essa redução nas matrículas, é a de que alguns jovens se encontram retidos no ensino fundamental

³⁵Esses cursos eram oferecidos pela dependência estadual (modalidade presencial) e federal (modalidade presencial e educação a distância-EAD).

³⁶ Maiores informações, consultar: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/examesupletivo>

³⁷ No caso dos jovens moradores de Mutans.

e parcela significativa abandona a escola para trabalhar (como dissemos) ou até mesmo por não conseguir encontrar sentido no estudo que vinha realizando.

Consideramos que as probabilidades apresentadas se encontram relacionadas, fundamentalmente, aos baixos investimentos na escola de ensino médio, o que vem gerando intensos impactos negativos na qualidade social.

Em pesquisa sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo, Corti (2015, p. 27) afirma que “sem financiamento próprio, à sombra do ensino fundamental, o ensino médio foi sendo estendido a grupos sociais maiores e mais diversificados, na ausência de uma rede pública própria e de políticas públicas específicas”. Em nossas experiências como profissional que lidava diretamente com os jovens alunos do ensino médio no período de 1993 a 2003, ratificamos essa posição no contexto da escola pública estadual de ensino médio no município de Guanambi. Vimos que as desigualdades sociais adentravam o universo escolar, suscitando uma escola diferente daquela que ali existia, uma escola que fosse pensada para a juventude, mesmo que de forma ínfima.

Perseguindo, ainda, a história da escola de ensino médio no município de Guanambi, realizamos uma entrevista com a ex-coordenadora da Direc 030 e ex-professora da escola pública de ensino médio em Guanambi, professora Helena Amaral³⁸ (2016), que fez relevantes considerações acerca dessa etapa da educação básica em Guanambi.

Em primeira mão, para Amaral (2016), a escola de ensino médio sempre esteve atrelada às articulações urbanas e regionais que Guanambi desenvolveu e desenvolve com vários municípios do seu entorno. Como afirmam Pereira e Nascimento (2014, p. 01), “essa cidade adquiriu um grau de importância ao longo do tempo frente às demais cidades nas proximidades como resultado da dinâmica econômica instalada no município”. Amaral afirma que o crescimento do município na década de 1970 e 1980 – médio polo comercial e agrícola – fez com que famílias migrassem para o município, nele se instalassem e impulsionassem grandes mudanças e, com elas, um grande número de crianças e jovens, filhos dos trabalhadores que precisavam de escolas. Jovens filhos de pessoas que tinham melhor poder aquisitivo, entretanto, iam estudar em cidades maiores ou estudavam nas escolas privadas que ofereciam o ensino médio.

³⁸ Amaral foi diretora da Direc 030 (Diretoria Regional de Guanambi), professora na UNEB/CAMPUS XII e professora na escola pública/rede estadual - no ensino médio por mais de vinte anos. Na década de 60, mais precisamente em 68, concluiu o Curso Normal em Guanambi. À época não havia o curso correspondente ao ensino médio. Formada em Pedagogia na década de 80 (1986), trabalhava na Universidade com disciplinas que englobavam a formação do professor. No período em que atuou como professora no ensino médio trabalhou com diversas disciplinas, a exemplo de sociologia da educação.

De acordo com Amaral (2016), a escola de ensino médio em Guanambi segue um percurso que se aproxima, em muito, da realidade da educação brasileira, considerando, é claro, as restrições próprias a uma pequena cidade que se localiza no interior da Bahia. São questões que perpassam a estrutura e a identidade do ensino médio, onde “*o jovem aluno do ensino médio queria ou quer alguma coisa que essa escola não tem pra dar*” (grifo nosso), a exemplo da tecnologia avançada, aquela que permeia o universo juvenil e que as políticas públicas pouco lutam por proporcionar aos jovens. Para Amaral, encontramos, no contexto das escolas de ensino médio, laboratórios de informática que estão fechados por falta de profissionais para realizar os serviços específicos ou, até mesmo, por falta de conexão a uma rede de *Internet*.

Amaral assegura que as questões que permeiam o ensino médio em Guanambi se encontram interligadas a questões sociais, como a presença de jovens provenientes, em sua maioria, de famílias que não têm os aparatos próprios da cultura escolar e que são economicamente muito carentes. Segundo a ex-professora, número significativo de estudantes que concluem o ensino fundamental adentra a escola de ensino médio com expressivo despreparo (mal sabe ler e escrever), e a escola, por sua vez, não tem conseguido reverter ou, pelo menos, amenizar esse quadro.

Em continuidade, Amaral tece considerações sobre outros elementos que repercutem no ensino médio, como a falta de compromisso de alguns professores (condescendência pedagógica); a perda de autoridade do professor³⁹; a falta de limites de alguns alunos que, em muito, fazem uso da permissividade; o excesso de carga horária do professor e, fundamentalmente, lacunas na sua formação; e o excesso de disciplina no currículo do ensino médio.

No caso específico da visível carência na formação do professor da escola de ensino médio⁴⁰, Amaral (2016) afirma que muitos professores não engataram na realidade do ensino médio, em primeiro lugar porque parte significativa deles foi transportada do ensino fundamental para ministrar aulas no ensino médio, portanto, sem estar preparada para trabalhar com um programa que requeria maior habilidade e conhecimento. Em segundo lugar, por uma atuação da própria Secretaria da Educação do Estado, ao contratar professores sem habilitação, abrindo espaço, por um bom tempo, para a contratação de professores pelo Regime Especial de Direito Administrativo (Reda). Esses professores contratados desconhecem a realidade dos jovens alunos, desconhecem a realidade das escolas,

³⁹Quiçá, a luta por conquistá-la.

⁴⁰Bastante corrigida nos dias de hoje.

desconhecem o Projeto Político da Escola, e parcela significativa deles conhece bem pouco a disciplina que irá administrar. Alguns desses profissionais com pouca experiência no magistério são indicados por governantes políticos numa atitude conhecida como “cabide de emprego. Depois de muitos danos, começaram a utilizar alguns critérios no processo de seleção dos professores substitutos.

Buscamos evidenciar limitações em frente às políticas de formação dos professores e ao processo de ingresso de professores contratados. Afinal, por que o governo do estado não abra espaço para concursos na área do magistério? Os contratos devem se limitar, exclusivamente, para profissionais que irão substituir, por determinado tempo, os professores que se afastam por licença médica, acompanhamento a doente na família, licença-prêmio, pós-graduação, licença por interesse particular. Cabe-nos ressaltar que não estamos colocando os professores como algozes do ensino médio; queremos enfatizar que o ensino médio apresenta problemas e lacunas de diversas ordens, que avançam por um sistema que, em muitas circunstâncias, vem precarizando e desvalorizando a carreira profissional do magistério há muitas décadas.

Ainda refletindo sobre a realidade da escola de ensino médio em Guanambi, Amaral (2016) sublinha que o ensino médio é uma etapa da educação que não se consolidou. Para ela um dos grandes problemas até bem pouco tempo residia na carência de professores para as áreas específicas, principalmente professores da área de exatas, filosofia, química, biologia. Muitos professores do ensino fundamental foram alocados para trabalhar no ensino médio com disciplinas para as quais não tinham formação adequada. Os poucos professores graduados tinham formação, em sua maioria, em pedagogia (curso oferecido pela Uneb/Campus XII em Guanambi).

Um aspecto relevante, segundo a professora, foi a adesão da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) à política do governo de formação do professor em serviço em áreas específicas (a partir do ano de 2008). Por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁴¹, a UNEB passou a operacionalizar cursos de graduação – licenciaturas (duração de três anos). Os *Campi* de Guanambi e das cidades vizinhas, Caetitê e Brumado, ofereceram licenciaturas nas áreas de educação física, letras, física, matemática, geografia, sociologia, entre outras.

Além desse programa, a UNEB, em parceria com a Secretaria da Educação do

⁴¹O PARFOR resulta da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Também conhecida como Plataforma Freire – Parceria UNEB com o MEC.

Estado da Bahia, mediante o Instituto Anísio Teixeira (IAT), implantou o Programa de Formação de Professores do Estado (PROESP)⁴² com o objetivo de graduar professores do ensino fundamental e médio.

Para Amaral (2016), o processo de defasagem do professor e a própria carência na formação se encontram bastante corrigidas nos últimos três anos.

O depoimento da professora Amaral tornou-se relevante no nosso estudo, na medida em que nos permitiu compreender um pouco da história do ensino médio no município e apresentou esclarecimentos acerca das dificuldades enfrentadas no processo de expansão dessa etapa da educação básica.

3.3 ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO REGULAR DO MUNICÍPIO DE GUANAMBI: CAMPO DA PESQUISA

A opção por desenvolver este estudo no contexto da escola pública da rede estadual de ensino deve-se a alguns fatores: pelo potencial juvenil que se encontra no seio dessa escola; pelas raízes incrustadas na formação da pesquisadora, como já evidenciado na descrição das suas experiências no memorial; pela importância de se colaborar com uma escola que precisa estar atenta para a formação, as peculiaridades e a diversidade da juventude que a frequenta. E, vinculado a tudo isso, pela relevância de abrir janelas de diálogo na perspectiva de colaborar com a construção de uma escola de ensino médio pensada para a juventude.

Empreender uma pesquisa de campo no interior das cinco escolas públicas estaduais de ensino médio regular, localizadas na cidade de Guanambi⁴³, não foi uma tarefa fácil. Primeiro, pela própria distribuição espacial das escolas e pela multiplicidade das experiências juvenis, o que nos exigiu maior ritmo nas observações e muito fôlego. Segundo, porque, em algumas circunstâncias, a escola, com destaque para os professores, se “fecha” para o desconhecido, com tendência a “preservar”, o que requer do pesquisador “jogo de cintura” e desenvoltura na construção dos laços. Terceiro, porque cada escola tem ritmo próprio, tem a própria cultura e, na condição de pesquisadores, quando adentramos, assistimos às aulas, conversamos com professores, entrevistamos alunos, circulamos por seu espaço, estamos, de todo modo, “invadindo” esse lugar. Nessa dinâmica, ao mesmo tempo em que

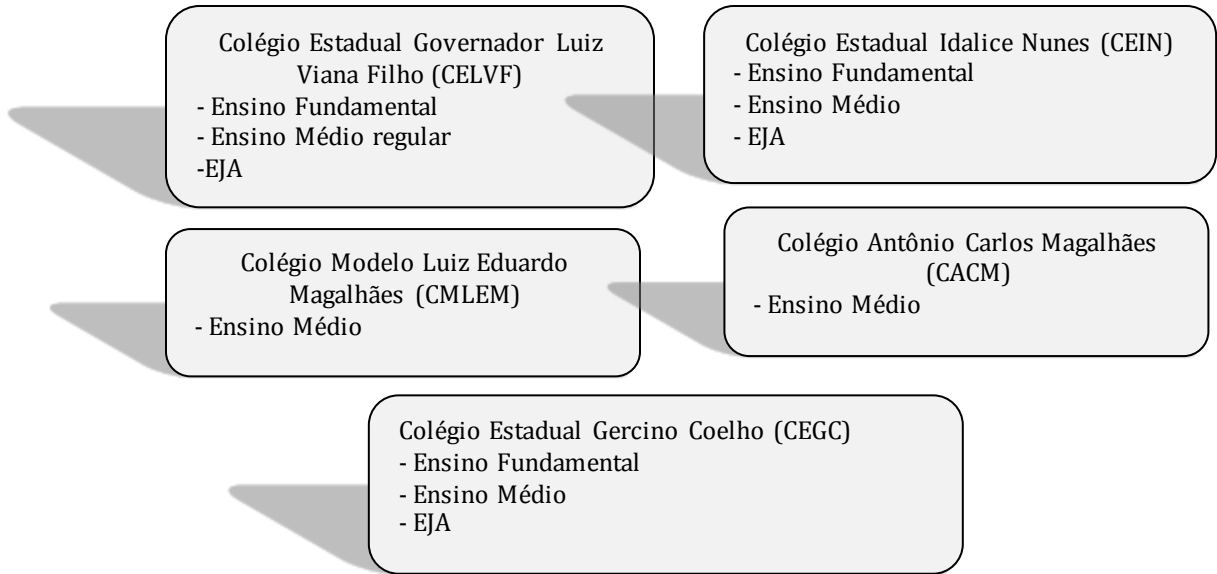
⁴² Ambos os Programas (PARFOR e PROESP) aderiram à modalidade presencial.

⁴³ No período da pesquisa, as escolas guanambienses que ministravam o ensino médio regular eram somente estas cinco.

realizamos uma “violência simbólica”, padecemos com ela.

Na busca por construir uma via que possibilitasse a compreensão dos dados analisados no estudo, achamos relevante situar as escolas públicas de ensino médio regular da rede estadual de ensino do município de Guanambi. São elas:

Figura 1 - Escolas públicas de ensino médio da cidade de Guanambi - BA



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

Vale reiterar que este estudo não se desenvolveu com o intuito de estabelecer semelhanças ou diferenças entre as escolas públicas da rede estadual de ensino médio de Guanambi, tampouco desvelar em profundidade as características singulares de cada escola, o que requereria uma longa imersão no campo. Este estudo procurou ratificar que cada escola tem o “*ethos* cultural” e, conseqüentemente, características próprias, marcadas pelo entrelaçamento de múltiplos fatores. Logo, o que está em causa é a cultura produzida pelos jovens no interior dessas escolas, nas relações uns com os outros e nas relações com o próprio espaço.

Com o olhar focado na participação ativa dos jovens no contexto escolar, a partir das suas teias de relações e de interação, de encontro e desencontro de experiências vividas nesse contexto, coloca-se ao pesquisador a necessidade de apresentar as escolas “lôcus da pesquisa”, com destaque para a configuração do espaço, público alvo, corpo docente, circulação interna dos jovens e dispositivos tecnológicos. Destacamos, nos textos que apresentam as escolas, as taxas de rendimento escolar e a proporção de alunos com atraso escolar, cuja fonte é do Inep (2015). Reconhecemos que os números nem sempre revelam

questões que circulam pelo interior da cada escola, mas evidenciam pontos essenciais no contexto de uma instituição escolar.

3.3.1 Colégio Estadual Luiz Viana Filho (CELVF)

Foto 3 - Fachada central do Colégio Luiz Viana Filho



Fonte: Imagem extraída do Google – Blog do desabafo brasileiro

O Colégio Luiz Viana Filho foi criado no dia 05 de fevereiro de 1970. O nome é uma homenagem ao então governador Luiz Viana Filho, que administrou o estado da Bahia de 1967 a 1971, conforme acervo da biblioteca digital do Senado Federal⁴⁴.

Considerada, por décadas, como a instituição de maior prestígio em Guanambi, o CELVF, que funcionava com a educação básica a partir do 6º ano, se destacava no cenário educacional. Além de receber alunos do próprio município, recebia aqueles provenientes das regiões circunvizinhas. Em muitas ocasiões, se tornou alvo de disputa entre os pais que engrossavam a fila de matrículas, até mesmo nas madrugadas. Nos últimos anos, com as mudanças advindas por fatores diversos, o colégio deixou de desfrutar do prestígio de tempos anteriores, mas continua sendo uma escola de respaldo com um canto reservado na memória de muitas e muitas pessoas que por ele passaram.

⁴⁴Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senado/biblioteca/acervo/LVF100/vida_01.shtm. Acesso em: setembro/2013>.

Foto 4 - Vista área da Praça Manoel Novaes



Fonte: Imagem extraída do site gni.com.br

Como podemos observar na imagem da Foto 4, o CELVF se localiza no fundo de uma praça, a Praça Manoel Novais, centro de Guanambi. Considerada como uma das mais belas do município, essa praça é bastante movimentada por transeuntes e veículos durante o dia e, à noite, e se vê cercada por barzinhos, sorveterias, lanchonetes, docerias, livrarias e diversos outros estabelecimentos comerciais. Cartão postal da cidade, um tanto atrativa para crianças, jovens, adultos ou idosos, compõem sua arquitetura árvores frondosas, com as cores em vários tons reveladas pelas flores, sobretudo na primavera. É privilegiada, também, por contar com duas quadras de esportes⁴⁵ cercadas, bancos e sombras numa cidade de muito sol e calor. Assim, a área externa ao colégio é convidativa.

Infelizmente, a praça é também foco de drogas (álcool, maconha), o que leva o CELVF a manter um sistema de controle na saída dos jovens nos intervalos, com o intento de evitar concentração na praça e a inserção deles naquele universo. Não é uma praça perigosa no sentido de se transitar por ela, de passear com o cãozinho ou com uma criança. É perigosa por deixar um jovem exposto aos riscos que ela proporciona quanto aos incentivos negativos e às chamadas “más-influências”. Para a coordenadora pedagógica do CELVF, “essa praça do jeito que está aí, hum! A gente teve que fechar o portão da escola, literalmente. Aqui fecha

⁴⁵ Às vezes, segundo os professores, ocorrem competições esportivas e gincanas escolares nesses espaços, o que prejudica, em muito as aulas, especialmente à noite por causa do barulho provocado pelos aparelhos de som, agitação da torcida e aglomerado de pessoas.

7h20min (a gente dá vinte minutos de tolerância) e abre às 11h30min. Por quê? Devido às más companhias”.

O terreno onde se localiza o CELVF tem uma superfície total de 7.515,56 m², sendo 3.535,66 de área construída. A figura do terreno é retangular com relevo consideravelmente regular e se distribui em três edificações. O primeiro pavimento, conhecido como Pavilhão São Lucas, onde se originou o colégio, apesar de renovado faz parte de uma construção mais antiga e se localiza no canto esquerdo da área total e nele funcionam apenas salas de aulas. A segunda edificação, o Pavilhão Nilo Coelho, resulta de uma construção mais recente, fica no canto direito e aloja salas amplas e arejadas que, em sua maioria, funcionam como salas para desenvolvimento de projetos. A área central, que seria o Pavilhão Central, é ampla e se compõe por salas de aula, biblioteca, setores administrativos entre outros. Nesse pavilhão, encontram-se duas grandes áreas retangulares ao ar livre que separam as salas de aula e a secretaria do colégio. Esses espaços, em razão do forte sol da região, funcionam apenas para circulação ou encontros dos jovens do noturno e para eventos, também à noite, quando está mais fresco.

Na área circundada por um elevado muro em torno das três edificações, encontram-se também quadras de esporte, banquinhos de cimento e muitas árvores frondosas, desfrutados pelos jovens como espaços propícios ao namoro e ao encontro com os amigos. Uma área que merece destaque é um pequeno corredor, considerado pelos alunos como “o corredor da morte”. Ao transitarem por aquele espaço alguns jovens passam por apertos e esfregões por parte de alguns colegas que ficam na retaguarda aguardando a passagem. Muitas vezes os professores precisam fazer intervenções, e alguns jovens evitam passar por esse corredor, em especial as mulheres. Os jovens deram um novo significado àquele espaço por meio de brincadeiras caracterizadas, por muitos, como brincadeiras de mau gosto, mas que não chegam a adquirir o teor de uma violência⁴⁶, apesar da alcunha “corredor da morte”.

De modo geral, destacamos como dependências do CELVF: 18 salas de aula, 05 salas para as atividades complementares⁴⁷, 01 sala de direção e vice-direção, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 sala de planejamento, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de ciências, 01 cozinha/cantina/refeitório, 10 banheiros para os alunos, 01 banheiro para os professores, 01 banheiro adequado a alunos com deficiência

⁴⁶O espaço físico passou por modificações com a mudança da porta de uma sala de aula que dava para esse corredor.

⁴⁷Por exemplo, AC de teatro e dança, AC de esporte, AC de produção textual, AC de música etc.

reduzida, 01 almoxarifado, vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (ainda carece de algumas rampas), três quadras de esportes (01 coberta).

A circulação dos jovens pelos corredores e pátios é intensa, com prioridade para grupos de amigos. Isto não anula a possibilidade de considerar que, nas salas de aula, principalmente nos intervalos, essa arte do encontro não exista. Por exemplo, ali, um grupo senta-se em volta da mesa do professor para jogar dominó, se envolve com aquela atividade prazerosa, que conta com plateia de torcedores, formada pelos colegas que aguardam o revezamento no jogo. Ao adentrar a sala de aula (após o término do intervalo), muitas vezes, o professor precisa pedir licença aos jovens que ocupam a sua mesa, às vezes até aguardando o término da jogada⁴⁸.

Esse colégio funciona nos três turnos – matutino, vespertino e noturno – e contava, na época da pesquisa com cerca de 1200 alunos matriculados, distribuídos entre o ensino fundamental (com matrículas apenas para turmas de 8ª série – correspondente ao 9º ano⁴⁹ –, considerando que a Constituição de 1988, complementada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, delega aos municípios a responsabilidade prioritária de prover o ensino fundamental, conforme dissemos), o ensino médio regular e a EJA – supletivo e ensino médio.

A maior parte dos alunos matriculados na instituição é proveniente das camadas populares ou de um estrato social um pouco mais alto, residente nos diversos bairros da cidade e também no meio rural – cerca de 30%⁵⁰. Trata-se, portanto, de uma escola onde o urbano e o rural se encontram. Para a coordenadora da escola, “os jovens, de modo geral, são filhos de famílias muito esforçadas, oriundos das camadas populares”.

Segundo a diretora do CELVF, parte significativa do público que frequenta a escola no turno matutino é proveniente das escolas da iniciativa privada e tem uma situação econômica mais favorável e uma expectativa futura focada em objetivos próprios. Já o turno vespertino é constituído por estudantes provenientes, em sua maioria, das camadas populares, jovens da periferia e, em sua maioria, jovens da zona rural, cuja expectativa maior naquele momento era concluir o ensino médio. Eles não dispõem de objetivos a longo prazo, salvo exceções. Ainda segundo a diretora, esses alunos do turno vespertino, afóra raras exceções, são mais acanhados. “Eles ficam com vergonha de perguntar e de se posicionar diante das questões que surgem na classe”. O turno noturno, por sua vez, é composto, quase em sua

⁴⁸Conteúdo obtido a partir da nota feita no diário de campo originária das observações.

⁴⁹MEC – ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração - Lei n. 11.274/2006.

⁵⁰Informações adquiridas na própria unidade de ensino por meio da secretaria escolar.

totalidade, por jovens que representam a classe trabalhadora, sobretudo o trabalhador manual. Parcela significativa desses jovens constituirá família e apresenta um ritmo e estilo de vida bastante diferenciados dos jovens dos turnos opostos.

Algumas características da escola merecem destaque: apesar de apresentar um amplo espaço físico, a escola não dispõe de auditório ou espaços outros que proporcionem ampla interação entre os alunos, sobretudo os jovens do ensino médio. Sobre essa carência, assim se posiciona uma profissional que trabalha na escola: “O jovem em seus quinze, dezesseis, dezessete anos, que se encontra no auge da sua juventude, quer caminhar, viajar, conhecer o mundo. Contudo, o que a escola faz? Enclausura-o numa sala de aula”. A nossa escola, ou melhor, a escola de ensino médio, não dá condição nenhuma pra esse jovem ir além muro”.

Quanto à composição do quadro docente, o CELVF é formado por 55 professores efetivos com formação em nível superior, atuando, em sua maioria, na área de sua formação⁵¹; 80% desse grupo é constituído por mulheres.⁵² Outra questão relevante é que nesse colégio, de grande porte, encontramos, apenas, uma coordenadora pedagógica com carga horária de 20 horas. Segundo informações obtidas na secretaria do colégio, a outra coordenadora pedira demissão e até aquele período não se resolvera a questão.

O quadro de profissionais da escola conta, ainda, com um cargo de direção e três de vice-direção (distribuídos por turno), 02 auxiliares de biblioteca, 05 profissionais que atuam na secretaria da escola, 03 merendeiras, 07 no quadro de pessoal de apoio.

Por fim, a instituição de ensino tem infraestrutura (água filtrada, rede de esgoto, lixo destinado à coleta, acesso à Internet, salas de aula limpas e arejadas, banheiros limpos e em bom estado de funcionamento, entre outros) e equipamentos (computadores para alunos, TV, copiadora, projetor multimídia, câmera fotográfica e filmadora, entre outros), que proporcionam o bom funcionamento da escola. Uma das metas em destaque no projeto político-pedagógico é estimular a atuação do colegiado escolar e do grêmio estudantil nas atividades desenvolvidas na escola (CELVF, PPP, 2014).

⁵¹ Observamos que a limitação no número de professores é resolvida por meio de uma seleção, atrelada, muitas vezes, a órgão político. O ano de 2016 já vem realizando mudanças com o processo que passa a ser de reserva. Forma-se um quadro de reserva com alunos universitários que se encontram numa fase avançada na universidade e se dispõem a trabalhar na escola pública quando solicitados, a depender da disciplina que se solicita e do curso que estão fazendo.

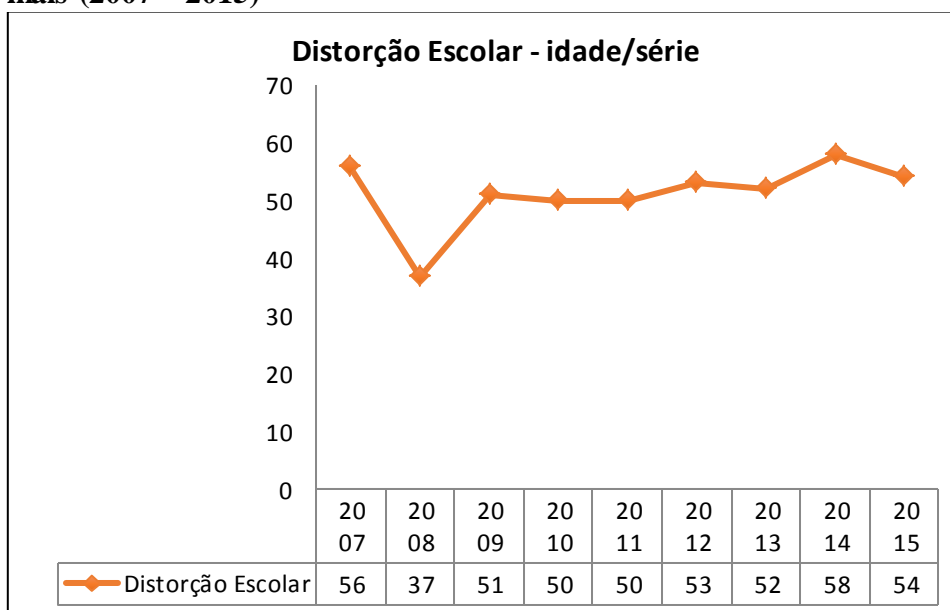
⁵² De acordo com a ficha cadastral do professor fornecida pela secretaria do CELVF.

3.3.1.1 O ensino médio e os números no CELVF

Os dados apresentados no Gráfico 2 nos levam a afirmar que há forte presença de atraso escolar no histórico do ensino médio no contexto do CELVF. Diante desse quadro, apresentamos algumas hipóteses, apoiadas no posicionamento dos gestores da escola:

- o ensino médio recebe, aproximadamente, 35% de jovens provenientes da zona rural, os quais chegam à escola com significativo atraso escolar;
- alguns jovens, após concluírem o ensino fundamental, abandonam a escola, muitas vezes para trabalhar e, tempos depois, retornam ingressando no ensino médio;
- o atraso escolar decorre das recorrentes reprovações.

Gráfico 2 – Proporção de alunos do Ensino Médio com atraso escolar de dois anos ou mais (2007 – 2015)



Fonte: Censo Escolar/Inep, 2015. Organizado por QEdU, 2015

Nota: Dados trabalhados pela autora a partir da consulta ao site www.qedu.org.br – consultas realizadas no decorrer do mês de setembro de 2016.

Uma questão pontual que nos intriga é o que aconteceu no ano de 2008. Por que esse forte diferencial nesse ano? Se observarmos os gráficos das outras escolas, o ano de 2008 faz a diferença. Não obtivemos maiores explicações.

Tabela 2 - Matrículas e Taxa de rendimento dos alunos do Ensino Médio (2010 – 2015)

Matrícula/rendimento escolar				
Ano	Número de alunos matriculados	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2010	885	74,8	8,2	17
2011	959	66,7	28,0	5,3
2012	928	60,3	7,0	32,7
2013	811	67,2	24,6	8,3
2014	735	63,4	16,6	20,1
2015	599	63,3	30,2	6,6

Fonte: Censo Escolar/Inep, 2015. Organizado por QEDU, 2015

Nota: Dados trabalhados pela autora a partir da consulta ao site www.qedu.org.br – consultas realizadas no decorrer do mês de setembro/outubro de 2016.

Os dados elencados na Tabela 2 nos permitem fazer algumas considerações e formular hipóteses com base nas narrativas dos gestores e professores do CELVF. A saber:

- queda brusca no número de matrículas do ano de 2010/2011 para o ano de 2015. De acordo com os profissionais da educação, um grande número de alunos provenientes das escolas privadas passou a se matricular no Colégio Modelo (CMLEM) ou no Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), o que motivou, de forma significativa, essa queda nas matrículas, considerando que tempos antes esses jovens se matriculavam no CELVF. Para a direção da escola, esse dado influenciou, terminantemente, na distribuição da carga horária dos professores. Alguns professores chegaram a ficar sem conseguir completar a carga horária ou tiveram que assumir outras disciplinas, realizar oficinas, entre outras buscas para solucionar tais problemas. Outros elementos elucidativos para essa redução crítica nas matrículas aparecerão no decorrer do texto;
- significativo índice de reprovação e de abandono escolar (2010 – 2015). O índice elevado de reprovação ganhou realce no ano de 2015 quando chegou a 30,2%, o correspondente a 181 reprovações. O primeiro ano assume a frente com 100 reprovações, quase a metade da turma fora reprovada (43,4%). Com relação à taxa de abandono, o destaque está para o ano de 2012, com a taxa de 32,7%. Equivale dizer que 304 alunos abandonaram a escola nesse período. O primeiro ano do ensino médio se sobressai com 116 abandonos.

Percebemos, além da oscilação, às vezes bem larga de um ano para o outro nas taxas de reprovação e de abandono escolar que, de modo geral, essas taxas se revezam. Ou seja, no ano em que o índice de reprovação sobe, o de abandono entra em queda, ou o contrário.

O que nos revelam pontos tão díspares? Que motivos alegam os profissionais da educação para taxas tão elevadas?

Sabemos que não somente a queda nas matrículas, mas os altos índices de reprovação e de evasão geram fortes impactos no sistema educacional. Assim, em frente às disparidades observadas nesse campo, procuramos explicações por parte dos gestores e profissionais da educação do CELVF. Contudo, eles não conheciam esses dados e não apresentaram uma explicação que fosse mais plausível. Chegaram a enfatizar (com relação à evasão) que não existe controle absoluto por parte da escola quanto à entrada e saída de alunos no decorrer do ano letivo, pois o fluxo é contínuo. Por exemplo, muitos alunos frequentam a escola, mas não realizam todas as avaliações (entrando para o grupo de reprovados), outros alunos frequentam durante duas unidades, por exemplo, e não retornam mais à escola, não dão baixa na matrícula (entrando para o grupo de abandono escolar). O Sistema de Gestão da Escola (SGE) muitas vezes não consegue abarcar todas as questões que se apresentam de forma contínua. Segundo um dos secretários da escola, o censo escolar em suas várias etapas se preocupa, exclusivamente, com os números.

Uma hipótese apresentada pelos profissionais da escola, com os quais conversamos sobre aprovação e reprovação, é a seguinte: consta no Regimento Escolar do CELVF, assim como em outras escolas públicas estaduais da Bahia, o “Programa de Ressignificação da dependência”⁵³, que *coloca no quadro de aprovados um número significativo de alunos que não foram, necessariamente, aprovados*. São alunos que passam pelo Conselho Escolar e são indicados para fazer dependência no ano letivo posterior. Ou seja, o aluno é “reprovado” em duas ou três disciplinas no primeiro ano, mas o conselho decide que ele cursará o segundo ano e fará as dependências no turno oposto. Segundo uma das gestoras da escola, deveria existir, no quadro de rendimento escolar, além de aprovados, reprovados e abandono, uma quarta categoria que englobasse as dependências. Para ela, *“Numericamente falando, os alunos com dependência entram para o quadro de aprovados. Pra mim é uma estatística que não condiz com a realidade”*⁵⁴ (grifo nosso).

Reconhecemos que questões específicas do ensino médio no CELVF se encontram entrelaçadas à realidade da escola pública de ensino médio no Brasil. Contudo,

⁵³ Proposta da Secretaria da Educação do Estado da Bahia em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) – Res. CEE Nº 127. Programa voltado para o enfrentamento da distorção idade/série. Processo que possibilita aos estudantes cursar o ano/série com dependência da disciplina em que tenha sido reprovado no ano/série anterior, por não conseguir progressão plena na série cursada. Ver – www.educacao.br.gov.ba

⁵⁴ Não nos posicionamos frente a essa questão, por percebermos que essa problemática requer um estudo mais aprofundado. O que podemos dizer é que os números apresentados na tabela apresentam questões que exigem maior clareza.

esses índices desordenados de “reprovação e abandono escolar”, assim como uma grande queda nas matrículas, acabam tornando visível, pelo menos em parte, uma situação concreta que atravessa essa escola.

3.3.2 Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães (CMLEM)

Os “Colégios Modelos”, criados nas principais cidades da Bahia e integrados à rede pública estadual de ensino, visam atender ao público do ensino médio regular. Com a rede física pintada nas cores amarelo, rosa e azul e espaços internos padronizados, esses colégios se apresentam como referência em espaço físico para escolas que trabalham com jovens.

Foto 5 - Fachada central do Colégio Modelo



Fonte: Imagem extraída do Google / consulta escola

A construção desses colégios se iniciou após a publicação, no Diário Oficial do Estado, da Portaria datada de 05/05/1998⁵⁵. Segundo informações do site do PIBID da UEFS, o idealizador do projeto, o deputado federal Luís Eduardo Magalhães, filho de Antônio Carlos Magalhães, ex-governador da Bahia e então senador, faleceu de forma súbita e, nessas circunstâncias, foi decretada a construção imediata dos colégios cujo nome homenagearia o político e idealizador.

⁵⁵Em menos de um ano – Pibid – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

O Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Guanambi foi inaugurado no dia 05 de maio de 1999 e ofereceu, inicialmente, apenas turmas do primeiro ano do ensino médio. As demais séries foram surgindo no decorrer dos anos. O colégio fica situado no Bairro São Francisco, mais precisamente na Avenida Barão do Rio Branco – numa parte que fica bem próxima à Rodovia BR 030 –, uma via ampla, que desemboca no centro da cidade e conta com uma variedade de pontos comerciais, como restaurantes, hotéis, farmácias, padarias, empresas de aviação, locadoras de carros, autoescola, lanchonetes, postos de gasolina, além de um posto de saúde.

A área situada à frente da escola não constitui um espaço atrativo ou agradável. As árvores são poucas e espaçosas, o que não favorece o lazer; os banquinhos ficam, no decorrer do dia, expostos ao sol ou à chuva, impossibilitando o uso pela população. Os jovens, às vezes, se amontoam debaixo de uma minúscula árvore enquanto aguardam o transporte, por exemplo. De tal modo, podemos dizer que a área externa da escola não incentiva os jovens a “fugirem” para aquele espaço.

O CMLEM era excelência na estrutura física. Hoje, nem tanto, pois nunca passou por reformas, apesar de continuar com agradável estética. A área construída é de 4909 m² de uma área total de 6000 m². Dividido em três pavimentos⁵⁶, cujo acesso se dá por meio de rampas, o colégio tem as seguintes dependências: 14 salas de aula, 2 salas de direção e vice-direção, 01 sala de professores, 01 sala de secretaria, 01 sala de planejamento, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 02 laboratórios de ciências⁵⁷, 18 banheiros para alunos, 12 banheiros para professores, 06 banheiros adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, 01 almoxarifado, 01 auditório, vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, 01 quadra de esportes descoberta. As salas de aula são arejadas, amplas e com boa estrutura física⁵⁸. Os espaços físicos, de modo geral, são agradáveis e bastante confortáveis. Conta, também, com todo o suporte de equipamentos e infraestrutura.

Ao conversarmos com alguns jovens, percebemos o orgulho que sentem por se encontrarem naquele espaço. Parcela significativa desses jovens se apropria do espaço físico da escola de forma criativa. Nos intervalos se distribuem pela área externa e começam a tocar violão, jogar dominó, xadrez, futebol na quadra. O “clima escolar” é um atrativo⁵⁹. No hall de entrada da escola, encontramos expostos diversos quadros com fotografias de passeios que as turmas do terceiro ano fizeram no final do ano letivo como despedida da escola. Encontramos

⁵⁶Cada pavimento dispõe de seis salas.

⁵⁷Um dos laboratórios foi improvisado com a divisão do espaço da biblioteca.

⁵⁸Às vezes se encontravam nas salas de aula três ventiladores ligados.

⁵⁹Discutiremos essas questões com maiores detalhes, posteriormente.

murais com fotos de excursões, projetos, oficinas realizadas pelos jovens. Uma das professoras, ao falar sobre a escola, assim se expressou: “Eu acho que os alunos criam muito amor pela escola, também, quando a escola tem uma estrutura física legal. O Colégio Modelo tem essa estrutura, é atrativa fisicamente, é uma escola muito bonita. É uma escola que tudo o que você faz aparece bem, está bem estruturada, bem dividida. Então você pode conversar com aluno, levar seus alunos para o auditório, você faz uma aula no auditório, você tem um espaço pra receber esse aluno”. Em algumas situações provocadas pelo corpo docente e coordenação pedagógica, no caso de palestras, por exemplo, os jovens se reúnem no auditório e participam ativamente.

O corpo discente do CMLEM é constituído, sobretudo por jovens que residem nos bairros mais próximos da escola, jovens que residem no meio rural ou são provenientes de municípios circunvizinhos. Nos últimos anos, contudo, tem havido maior procura por vagas, sobretudo no primeiro ano, principalmente por jovens que fizeram a educação infantil e o ensino fundamental em escolas privadas e decidiram fazer o ensino médio numa escola pública. Assim, encontramos jovens de estratos sociais com razoável posição econômica, por exemplo: filhos de funcionários públicos, professores, pequenos comerciantes e pequenos lavradores ou sitiantes e jovens provenientes das camadas populares: filhos de empregadas domésticas, vendedores ambulantes, pedreiros, lavradores etc. Essa diversidade no meio escolar torna esse espaço mais sugestivo para estudos. Podemos dizer que o turno matutino é representado por jovens estudantes que têm uma melhor situação financeira. O turno vespertino conta com a presença de jovens com situação econômica razoável e recebe, também, uma fração de jovens do meio rural. O noturno, em processo de extinção, pelo número limitado de turmas (duas turmas)⁶⁰, é composto por jovens trabalhadores.

Considerado pelos jovens alunos como um colégio que conta com professores bastante exigentes e rigorosos, o CMLEM possui um público juvenil que, em sua maioria, “Tem foco, sabe qual é o caminho que quer chegar e se preocupa com o ENEM e com o vestibular”, segundo uma professora da escola. Continuando, ela afirma que “Esses alunos já tinham o direcionamento deles e da família. Tudo junto, família e escola. Outro fato relevante é que a escola, com a sua identidade, tem foco, tem filosofia, sabe que aluno quer formar”.

Contrariando, em parte, o posicionamento da professora, o coordenador pedagógico considera que o “Interesse efetivo do aluno é bem pouco, são poucos os que se interessam pelo estudo”. Sublinha o alto índice de reprovação no primeiro ano do ensino

⁶⁰Ano de 2015 – Calendário Escolar de 2014.

médio, os vícios que os jovens trazem do ensino fundamental e o elevado número de dependências⁶¹. Com relação às “atrativas” oficinas, o coordenador nota que o interesse do aluno em fazer aquela oficina vem, na maioria das vezes, seguido de evasão.

Em suas reflexões, o coordenador apresenta um objeto que merece estudos posteriores. Segundo ele, uma das suas funções é analisar os atestados médicos entregues pelos jovens alunos na secretaria da escola, para posteriores encaminhamentos. Ao analisar esses atestados, percebe um processo de “adoecimento dos jovens”. Os laudos médicos, em sua maioria, são liberados por psicólogos ou psiquiatras com indicativos de depressão⁶². Para o coordenador, “nos últimos meses está aumentando a incidência de casos desse tipo, principalmente entre as mulheres. Vez ou outra tem uma jovem desmaiando aqui na escola”. Outro elemento relevante mencionado pelo coordenador são as interações pelas redes sociais: cada turma tem um grupo no *Whatsapp*, onde as informações são compartilhadas pelos líderes e contam com a participação de alguns professores.

O corpo docente é formado por 42 professores efetivos com curso superior na área de atuação e habilitados nas disciplinas em que atuam. No caso de substituição de algum professor, utiliza-se o programa Centro Integrado Empresa-Escola (CIEE), que encaminha uma relação de jovens universitários que se encontram nas licenciaturas⁶³ e que se dispõem a atuar na prática docente antes da conclusão da graduação.

No quadro de funcionários do CMLEM, encontramos um cargo de direção e três cargos de vice-direção (distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno), 01 coordenador pedagógico, 01 secretária, 17 funcionários (auxiliares administrativos), 15 funcionários de apoio (terceirizados). Na estrutura organizacional do CMLEM, encontramos, ainda, colegiado escolar, conselho de classe, grêmios estudantil, conforme consta no Projeto Político-Pedagógico (CMLEM, 2014).

3.3.2.1 O ensino médio e os números no CMLEM

O Gráfico 3 nos permite observar que a distorção idade/série no colégio CMLEM, apesar de não ser tão elevada, ainda se faz presente. Para os gestores e professores, o ingresso significativo de jovens provenientes das cidades vizinhas e da zona rural influencia, de forma

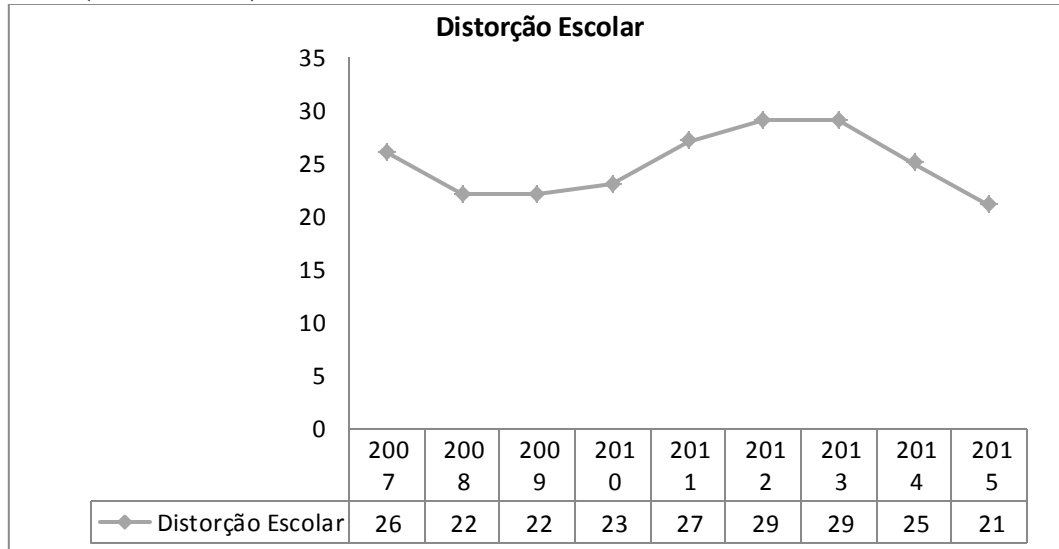
⁶¹O aluno cursa, no ano posterior, aquela(s) disciplina(s) em que ele não se saiu bem, mas com outro formato.

⁶²Até mesmo tentativa de suicídio (três ou quatro casos).

⁶³Do quinto semestre em diante.

apreciável, nos índices de distorção idade/série. Contudo, esse dado não interfere no andamento das atividades e funções da escola, ao contrário das reincidentes reprovações.

Gráfico 3 - Proporção de alunos do Ensino Médio com atraso escolar de dois anos ou mais (2007 – 2015)



Fonte: Censo Escolar/Inep, 2015. Organizado por QEdU, 2015

Nota: Dados trabalhados pela autora a partir da consulta ao site www.qedu.org.br – consultas realizadas no decorrer do mês de setembro de 2016.

A Tabela 3 evidencia, em primeira instância, que o índice de matrículas no CMLEM se mantém equilibrado (2010 – 2015). Quanto às taxas de reprovação e de abandono escolar, podemos dizer que:

Tabela 3 - Matrículas e Taxa de rendimento dos alunos do Ensino Médio (2010 – 2015)

Matrícula/rendimento escolar				
Ano	Número de alunos matriculados	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2010	956	75,1	19,3	5,6
2011	1008	71,3	24,0	4,7
2012	833	62,0	37,9	1,0
2013	919	64,5	32,6	3,0
2014	852	72,7	20,6	6,6
2015	911	73,8	24,6	1,6

Fonte: Censo Escolar/Inep, 2015. Organizado por QEdU, 2015

Nota: Dados trabalhados pela autora a partir da consulta ao site www.qedu.org.br – consultas realizadas no decorrer do mês de setembro/outubro de 2016.

- o abandono escolar, apesar de existir, não chega a ser um elemento de grande preocupação. Observamos que, no ano de 2014, cerca de 19 alunos do primeiro ano e 23 do terceiro ano abandonaram a escola. As explicações dadas para tal fenômeno são as mesmas apresentadas anteriormente;

- a reprovação entra para um quadro de análise mais crítico. Os altos índices de reprovação advêm, para os professores, da dificuldade que os alunos encontram em leitura, escrita, interpretação, conhecimentos matemáticos e outros. Esse fator gera a reprovação, assim como outros que aparecem e que se encontram elencados na tabela. Importa destacar o processo de ressignificação da dependência que ocorre nessa escola, já referenciado.

3.3.3 Colégio Estadual Idalice Nunes (CEIN)

Foto 6 - Fachada lateral do Colégio Idalice Nunes



Fonte: Imagem extraída do Google – consulta escola

O Colégio Idalice Nunes foi criado e integrado à rede pública estadual de ensino pela Portaria 20802 – D.O. 06/03/1970, atendendo a um público que se encontrava nos primeiros anos do ensino fundamental, antigo primário. No decorrer, a partir do Ato de Autorização n. 290 – D.O. – 30/01/1981, teve a sua configuração alterada, passando a atender, também, outras etapas e modalidades de ensino. Atualmente, oferece educação especial (deficientes auditivos), ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos – supletivo, ensino fundamental e supletivo, ensino médio. O grande diferencial, nesse colégio, é o atendimento educacional especializado para surdos.

O CEIN fica localizado no centro da cidade de Guanambi, tem uma área total com cerca de 5000m² e 3000m² de área construída⁶⁴. Esse espaço, todo murado, abrange um quarteirão e se vê cercado por lojas comerciais e casas de moradia. Com exceção de uma

⁶⁴Dados aproximados.

residência um tanto luxuosa que ocupa uma grande área (residência de um ex-prefeito da cidade), encontramos casas bem humildes localizadas na lateral.

Nas primeiras visitas que realizamos na escola, imediatamente um fato chamou a nossa atenção: a presença de grades em todas as janelas e portas da instituição. Até mesmo janelas pequenas estavam gradeadas. Sentimos uma estranha sensação, talvez de presídio. Quando oportuno, procuramos saber do vigilante o porquê de tantas grades, ao que ele respondeu que se devia aos constantes arrombamentos que haviam ocorrido na escola.

O corpo físico da escola foi construído a partir de dois pavilhões que tinham a forma da letra L. O Pavilhão A fica em área mais elevada, o que exige o uso da rampa ou de uma pequena escada para ter acesso. O Pavilhão B fica na parte plana com maior acessibilidade. A área que chamaríamos de “área lazer” conta com uma quadra de esportes descoberta e um espaço em que os jovens alunos transitam bastante. Nessa área encontramos uma árvore frondosa e um pequeno jardim. No interior dos pavilhões, existe um pequeno pátio bastante explorado pelos jovens para bate-papos. Observamos que a escola tem uma estrutura física que não fora concebida para atender às demandas próprias de um grupo juvenil, carecendo, portanto, de espaços que propiciem maior rede de sociabilidade. Interessante observar a ressignificação que os jovens fazem dos espaços, transformando, por exemplo, os cantinhos em lugares de namoro; as escadas em arquibancadas para assistirem às “cenas teatrais” realizadas por um ou outro jovem; a porta da sala de aula em local de encontro, entre outros. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a estrutura física não atende às necessidades dos jovens estudantes.

A estrutura física do CEIN é composta de 10 salas de aulas amplas e com acessibilidade para deficientes auditivos, 01 sala de oficina, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 biblioteca, 01 sala de vídeo, 01 cozinha, 01 laboratório de ciências, 01 sala multifuncional, 02 banheiros com acessibilidade, 01 sala de educação especial para deficientes auditivos, 01 sala de direção, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 banheiro para professores, 04 banheiros para alunos, 04 almoxarifados bem pequenos, 01 guarita, 01 laboratório de informática, 01 sala para fins pedagógicos. A instituição conta com uma razoável estrutura física e importantes equipamentos de trabalho. No entanto, carece de auditório, refeitório, quadra esportiva coberta, salas de aula mais ventiladas (apesar de amplas, eram pouco ventiladas, e a maioria dos ventiladores se encontrava quebrada⁶⁵), espaço de convivência, entre outros.

⁶⁵ Quebrados pelos próprios alunos, segundo os professores com os quais conversamos.

Contando com cerca de 850 alunos matriculados, em 16 turmas, o CEIN favorece a receptividade a alunos que moram, em sua maioria, em bairros periféricos da cidade. Assim, os jovens alunos que a frequentam são geralmente provenientes das camadas populares, com parcela expressiva oriunda de um meio rural bem próximo da cidade. Parcela relevante desses jovens se encontra exposta à vulnerabilidade social.

Segundo um professor da escola “*Fica difícil traçar o perfil dos jovens alunos do Idalice quando são muitos os perfis. É uma diversidade*” (grifo nosso). Trata-se, portanto, de uma escola que traz consigo muitas realidades, as quais englobam múltiplos aspectos – econômico, cultural, social, territorial, familiar, entre outros.

Assim, lidar com diversas juventudes nesse contexto suscita procurar conhecer, pelo menos, em parte, essa diversidade juvenil. Um dos professores com quem conversamos assim se expressou:

Quando comecei a trabalhar eu imaginava o CEIN um tanto complicado. Ouvei de alguns colegas: ‘ah, não vai não pro turno da tarde, só tem marginal. O turno da noite é perigoso. No turno da manhã os meninos não querem nada’. Quando você vai com essa expectativa, você vai preparado pra isso. Eu não. Ainda mais esse jovem, ele não tem uma perspectiva, ele está muito vulnerável, a grande verdade é essa (grifo nosso).

Carregando consigo esses estereótipos e muitas vezes retroalimentando todos eles, os jovens alunos do CEIN são tidos, por grande parte dos profissionais que ali trabalham, como jovens que não têm limites e que não respeitam o professor.

Perante uma realidade plural, em que os alunos na sua diversidade são rotulados de acordo com o turno de estudo, o Projeto Político-Pedagógico (CEIN, 2015, p. 11) da escola, no item 3.4 “Público alvo atendido”, faz esta expressiva observação: “*O turno matutino conta com alunos de classe média baixa, advindo do centro e bairros periféricos*” (grifo nosso). São estudantes provenientes de bairros que se localizam mais distante da escola e que, quase sempre, trabalham no turno oposto ou na própria casa. No turno vespertino, a maioria dos estudantes trabalha no turno oposto, e uma grande parte reside no meio rural ou em bairros bem afastados do centro da cidade. Muitos desses jovens trazem consigo as marcas do território de onde provêm, observáveis no jeito de falar, de agir e de se colocar no ambiente coletivo e em sala de aula. Parcela significativa desses jovens apresenta comportamento desmotivado para aprender, distúrbios na aprendizagem e pouca expectativa em relação à escola. Os alunos do noturno, em sua maioria, trazem consigo problemas familiares e marcas do desemprego ou do subemprego. Nesse turno, encontra-se um grande

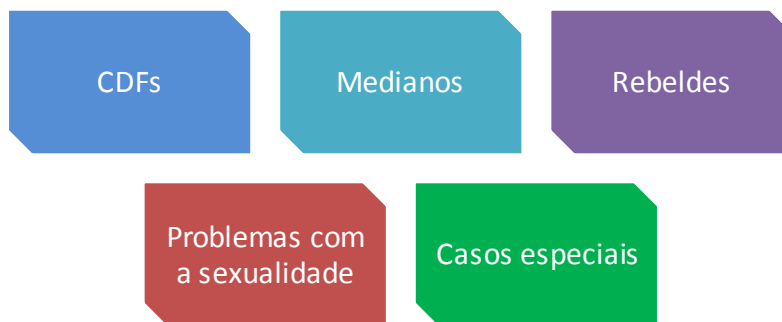
problema, a evasão. De modo geral, esses alunos são, do ponto de vista das atividades profissionais: domésticas, eletricitas, mecânicos, pedreiros, atendentes de lojas, auxiliar administrativo e outros.

De acordo com a coordenadora pedagógica da escola, os jovens do noturno são alunos trabalhadores e, em sua maioria, incomodam pouco os professores. Contudo, percebe-se que o rendimento escolar é limitado, até mesmo pelo cansaço. Alguns desses jovens alunos não são trabalhadores, mas contraventores, que, vez ou outra, aparecem nas páginas policiais ou nas redes sociais com envolvimento em roubos e criminalidades ou, até mesmo, homicídios. E, de modo geral, conforme dissemos, não incomodam o professor, ficam “na sua”, mas sabem inibi-los com a sua presença e imposições.

Nas observações que realizamos nessa instituição, encontramos, no turno noturno e também no vespertino, algumas situações de jovens mulheres assistindo às aulas com bebês no colo ou no carrinho, muitas vezes numa sala de aula quente e com pouca ventilação.

Como vimos, o Projeto Político-Pedagógico (CEIN, 2015) traça o perfil do jovem aluno do CEIN de acordo com o turno que frequenta, classificando-o e estigmatizando-o. Esses estereótipos são perigosos e influenciam na dinâmica da própria escola. De acordo com uma professora da escola, os jovens alunos dessa instituição poderiam ser assim distribuídos:

Figura 2 - Distribuição dos jovens alunos no CEIN



Fonte: Categorização feita por uma profissional da escola

Os jovens considerados *CDFs*, os “cabeças de ferro”, exceção na escola, são muito criticados pela maioria dos colegas. Não participam de certos “eventos”, não concordam em “matar aula” sem motivos maiores e apresentam uma tendência ao isolamento na sala de aula. Participam, assim, bem pouco da vida social da turma. Para a professora, “esses jovens sofrem *bulliyng*”.

Os Medianos compõem o “retrato falado da escola”. Grupo constituído por aqueles jovens que estão na instituição para passar de ano. Um dia assistem às aulas, outro dia enforcam-nas pra namorar, para jogar bola.

Os Rebeldes são os “alunos indisciplinados”. Porcentagem significativa na escola, esses jovens dão pouca importância à escola, não têm caderno, não se relacionam bem com a maioria dos colegas, têm pouca noção de família. Alguns deles oferecem perigo para a escola – soltam bombas no banheiro e usam a escola como via de influência e comércio para drogas e prostituição.

O grupo que apresenta *Problemas com a Sexualidade* compõe-se daqueles que fazem “uso do corpo de forma leviana”, na avaliação da professora. Expõem fotografias íntimas nas redes sociais, já fugiram de casa. Muitos desses jovens fazem parte do grupo dos rebeldes.

Os Casos Especiais, em menor número, são constituídos por alunos que apresentam comprometimento intelectual, físico, visual ou auditivo.

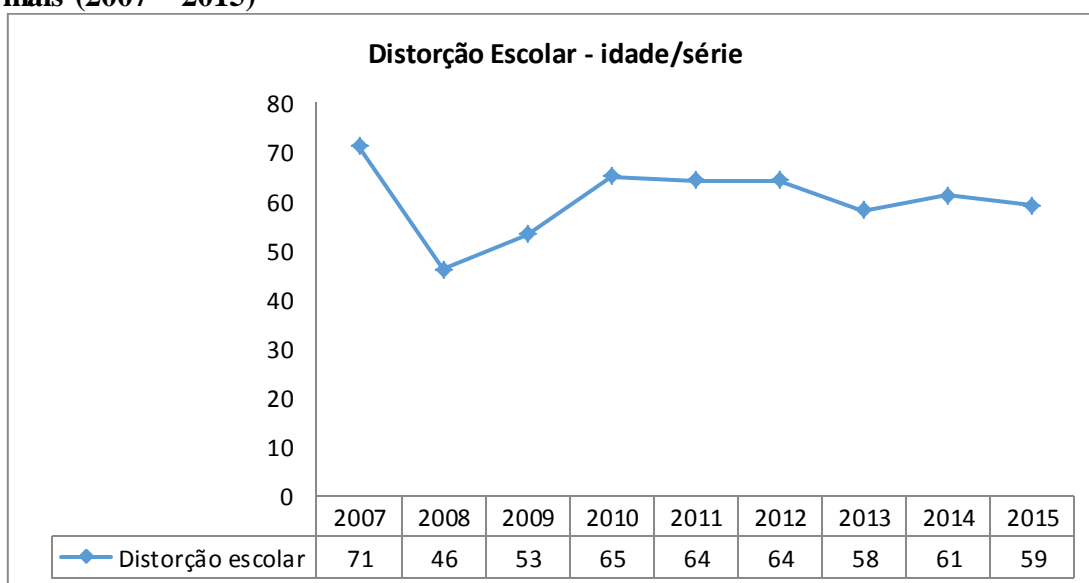
Uma ponderação importante para fazermos quanto a essa categorização realizada pela profissional da educação e por grande parte dos profissionais daquela escola é que se trata de uma classificação bem limitada, primeiro, porque um jovem não é uma única coisa, ele pode ser um aluno CDF e rebelde ao mesmo tempo. Dizer que o jovem é uma única coisa encerra-o naquela categorização, numa atitude própria da nossa escola que apresenta o aluno como um sujeito que não transita. Segundo, porque a própria classificação se deposita, em parte, nos comportamentos dos jovens e, até mesmo, em expressões que deixam muito em aberto. Por exemplo, o que significa “problemas com sexualidade”? Talvez o que é um problema para uma pessoa não o é para outra. Essa visão retira qualquer possibilidade de análise e de compreensão daqueles alunos, pois os dados colocam o sujeito dentro de uma redoma, correndo-se o risco de superproteger uns alunos e abandonar outros. Essa questão é tão ameaçadora que, muitas vezes, como uma epidemia, avança pela escola e pela vida do jovem.

Tomando, ainda, o PPP da escola como referência, constatamos que o quadro de profissionais é constituído por 33 docentes efetivos com predominância feminina, 07 professores contratados temporariamente, 01 diretora, 02 vice-diretoras, 01 coordenadora, 01 secretária, 01 técnico administrativo. A maioria dos professores efetivos possui curso superior, com especialização. Conta também com a seguinte equipe de apoio: 08 serventes, 03 merendeiras, 01 porteiro, 04 recepcionistas, distribuídos nos três turnos.

3.3.3.1 CEIN: o ensino médio e os números

O Gráfico 4 evidencia que o CEIN de 2007 a 2015 apresenta um percentual elevado de jovens estudantes com atraso escolar, salvo leve queda em 2008. Os elementos explicativos apontados pelos gestores e professores se aproximam dos de outras análises realizadas. Por exemplo, o CEIN recebera um número razoável de jovens oriundos do meio rural com um histórico de atraso escolar; ingressara um número significativo de alunos que havia abandonado o estudo e que resolvera voltar a estudar; alunos que haviam emigrado pra outro estado para trabalhar e depois retornaram para a cidade natal. Os altos índices de reprovação, como mencionado em outros momentos, são também elementos colaboradores dessa distorção.

Gráfico 4 Proporção de alunos do Ensino Médio com atraso escolar de dois anos ou mais (2007 – 2015)



Fonte: Censo Escolar/Inep, 2015. Organizado por QEdU, 2015

Nota: Dados trabalhados pela autora a partir da consulta ao site www.qedu.org.br – consultas realizadas no decorrer do mês de setembro de 2016.

A Tabela 4 revela que o quadro de matrículas no CEIN (2010 – 2015) se mantém proporcional. Observa-se uma leve queda no ano de 2014, no entanto superada no ano seguinte. Com relação ao quadro de rendimento – aprovação, reprovação e abandono –, destacamos os seguintes pontos:

- o índice de aprovação se apresenta num nível crítico, sobretudo nos anos de 2010, 2011 e 2012. Importante dizer que, ao lado da baixa aprovação, encontra-se elevada taxa de abandono;

- o índice de reprovação foi aumentando com o passar dos anos, sobressaindo nos anos de 2014 e 2015.

Tabela 4 - Matrículas e Taxa de rendimento dos alunos do Ensino Médio (2010 – 2015)

Matrícula/rendimento escolar				
Ano	Número de alunos matriculados	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2010	231	64,6	14,9	20,5
2011	236	63,3	15,6	21,1
2012	248	59,2	13,8	26,9
2013	278	77,8	14,6	7,6
2014	189	70,7	26,9	2,5
2015	236	72,5	23,5	4,0

Fonte: Censo Escolar/Inep, 2015. Organizado por QEDU, 2015

Nota: Dados trabalhados pela autora a partir da consulta ao site www.qedu.org.br – consultas realizadas no decorrer do mês de setembro/outubro de 2016.

As prováveis explicações dos gestores e professores da escola se aproximam daqueles esclarecimentos apresentados anteriormente para o CELVF. Um elemento relevante apontado por uma das professoras é que os jovens adentram o ensino médio sem maiores domínio da leitura, escrita, interpretação, cálculos, entre outros, e isso propicia, tanto a reprovação, como o abandono. Segundo ela, muitas vezes aquele aluno se sente desamparado naquele espaço.

3.3.4 Colégio Antônio Carlos Magalhães (CACM)

Localizado no distrito de Mutans e classificado pelo censo educacional como um colégio que se localiza na zona rural, o CACM foi criado diante das exigências provenientes do próprio meio, quando a região carecia de uma escola de ensino médio que atendesse aos jovens que ali residem ou que residiam no meio rural e regiões circunvizinhas. Assim, a instituição, que funciona desde o ano de 2005 num espaço físico temporário, no ano de 2006 mudou-se para sede própria, conforme informações que constam no Projeto Político-Pedagógico (CACM, 2014), se dispondo a oferecer o ensino médio regular nos turnos vespertino e noturno⁶⁶.

⁶⁶No turno matutino, a escola fica fazendo atendimentos de ordem administrativa, reuniões, encontros. Algumas vezes fica fechada nesse turno.

Foto 7 - Lateral do Colégio Antônio Carlos Magalhães



Fonte: Imagem extraída do Google

Situada numa área de fácil acesso para os jovens que moram no local e para aqueles que fazem uso do transporte escolar por residirem nas proximidades, o CACM exerce uma forte influência no contexto local. A circulação de jovens e de pessoas que vivem na região para essa escola é intensa, o que nos leva a perceber que existe um elo entre a escola e a população de Mutans. Ressaltamos, conforme explicitado na fala de alguns jovens, que a escola é bastante valorizada naquele espaço. Ela conquistou respeito num contexto em que a população, na sua maioria, se conhecia e tinha relações de parentesco ou de amizade.

Segundo a diretora do CACM, muitas iniciativas da escola se encontram atreladas à realidade dos jovens que ali estudam. Um exemplo disso foi a não adesão da escola à greve de professores e servidores públicos da rede estadual, pois os jovens alunos, provenientes das proximidades, faziam uso do transporte escolar juntamente com crianças que estudavam numa escola pública da rede municipal, localizada, também, em Mutans. Com a greve, haveria mudança no calendário das escolas da rede estadual, inclusive do CACM, o que geraria problemas nos transportes, considerando que se estenderia para os meses de dezembro e janeiro quando as crianças da rede municipal já estariam de férias. O transporte não se sustentaria com a leva de um número bem menor de alunos.

Assim, conforme mencionamos em momento anterior, todas as escolas públicas da rede estadual aderiram às extensas greves dos professores e dos servidores públicos estaduais, ocorridas no segundo semestre de 2014⁶⁷, somente o CACM não aderiu ao movimento e continuou “fiel ao seu calendário”⁶⁸. Não podemos deixar de reconhecer que

⁶⁷ Greves em momentos distintos

⁶⁸ Na condição de pesquisadores, respeitamos os posicionamentos apresentados.

uma greve é uma arma importante de qualquer categoria profissional que traduz a insatisfação de um grupo. Isentamo-nos, portanto, de maiores considerações, mas queremos destacar uma situação apresentada pela escola, na pessoa da diretora, como caminho viável para atender à população que frequenta a escola, sobretudo aquela proveniente do meio rural. Para a diretora importante seria dialogar com a realidade dos jovens que se encontram estudando naquela escola.

O CACM é cercado por um muro enorme e extenso, o que impossibilita a qualquer pessoa que passe pela rua enxergar a área interior. Isso, contudo, não impede que os jovens façam contato com a área externa à escola. Às vezes saem para comprar picolés, doces e salgadinhos nas proximidades ou para conversar com alguma pessoa⁶⁹. Contudo, a dinâmica da escola se encontra no seu interior, quando, por exemplo, nos intervalos, os jovens se organizam em grupos e ficam batendo papo e merendando.

Em se tratando do perfil dos jovens que estudam no CACM, podemos dizer que é marcado pela diversidade, percebida no período da observação, conforme consta no Projeto Político-Pedagógico (CACM, 2014). Como dissemos, a instituição é frequentada por jovens que moram em Mutans e jovens que moram nos arredores. Estes últimos, numericamente, têm uma forte representatividade na escola⁷⁰ e são moradores de diversas propriedades rurais e de um quilombo.

O CACM dispõe, aproximadamente, de uma extensão de 4500 de área total e 3000 de área coberta. A área construída apresenta a forma de um retângulo e conta com um pátio interno coberto, havendo, de tal modo, uma distribuição das salas de aula à sua volta. Esse pátio traz uma riqueza ímpar para escola, pois, ali, os jovens se encontram nos intervalos, fazem exposições dos trabalhos⁷¹, entre outras.

A escola possui 01 diretoria, 01 secretaria, 05 salas de aula amplas e arejadas, 01 ampla sala de professores com ar condicionado, 01 pequeno almoxarifado, 01 cantina com depósito, 01 arquivo morto, 02 banheiros para professores, direção e funcionários, 02 banheiros para os alunos, 02 banheiros para deficientes (fechado, nunca funcionou), 01 quadra poliesportiva, sem cobertura. Possui ainda 01 laboratório de informática com dois aparelhos de ar condicionado instalados, todo completo há um bom tempo, mas sem acesso à Internet e

⁶⁹ Existe uma guarita e ali os porteiros mantêm uma vigilância e controle dessas situações.

⁷⁰ Cerca de 70%, segundo a diretora da escola.

⁷¹ Inclusive, fizeram uma exposição de arte relacionada à cultura negra e expuseram trabalhos confeccionados feitos de papel de jornais e tinta. Expuseram também cartazes, poesias.

com os computadores quase superados⁷², já que nunca abriu as portas para realização de atividades.

A quadra poliesportiva fica situada logo depois de uma mangueira frondosa, como podemos ver na imagem. Essa quadra é bastante explorada pelos jovens em jogos de futebol. Inclusive, no período em que realizamos a observação, eles organizaram um torneio de futebol que se estendeu por uma semana e contou com a participação de grande parte dos componentes da escola, não somente dos jovens, mas, também, dos professores, diretora, funcionários. De modo geral, as jovens mulheres ocupam os bancos da torcida.⁷³ Essa quadra fica numa área à frente do pavilhão da escola. A área aos arredores da escola é bastante ampla, contudo é explorada pelos jovens somente na parte da frente. Aliás, explorada em parte porque o sol intenso da tarde não colabora muito e, à noite, eles se concentram no pátio interno da escola. As redes de sociabilidade desses jovens, um tanto limitadas, se formam no pátio interno, quando eles ficam em grupo proseando e dando risadas. Na área aos fundos da escola, às vezes, os jovens fazem plantações de hortaliças em canteiros, no desenvolvimento de projetos.

Encontra-se em processo de construção uma biblioteca – 38 m² – com recursos provenientes de um projeto da Secretaria da Educação denominado “Revitalização na Escola”. No período em que realizamos as observações, os livros da escola se encontravam empilhados sobre cadeiras e mesas em sala improvisada.

O CACM contava, naquele momento, com 292 alunos matriculados no ensino médio: 122 no 1º ano; 105 no 2º ano; 65 no 3º ano, distribuídos em 10 turmas (4 no matutino, 3 no vespertino e 3 no noturno). O corpo funcional compõe-se de 14 professores, 02 recepcionistas, 02 merendeiras, 07 funcionários dos serviços gerais. Podemos dizer que a instituição se encontra em bom estado de conservação, apesar de apresentar muitas restrições no atendimento à juventude que a frequenta.

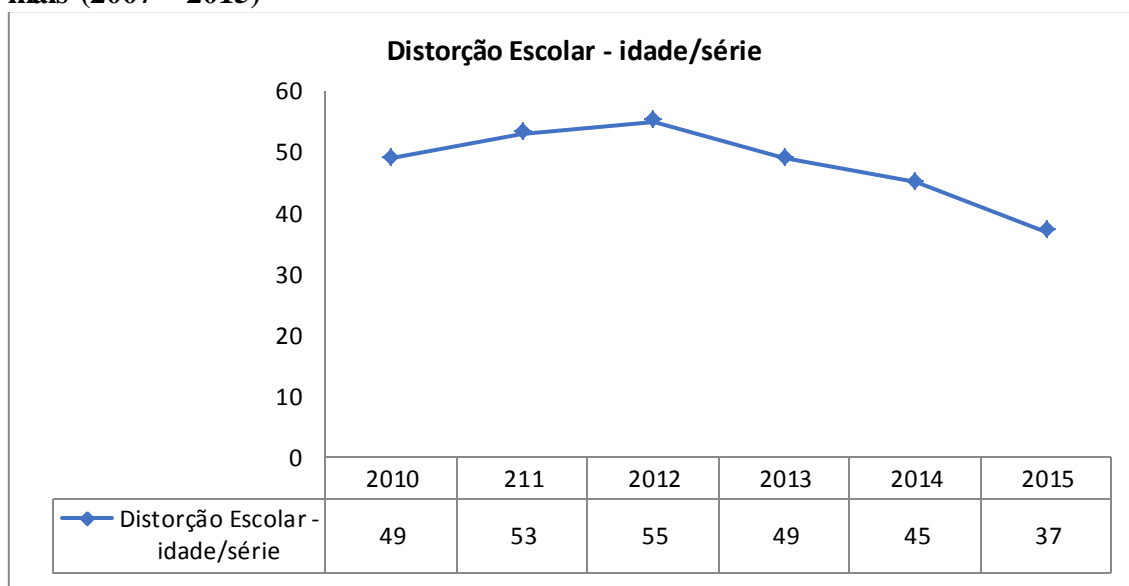
⁷²Na fala da diretora da escola, são dez computadores que já viraram sucata, “já vai fazer oito anos, mas não temos Internet”. A carência da Internet provém de carência de uma rede central na própria região.

⁷³No período em que estávamos iniciando as observações naquela escola.

3.3.4.1 O ensino médio e os números no CACM

O Gráfico 5 demonstra uma significativa distorção idade/série no contexto do ensino médio no CACM; contudo, nos dois últimos anos vem apresentando uma leve queda. A hipótese explicativa, segundo o grupo gestor da escola, se sustenta, fundamentalmente, na proveniência dos jovens da zona rural que, no histórico escolar, apresentam um tardio ingresso nessa escola, considerada pelo censo educacional como escola da zona rural. Vale destacar que as reprovações colaboram, em muito, para esse processo.

Gráfico 5 - Proporção de alunos do Ensino Médio com atraso escolar de dois anos ou mais (2007 – 2015)



Fonte: Censo Escolar/Inep, 2015. Organizado por QEdU, 2015

Nota: Dados trabalhados pela autora a partir da consulta ao site www.qedu.org.br – consultas realizadas no decorrer do mês de setembro de 2016.

Observamos na Tabela 5 que o número de matrículas no CACM vem apresentando leve queda: em dois anos (2013 para 2015) essa diferença chega ao número de 25 jovens alunos. Para os gestores da escola, essa redução vem acontecendo em decorrência da migração dos jovens para a área urbana de Guanambi (sobretudo para trabalhar) e para outros estados (corte de cana em São Paulo e padarias em Curitiba, Paraná). Um registro importante feito pela diretora da escola é que os jovens alunos do ensino médio que estudam no noturno trabalham em uma fábrica de extração do óleo de algodão durante o dia e, como eles precisam fazer revezamento de turno de trabalho, para evitar que desistam da escola, os professores fazem atividades correspondentes ao período em que se encontram na empresa⁷⁴.

⁷⁴ Revezamento semanal

Tabela 5 - Matrículas e Taxa de rendimento dos alunos do Ensino Médio (2010 – 2015)

Matrícula/rendimento escolar				
Ano	Número de alunos matriculados	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2010	333	84,3	6,0	9,7
2011	347	82,8	11,8	5,4
2012	333	80,4	9,9	9,7
2013	314	81,6	12,2	6,2
2014	292	87,3	9,3	3,4
2015	289	76,5	20,1	3,5

Fonte: Censo Escolar/Inep, 2015. Organizado por QEDu, 2015

Nota: Dados trabalhados pela autora a partir da consulta ao site www.qedu.org.br – consultas realizadas no decorrer do mês de setembro/outubro de 2016.

Quanto às reprovações, vimos que há um processo de oscilação, ano elevada e ano baixa. Segundo a diretora, aplica-se naquela escola a ressignificação de dependência somente nas turmas do terceiro ano do ensino médio. Não foi possível aplicar no primeiro e segundo anos porque os alunos não conseguem frequentar a escola no turno oposto, já que alguns moram distantes e dependem de transporte, enquanto outros trabalham e não podem se retirar do trabalho.

3.3.5 O Colégio Estadual Gercino Coelho (CEGC)

Fundado na década de 80 – Diário Oficial de 08 de maio de 1981 –, O CEGC fica localizado em um dos bairros mais antigos de Guanambi, conhecido como Bairro Vila Nova. Trata-se de um bairro constituído por uma população que tem uma situação econômica razoável, ou seja, uma população que não ostenta riquezas, mas não se encontra nas camadas populares.

Foto 8 - Fachada do Colégio Gercino Coelho



Fonte: Imagem extraída do Google

Assim, falar um pouco sobre a localização geográfica da escola torna-se relevante, porquanto o Bairro Vila Nova tem uma proximidade com o centro da cidade e, ao mesmo tempo, com bairros de população oriunda das camadas populares, como os Bairros Monte Pascoal, Lagoinha e Tabuinha. O Monte Pascoal é um bairro com elevado índice de roubo, criminalidade e violência. Depois da execução de um projeto municipal, as residências passaram a ter banheiro, rede de água e esgoto, coleta de lixo, ruas calçadas, energia elétrica, posto de saúde, quadra de esportes. As casas são pequenas, de forma que uma fica colada à outra num terreno com subidas e descidas, popularmente conhecido como o “Pé do morro”. Existe ali uma população trabalhadora que realiza atividades braçais, em sua maioria, e que sai cedo de casa para trabalhar. O bairro tem muitos bares e algumas igrejas, em sua maioria, em locais improvisados.

Os Bairros Lagoinha e Tabuinha são constituídos, também, por uma população que engrossa a fila das camadas populares e contam com as mesmas assistências recebidas pelo Monte Pascoal. As casas são separadas umas das outras. São bairros mais amplos que ficam num terreno plano. A população trabalhadora se diversifica mais um pouco, apesar de se destacar como trabalhadores braçais. O índice de roubo, criminalidade e violência se faz presente, mas de forma reduzida.

Essa breve explanação referente aos três bairros se deve ao fato de que a maioria dos jovens que estuda no CEGC é proveniente dessa região. Para o Projeto Político-Pedagógico (GEGC, 2014) da escola, essa comunidade sobrevive de trabalhos públicos estaduais e municipais, aposentadorias, bolsas do governo federal, atividades no comércio, na pecuária e na agricultura e, assim, passa pelos mesmos problemas constatados no Brasil afora: droga, desemprego, desestrutura familiar, baixo poder aquisitivo.

Ainda segundo Projeto Político-Pedagógico (GEGC, 2014), esse colégio recebe alunos não somente desses três bairros citados, mas, também, dos Bairros Novo Horizonte, Monte Azul e adjacências⁷⁵. Nas falas acerca dos alunos que frequentam o CEGC, os professores afirmam “*Aqueles alunos, de modo geral, não se interessam pela escola, trazem muitos problemas de casa. Em relação à disciplina o nosso alunado tem muito a aprender e a melhorar*”(grifó nosso). Para esses professores, há desinteresse de grande parte dos alunos em progredir nos estudos posteriores ao que a escola oferta. Encontramos a seguinte observação no Projeto Político-Pedagógico (GEGC, 2014, p. 09), “Há muitas queixas relativas à

⁷⁵O Bairro Monte Azul e Novo Horizonte são constituídos, também, por uma população proveniente das camadas populares.

capacidade de leitura, interpretação, escrita, análise, comparação e outros indicativos de desempenho escolar”.

No ano de 2014, período em que realizamos a pesquisa de campo, o CEGC contava com 476 alunos matriculados no ensino fundamental – 6º ao 9º ano (135 alunos); ensino médio (56 alunos) e educação de jovens e adultos (285 alunos). Salientamos que o ensino médio funciona de forma limitada, com trabalhos que se reduzem, em sua maioria, à sala de aula. Observamos que, na turma do primeiro ano – turma única –, os jovens se ausentam por demais das aulas, fato que é ainda mais perceptível porque a turma conta com um número reduzido de alunos. Falta estímulo por parte dos alunos e dos professores e não há relação de envolvimento entre eles. Cada um no seu mundo toca o barco, salvo exceções.

Nas primeiras visitas que realizamos ao GEGC, observamos que a estrutura física favorecia, de modo geral, a dispersão dos grupos de alunos. Com uma área aproximada de 5800 m², sendo 4000m² de área coberta, o CEGC passara por algumas mudanças físicas. No ano da sua fundação e por muitos anos funcionou apenas em um pavilhão, com boa estrutura física e salas arejadas. Tempos depois se construiu outro pavilhão, com uma estrutura mais organizada. No primeiro pavilhão, havia um número reduzido de turmas, inclusive, as turmas de ensino médio, e a circulação de pessoas era menor. Nos intervalos eles acabavam se dirigindo para o outro pavilhão, onde estabeleciam os vínculos de amizade. O colégio possui infraestrutura que possibilita o bom atendimento aos alunos. A limitação maior está nas áreas de lazer ou do encontro. Existe na escola uma quadra poliesportiva, porém descoberta. No interior do “pavilhão novo”, se encontra uma ampla área que funciona como refeitório e como espaço para reuniões e encontros. Essa área é, de modo geral, bem explorada pelos estudantes.

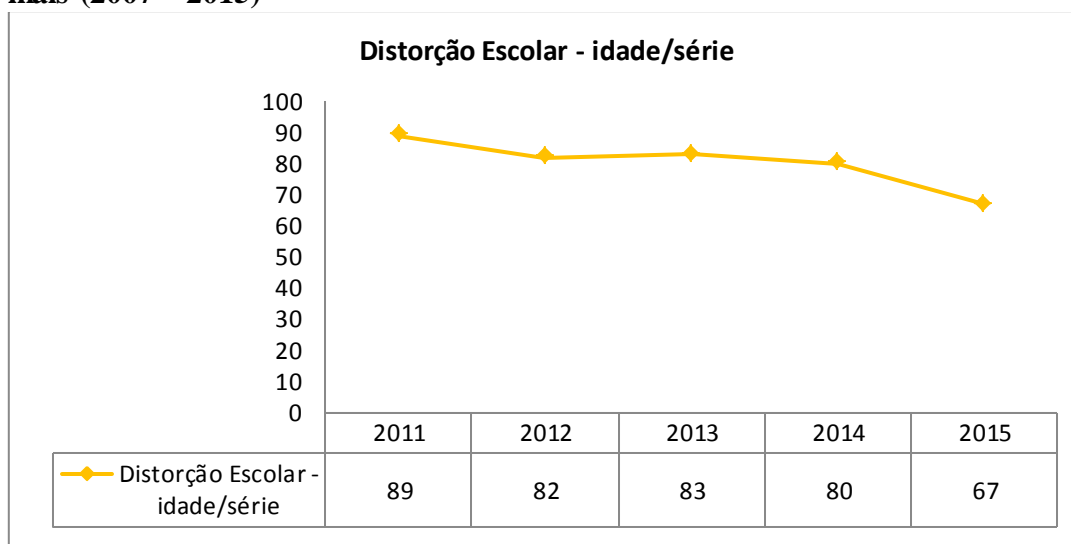
Na estrutura física, encontramos 01 sala de diretoria, 01 sala de secretaria, 01 sala de professores, 09 salas de aula, 01 cantina, 01 banheiro para os professores, 04 banheiros para os alunos, 01 banheiro acessível aos portadores de deficiência, 01 depósito, 01 almoxarifado, 01 laboratório de informática, 01 sala de vídeo. Bom atendimento em saneamento básico e equipamentos.

Retomando o Projeto Político-Pedagógico (GEGC, 2014), vemos que o corpo docente é constituído por parcela significativa de professores de nível superior. Contudo, o documento não fornece maiores informações acerca do professorado.

3.3.5.1 O ensino médio e os números no GEGC

Os dados do Gráfico 6 nos levam a afirmar que a distorção idade/série no CEGC tem um histórico de elevadas taxas e, mesmo diante da redução apresentada no decorrer dos anos, ainda se encontra muito alta. As explicações para tal fenômeno dadas pela direção da escola é que, quando o curso começou a funcionar no ano de 2011, a escola recebera alunos provenientes do ensino fundamental com atraso escolar ou, ainda, que jovens que haviam abandonado a escola, naquele período, resolveram retornar.

Gráfico 6 - Proporção de alunos do Ensino Médio com atraso escolar de dois anos ou mais (2007 – 2015)



Fonte: Censo Escolar/Inep, 2015. Organizado por QEdU, 2015

Nota: Dados trabalhados pela autora a partir da consulta ao site www.qedu.org.br – consultas realizadas no decorrer do mês de setembro de 2016.

Podemos destacar na análise da Tabela 6 que o ensino médio regular no GEGC estava iniciando (2011), ou seja, se encontrava na infância. Observamos que o número de alunos matriculados era inicialmente pequeno, logo depois, cresceu um pouco e, posteriormente, começou a cair. Verificamos também que “essa infância” do ensino médio estava carregada de problemas, como o elevado índice de reprovação. O abandono escolar, por seu lado, não ficava para trás, sobretudo nos anos de 2014 e 2015. Para os gestores e professores dessa escola, esses dados evidenciam um ensino médio constituído por jovens que desistem do estudo para trabalhar, jovens que trabalham no turno oposto ao estudo e mostram limitações para conciliar estudo e trabalho ou, até mesmo, jovens que abandonam o estudo por se encontrarem grávidas.

Tabela 6 - Matrículas e Taxa de rendimento dos alunos do Ensino Médio (2010 – 2015)

Matrícula/rendimento escolar				
Ano	Número de alunos matriculados	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2011	27	59,3	40,7	0,0
2012	55	46,3	42,5	11,2
2013	72	21,7	76,8	1,5
2014	56	31,2	21,6	47,2
2015	51	34,1	36,8	29,0

Fonte: Censo Escolar/Inep, 2015. Organizado por QEdU, 2015

Nota: Dados trabalhados pela autora a partir da consulta ao site www.qedu.org.br – consultas realizadas no decorrer do mês de setembro/outubro de 2016.

3.4 AVANÇANDO NAS DISCUSSÕES

Considerando o perfil construído em torno de cada uma das escolas público-estaduais de ensino médio regular, localizadas no município de Guanambi, cabe fazer algumas ponderações. A saber:

- Em primeira instância, de modo geral, a escola de ensino médio do município se aproxima, em muitas circunstâncias, de escolas das atuais pesquisas desenvolvidas em torno da situação educacional do ensino médio no contexto da realidade brasileira, as quais apresentam: preponderância das matrículas de jovens provenientes das camadas populares; problemas advindos do ensino fundamental e “empurrados” para o ensino médio; distanciamento ou não adesão da cultura escolar à linguagem da cultura juvenil⁷⁶; significativo número de jovens que conciliam estudo e trabalho, e uma escola, que, por sua vez, se exime de discutir essas questões; escolas, em sua maioria, não pensadas para receber e para trabalhar com jovens; baixo rendimento escolar de parte significativa dos jovens estudantes, sobretudo por não conseguirem interiorizar um repertório suficiente de habilidades e disposições necessárias a um significativo desempenho no contexto escolar (CORTI, 2009); população muito heterogênea, que encontra entraves numa escola “acostumada” a lidar com um público específico; luta constante por parte dos profissionais da educação por melhorias do quadro de defasagem de grande parte do coletivo juvenil que ingressa na escola de ensino médio; conflitos de gerações, em especial nos itens autoridade e confiança.

⁷⁶ Questão que será abordada no Capítulo 05.

- Em segunda instância, precisamos considerar a cultura da escola⁷⁷, ou seja, o nível micro, o interior de cada escola. Observamos que, mesmo diante dos tantos indicativos que aproximam as escolas, a exemplo daqueles citados no item anterior, cada instituição tem sua identidade, sua cultura organizacional construída no cotidiano mediante circunstâncias diversas que resultam do jogo de atores diante das situações concretas e que se estendem à população do entorno. E, nesse aspecto, o ensino médio é tomado, do mesmo modo, em suas particularidades próprias. Como podemos confirmar, perante os dados, em cada uma das escolas pesquisadas o “ensino médio tem uma cara” em relação ao público, professores, diretores e coordenadores, à estrutura física, ao apoio familiar, entre outros.

Por fim, traçar um quadro da escola de ensino médio no município de Guanambi significa dizer que essa escola tem problemas de diversas ordens. No entanto, as cinco escolas pesquisadas apresentam boas condições quanto ao espaço físico e, no seu cotidiano, as “coisas” estão funcionando, as aulas estão acontecendo, mesmo que umas com mais predicativos e outras com menos predicativos. Logo, diante da constante crise, a escola de ensino médio continua de pé e é considerada pela maioria dos jovens como um espaço de convivência bastante atraente. Atraente pela possibilidade do encontro com outros jovens, o que pode vir a estreitar os laços de identificação com a instituição escolar e, quiçá, levá-la a “pensar” em ser mais acolhedora.

No próximo capítulo, traçaremos o perfil dos jovens estudantes do ensino médio que participaram da pesquisa (questionário e entrevista) com destaque para as principais características, posicionamentos e “detalhes” relevantes provenientes dos registros feitos no diário de campo e nas conversas com gestores e professores das escolas pesquisadas.

⁷⁷Conceito que suscita maiores aprofundamentos, assim como cultura escolar.

4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: JOVENS DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Com a finalidade de nos aproximar das juventudes que “habitam” a escola de ensino médio no município de Guanambi, procuraremos, neste capítulo, traçar o perfil dos jovens alunos do primeiro ano do ensino médio em sua realidade sociocultural, explicitando as principais características. Nesse processo de caracterização do grupo juvenil, buscamos considerar as variáveis gênero, raça/cor, espaço, religião, situação ocupacional, família, escola, lazer, sexualidade.

Assim, para a concretização de tal intento, recorreremos, inicialmente, aos dados coletados por meio de um questionário respondido individualmente pelos jovens com questões fechadas e abertas e, posteriormente, recorreremos às entrevistas⁷⁸. As informações coletadas por meio dessas fontes foram tratadas de forma dialógica e contextualizada, o que envolveu debates teóricos mais amplos e, fundamentalmente, “barulhos” e “cenas”, que se sucederam no decorrer das observações, merecedoras de reflexões e análises.

Lembramos que 292 jovens estudantes do primeiro ano do ensino médio responderam ao questionário. Desse grupo, selecionamos, em momento posterior, 25 jovens para participar das entrevistas. Em busca de maior aprofundamento e de um olhar mais cuidadoso para a juventude que adentra a escola de ensino médio, nos propusemos a rabiscar o “rosto” desses jovens entrevistados.

O delineamento do perfil dos jovens alunos do ensino médio nos ajuda a pensar sobre o jovem que antecede o aluno, sobre o jovem sujeito sociocultural, que tem história e experiência de vida. De fato, como vimos mostrando, ter presente características próprias desses sujeitos é fundamental para o desenrolar do estudo, para o processo de análise e interpretação dos dados e, sobretudo, para compreender as relações que estabelecem com a escola.

Dessa maneira, sem fugir do objetivo proposto para este capítulo, procuraremos analisar os posicionamentos dos jovens acerca do “ser jovem” e do “viver a juventude”, considerando, sobretudo, que a maneira de lidar e desenvolver reflexões sobre os jovens alunos do ensino médio se encontra atrelada à forma como concebemos a categoria juventude. De tal modo, visões acerca da juventude elaboram a nossa compreensão e definem a nossa postura frente aos jovens.

⁷⁸ Conforme consta no Capítulo 1.

4.1 PONTOS DE PARTIDA: O QUE É SER JOVEM?

‘Ser jovem é curtir a vida!’, ‘Ser jovem é viajar na maresia e sentir a brisa do luar!’, ‘Ser jovem é passar por experiências a cada minuto’, ‘Ser jovem é um começo pra amadurecer e ser um adulto responsável’, ‘Ser jovem é estar numa fase complicada’, ‘Ser jovem é ser livre sem ter muitas preocupações’, ‘Ser jovem é poder pensar de maneira própria’, ‘Ser jovem é estar aberto para novas mudanças’, ‘Ser jovem é ter mais problema que o normal’.

‘Eu vivo a minha juventude do jeito correto, segundo o coração de Deus’, ‘Vivo a minha juventude trabalhando de domingo a domingo, não tenho muito tempo para diversão’, ‘Vivo a minha juventude com muita adrenalina’, ‘Vivo estudando, trabalhando e curtindo’, ‘Vivo com um pouco de dificuldade, porém superando a cada dia’, ‘De tudo um pouco: estudos, lazer e dificuldades’ ‘Legal, cheia de sabor, amargo, às vezes’, ‘Pra ser sincera, ultimamente não estou tendo o prazer de viver isso’, ‘Vivo com erros e acertos, com algumas responsabilidades e liberdade limitada’.

Dirigimo-nos, inicialmente, aos jovens participantes da pesquisa, com as indagações: “O que é ser jovem?” e “Como você vive a sua juventude?”. Verificamos que os posicionamentos abarcam um elenco significativo de questões que nos remetem à compreensão de juventude como uma condição social e, ao mesmo tempo, como um tipo de representação (PERALVA, 1997). Em algumas narrativas dos jovens que trabalham, percebemos certo prejuízo da vida juvenil por terem se inserido no mundo do trabalho muito cedo, pressionados, sobretudo, pela situação de pobreza. Encontramos também diversas concepções e representações em torno do “ser jovem” e do “viver a juventude”, que se sustentam na ideia de passagem e transitoriedade. Ao mesmo tempo, deparamos com compreensões que apontam a juventude como um caminho que possibilita a construção das experiências de vida dos jovens, conforme discorreremos a seguir.

De todo modo, as distintas concepções e formas de viver a juventude, elaboradas pelos estudantes, implicam o reconhecimento das muitas experiências juvenis nos contextos sociais em que se encontram, segundo os quais elaboram visões de mundo e constroem identidades. Os jovens estudantes têm modos próprios de conceber a juventude. Elegem dimensões que se apresentam, em algumas circunstâncias, de forma contraditória: a liberdade ou a ausência dela, a responsabilidade ou a falta de responsabilidade, a escolha ou a imposição, a autonomia, a experiência, a mudança, o amadurecimento. Estabelecem uma forte relação da juventude com um momento da vida em que se deve fazer de tudo um pouco, afinal sendo jovens não poderiam deixar passar sem vivê-la, sem se divertir. Ao mesmo tempo, outros jovens compreendem a juventude como o cotidiano normal da vida, com afazeres, dificuldades, erros e acertos.

Percebemos que os jovens entrevistados, em suas narrativas, revelam uma compreensão de juventude que se constitui de acordo com a realidade sócio-histórica vivenciada por eles e encontra-se, por conseguinte, vinculada a valores, posições religiosas, espaços geográficos, classes sociais, pertencimento étnico, raça/etnia, geração, entre outros (DAYRELL; MELO; SOUZA, 2012).

Assentimos, então, que pensar em juventude é pensar num enorme coletivo, “variável e cambiante” e de complexa apropriação. Por isso, torna-se impossível falar no jovem atual; deve-se falar nos distintos modos de vivenciar este estado de maturidade. Conforme vimos, as condições de gênero, etnia/raça, classe social, moradia, religião e tantos outros é que vão revelar os elementos comuns e de diferenciação entre eles. Como afirmam Dayrell e Carrano (2014, p. 112), “as distintas condições sociais e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de se vivenciar a juventude”.

Assim, compreendemos que a juventude, diante da própria complexidade, extrapola os marcadores etários, tornando-se uma “categoria social transversalizada pelas categorias de gênero, de classe social, de etnia, de geração, dentre outras” (DAYRELL; MOREIRA; STENGEL, 2011, p. 12). Como complemento, diríamos que, para discutir essa conceituação, é importante desmitificá-la como categoria apenas natural e biológica, considerando que ela é, prioritariamente, uma construção social que varia de acordo com as diferentes culturas, até mesmo no interior dessas culturas⁷⁹.

Portanto, podemos dizer que os jovens entrevistados deixam claro, em suas falas, que a própria definição do que é juventude precisa ser analisada em um contexto relacional. Dayrell, Nogueira e Miranda (2011) sintetizam essas questões, ao ressaltarem que não há uma única juventude que possa ser encontrada em estado puro. As múltiplas expressões da juvenildade se constroem em conformidade com um conjunto de situações e de fenômenos que a concretizam, o que a leva a adotar diferentes contornos em contextos sociais, políticos e históricos diversos.

Corroboramos as afirmações de Esteves e Abramovay (2007, p. 21) de que “não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder na sociedade”.

⁷⁹Para Catani e Gilioli (2004), isso não significa que a compreensão da juventude do ponto de vista psicológico, por exemplo, deva ser renunciada, mas apenas que não ela não é uma dimensão exclusiva ao se tratar da juventude.

Para Corti (2002, p. 77), uma mesma sociedade pode recobrir distintas juventudes. A categoria juventude é histórica e socialmente construída, por esse motivo ela é capaz de gerar diversas combinações e modalidades de “ser jovem”, tendo em vista que ela se projeta na construção de uma experiência que põe em cena fatores diversos, como classe social, gênero, etnia, religiosidade, proveniência urbana ou rural, entre outros.

Refletindo sobre essa categoria, Gil considera que

Juventude é uma palavra que supõe mais do que idade, biologia, cultura, psicologia ou classe social [...] é comum que essas (representações) estejam ancoradas em ideias sobre o que seria o jovem ideal e também em estereótipos sobre a juventude [...] quase sempre, os ‘modelos’ positivos se espelham em jovens que não são das classes populares e reforçam estereótipos e antagonismos nas relações entre as classes sociais (GIL, 2011, p. 26).

Para melhor compreendermos essa categoria, necessário se faz desconstruir esse conceito que se encontra envolto numa intrincada teia de representações, que se constrói e se modifica no decorrer do tempo e perante circunstâncias históricas. A decifração do conceito passa pelo desvendar das representações que fazem da juventude uma realidade mascarada pelas sucessivas adjetivações que a rotulam (PAIS, 2008).

Segundo Pais (2008, p. 08, grifo do autor), “muitas das máscaras nominais as quais se ocultam as representações da juventude são fabricações do *senso comum* e dos *media*”. As etiquetas dão origem a realidades estereotipadas e mitificadas, como afirma o autor. Assim, a tematização da juventude, ou melhor, as representações da mocidade perante a sociedade vão se elaborando e reelaborando mediante circunstâncias e distintas origens, condições sociais, culturais, de gênero, entre outros.

No contexto brasileiro, de modo geral, por um bom tempo, a opinião pública, os atores políticos, os agentes culturais, os meios de comunicação e a própria academia tratavam o tema da juventude como “uma categoria propícia para simbolizar os dilemas da contemporaneidade” (ABRAMO, 1997, p. 29), com destaques para: “retrato projetivo” da sociedade com tendências para a “conformação social” futura, “problema social”, “jovens delinquentes”, “fase inerentemente difícil”, “ameaçadores da ordem social”, “jovens apáticos sem mobilização”, “jovens portadores de possibilidades de transformação profunda”, “juventude patológica, individualista, consumista, conservadora e apática, falta idealismo e compromisso político”, “jovens com visão fragmentada da realidade”, “violência, desregramento e desvio”, “jovens vítimas e promotores de uma dissolução do social”, “caso de polícia”, “jovens vítimas e heterônomos, sujeitos incompletos e sempre incapazes de se

tornarem sujeitos”, “juventude confinada a proceder através de comportamentos de desregramento - hedonismo de um lado versus violência do outro lado” – protagonismo juvenil.

Entre a proeminência dos jovens politizados da classe média dos anos de 1960 e a proeminência dos moços pobres dos anos de 1990 – em situação de risco, jovens delinquentes, meninos de rua – se constroem as percepções e interpretações sociais da juventude no Brasil, absolutamente opostas. Ou seja, “numa ponta os estudantes politizados, idealistas e comprometidos com as causas sociais e políticas da sociedade – anos 60; na outra ponta, os jovens carentes e envolvidos com o mundo da criminalidade” – anos 90 e atual. Conforme análise de Abramo:

Durante o último quartel do século passado, o foco da preocupação ficou centrado na questão das crianças e adolescentes em situação de risco [...] a percepção da juventude para além da adolescência em risco, numa direção, e para além de outros setores de classe média, em outra direção, é mais recente, emergindo com mais força de uns dez anos pra cá (ABRAMO, 2005, p. 39).

De tal modo, as “figuras paradigmáticas” vão surgindo de acordo com a conjuntura histórica. E, num contexto de diferentes dimensões, as adjetivações acabam por rotular os jovens conforme os equívocos conceituais que, por sua vez, confundem realidade e representações e favorecem os mascaramentos. Segundo Pais,

[...] os jovens são o que são, mas também são (sem que o sejam) o que deles se pensa, os mitos que sobre eles se criam. Esses mitos não refletem apenas na realidade, ajudam-na também a instituir-se como uma idealização ou ficção social (PAIS, 2008, p. 08).

Assim, são muitas as imagens construídas a respeito da juventude, que acabam por interferir na forma de compreendê-la. Em síntese, Dayrell (2003) afirma que muitas imagens consideram a juventude na sua negatividade: a juventude é vista na sua condição de transitoriedade (vir a ser); segundo uma visão romântica; como momento de crise; como momento de distanciamento da família, indicando uma possível crise da família como instituição socializadora. Em suas considerações, o autor sugere a necessidade de colocar em questão essas imagens, pois, “quando arraigadas nesses ‘modelos’ socialmente construídos, corremos o risco de analisar o público juvenil de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de ser jovem”. Em continuação, o autor afirma que “dessa forma não conseguimos apreender os modos pelos

quais os jovens, principalmente se forem das camadas populares, constroem as suas experiências” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Lançar mão de reflexões desse teor nos possibilita reconhecer, ainda hoje, na nossa sociedade, propostas, leis, reformas educacionais, práticas ou ações voltadas para os jovens com traços e características que, nas melhores das intenções, podem vir a não considerar os próprios jovens em suas experiências, percepções, formas de sociabilidade e atuação. O sistema educativo, as posturas pedagógicas assumidas têm papel relevante na problematização da condição juvenil. Muitas iniciativas, especialmente no campo das políticas públicas da juventude, podem até ser interessantes, porém não passam, na maioria das vezes, de pacotes prontos ou discurso pelo discurso.

Abrindo parênteses, torna-se relevante destacar a reportagem organizada por Conceição (2013, p. 26) da revista *Caros Amigos*, “Políticas Públicas, ainda há muito para conquistar”. Naquele período, a então coordenadora da área de juventude da ação educativa, Maria Virginia Freitas, afirma que a “concepção de ‘jovem problema’, que se coloca em situação de perigo, e de que é preciso pensar políticas apenas de drogas e de prevenção da gravidez fazem parte, ainda, de uma visão muito presente e equivocada”. Na mesma reportagem Carrano (2013, p. 26) lembra que “[...] se não tivermos políticas mais estruturadas, essas específicas para setores esquecidos acabam sendo políticas compensatórias de um processo histórico desigual”.

Sobre participação juvenil e escola, Gil afirma:

No Brasil, acompanhando os movimentos mundiais, os jovens já foram, homogeneamente, definidos como «rebeldes», «geração paz e amor», «ousados e participativos», «geração perdida», «gangues», «caras-pintadas». Contemporaneamente, parece que a diversidade ganha mais visibilidade, dificultando que um grupo assuma a representação de todos. São tempos em que as fronteiras enfatizam as passagens, as hierarquias firmam as hibridizações e as oposições ressaltam as conexões (GIL, 2012, p. 93).

A forma de conceber *juventude* no sentido geracional, ou seja, no sentido de que os jovens recém-chegados ao mundo das gerações mais antigas são socializados com diferentes signos e possuem características distintas em relação à geração adulta e de conceber *juventudes* considerando as diversidades culturais, políticas, econômicas e sociais, traduzidas pelas diferenças de classe social, raça, cor/etnia, gênero, local de moradia, entre outros, nos possibilitam reconhecer que este ser, a condição juvenil, pode ser considerado em dupla dimensão: referindo-se ao modo como a sociedade atribui significado a esse ciclo da vida “no contexto de uma dimensão histórico-geracional”; e quanto à situação em que “tal condição é

vivida a partir dos recortes referidos às diferenças sociais” (DAYRELL, 2009, p. 17).

Em meio à diversidade, a juventude no contexto sociocultural pode assumir concepções marcadas por valiosas possibilidades de conquistas, de alcançar voos ou, ainda, pelo diverso desigual, nas palavras de Frigotto (2009). Para Leão (2014), a juventude contemporânea vivencia um processo social que lhe dá muitas possibilidades de escolha, contudo, muito diferenciadas. Por exemplo, se nasce rico ou pobre, preto ou branco, homem ou mulher, rural ou urbano, entre outros. “Ser jovem ou viver a juventude” significa, portanto, compreender que esta vai se constituindo de acordo com a realidade sócio-histórica, vivenciada pelo sujeito.

Perante outras configurações impressas no tempo e no espaço, nas relações sociais provocadas pelas grandes transformações socioculturais do mundo ocidental, a condição juvenil se manifesta de diversas maneiras, nas mais variadas dimensões (DAYRELL, 2009), marcadas, no nosso país, por intensos recortes nas desigualdades sociais, culturais e étnicas.

Dando continuidade e tomando por base os dados coletados dos questionários, buscaremos considerar, no próximo item, aspectos da vida dos jovens pesquisados que envolvem local de moradia, gênero, idade, raça/cor, religião, família, escola, trabalho.

4.2 CARACTERIZAÇÕES DOS JOVENS PESQUISADOS

4.2.1 Local de moradia e gênero

Conforme vimos, os estudantes do ensino médio participantes da pesquisa são jovens que vivem na zona urbana ou na zona rural e frequentam a escola urbana⁸⁰. Essa caracterização – jovens urbanos e jovens rurais – não propõe percebê-los em blocos, ou seja, de forma homogênea. Em algumas circunstâncias, os jovens urbanos e os jovens rurais apresentam, todos eles, as mesmas características ou características diversas dentro do mesmo grupo. Além disso, se fôssemos seguir rigorosamente algum critério, alguns jovens não caberiam em nenhuma das classificações, uma vez que transitam da cidade para o campo e do campo para a cidade. Cabe enfatizar a importância do reconhecimento das diferenças e, ao mesmo tempo, convém dizer que esses jovens apresentam, em sua maioria, estilos e formas de viver a juventude que, muitas vezes, se espelham no local em que vivem.

⁸⁰ Importa destacar que este estudo considera o território em que os jovens vivem, já que propusemos traçar o seu perfil, porém não avança pela riqueza do tema “juventude e território” por não ser esse o nosso objeto de estudo.

Os jovens urbanos, sujeitos da pesquisa, vivem em uma pequena cidade do interior⁸¹ e levam uma vida bem diferente daqueles que moram nas grandes cidades ou no campo, por exemplo. As relações são construídas, em muitas circunstâncias, com os vizinhos, os colegas da escola e do trabalho e familiares desses colegas e com a comunidade de modo geral. Muitas vezes se deslocam a pé ou de bicicleta⁸² de casa para a escola, para o trabalho ou para a casa de um amigo. Poucos foram aqueles que revelaram envolvimento com grupos culturais, esportivos ou religiosos. O círculo de relações se restringe, geralmente, à família, à escola e ao trabalho, quando exercem atividades laborais.

Os jovens rurais, também participantes da pesquisa, vivem, em sua maioria, em contato direto com a terra, com o sol e com as escassas chuvas, estabelecendo, assim, uma relação mais próxima com a natureza. Alguns deles tiram leite da vaca, alimentam galinhas e porcos, roçam o pasto, abrem e fecham porteiras. Muitas vezes, moram em povoados (com água e luz elétrica) que vão se formando pelos grupos parentais próximos e que, em muitas circunstâncias, acabam ganhando o status de comunidade. Nessas pequenas comunidades, se juntam em mutirões para realizar atividades coletivas, como a fabricação da farinha, da rapadura, por exemplo. As relações são mais limitadas, ainda se voltam, exclusivamente, para a família extensiva ou amigos da comunidade. As dificuldades de estabelecer vínculos de amizade com os colegas da escola, por exemplo, advêm, sobretudo, da própria moradia. No caso dos jovens que moram nos distritos, o “rural” marca presença constante na vida deles, quando, muitas vezes, os pais se dedicam às atividades da “roça” e a residência fica nas proximidades. A “roça” se torna um local em que visitam constantemente ou até mesmo em que realizam trabalhos junto aos pais.

Para Alves e Oliveira (2014, p. 2), “existem determinados padrões de vida que podem ser influenciados pelos territórios, mas isso não deve ser visto de forma determinista”. Conforme vimos descrevendo, os jovens urbanos e os jovens rurais têm distintos modos de viver a juventude – vieses perceptíveis em diversos recortes. Esses distintos modos estão imbuídos de valores e atitudes que, por sua vez, não nos permitem colocar os jovens rurais em modelos que se alimentam de preconceitos e se aproximam de figuras estereotipadas, assim como não nos permitem criar qualquer tipo de clichê para os jovens urbanos. Refletindo sobre a questão do meio rural, Castro (2006, p. 01), em entrevista ao *Observatório Jovem*, afirma

⁸¹ Questão abordada no capítulo que apresenta a cidade de Guanambi.

⁸² Inclusive o transporte coletivo em Guanambi é muito limitado. A circulação de ônibus para os bairros mais distantes do centro da cidade é tão restrita que já se tornou motivo de reclamações nas rádios da cidade. Muitos jovens estudantes que moram nos bairros mais distantes acabam pegando ônibus que transportam os estudantes da zona rural e que passam próximo ao seu bairro.

que “há uma forte identificação da sociedade sobre o que seria um mundo rural. Às vezes muito mais no imaginário e que vai gerar reações de estigmatização e de diferenciação nas relações”. No entanto, para a autora, importa salientar que as relações de poder atravessam o espaço rural e o urbano.

Sem dúvida, os jovens, quer morem na zona urbana, quer morem na zona rural, vivenciam a experiência juvenil de forma distinta e influenciada por elementos diversos, por isso os sujeitos, alvo do nosso estudo, levam para o interior da escola as plurais experiências de vida. Nesse aspecto, corroboramos análises de Leão e Carmo (2014, p. 39), ao afirmarem que “compreender esses jovens e inseri-los em processos educativos escolares com os quais eles se identifiquem [...] exige estar atento às múltiplas dimensões que marcam a sua condição juvenil”. O espaço vivido pelos jovens assume importância quando nos propomos a conhecê-los. Observamos que a zona rural e a zona urbana não se encontram desconectadas e fechadas em fronteiras.

Recorremos aos estudos realizados por Carrano e Bastos (2006), que fazem considerável observação acerca dos jovens urbanos e rurais. Para esses estudiosos, a multiplicidade de vida dos jovens urbanos vem sendo retratada em muitos estudos; quando se trata do jovem do meio rural, contudo, existe, ainda, a fixação de um jovem exclusivamente rural, desconsiderando a expressiva inserção das identidades juvenis rurais em teias relacionais que, a cada dia, ultrapassam o limite do doméstico e familiar.

Pautando-se nos estudos de Carneiro (2005), os pesquisadores Freitas e Leão (2011) consideram que muitas transformações ocorridas no contexto rural alargaram o leque de experiências vividas pelos jovens, acenando para a ruptura de fronteiras rígidas entre o urbano e o rural. Recorrendo ainda aos estudos de Veiga (2003), os autores afirmam que os jovens vêm reorganizando fronteiras entre os espaços rurais e urbanos.

Os jovens que moram na zona rural de Guanambi não são diferentes. Na fase de escolarização, a frequência à escola urbana os colocou em contato com outra realidade, com outros modos de vida e de relações sociais, constituindo-se em elementos importantes para suas experiências, sem, contudo, deixar de gerar tensões e conflitos.

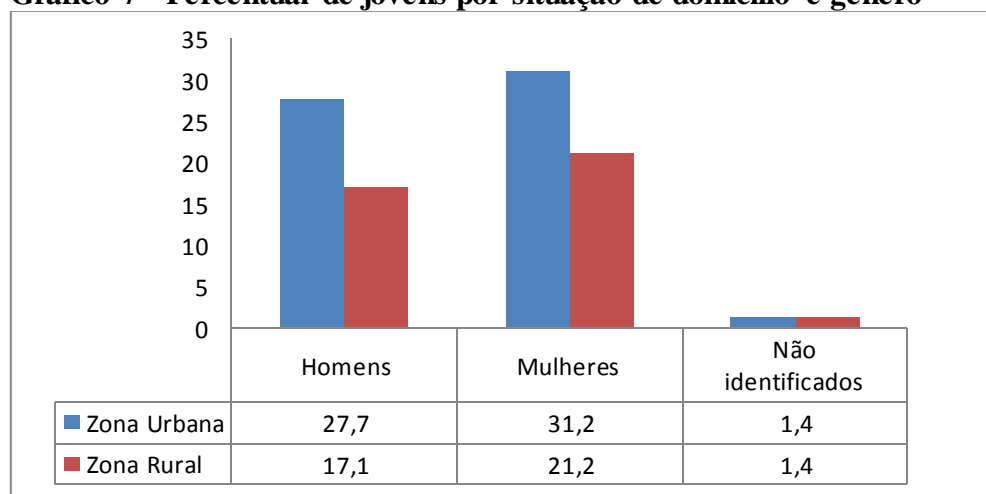
Esses jovens rurais se tornam sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas “sínteses sociais”, que lhes são específicas, mas as significativas experiências pelas quais vivem não se limitam a esse universo, o que vem a romper com o estereótipo determinante baseado em valores tipicamente rurais.

Retomando a questão do rompimento das fronteiras rígidas entre o urbano e rural, passamos a rever os limites entre esse urbano e rural no plano físico. Afinal, onde começam e onde terminam o rural e o urbano?

No Estado brasileiro, cabe ao município definir o limite oficial entre as zonas urbana e rural do território através da Lei de Perímetro Urbano. De acordo com o IBGE (2010), as cidades – sedes do município – e as vilas – sedes de distritos – são urbanas, e o restante do território é rural. Desse modo, partindo da disposição feita pelo IBGE, os distritos de Guanambi – Morrinhos, Mutans e Ceraima – fazem parte da área urbana. Entretanto, procuramos, em nosso estudo, designar como zona rural todo o território de Guanambi que não se encontra no distrito sede. Baseamo-nos na concepção de ruralidade adotada pelas escolas de Guanambi, no ato da matrícula dos alunos, de que todos aqueles que não residem na sede do município fazem parte da zona rural⁸³. E, de maneira geral, muitos desses jovens se identificam como sendo do meio rural, de forma que o rural atravessa suas experiências de vida, mantêm vínculos diretos ou indiretos com a atividade rural. Portanto, na nossa pesquisa, o conjunto de jovens moradores da zona rural é formado por todos os jovens alunos provenientes de localidades rurais, assim como dos distritos que compõem o município de Guanambi.

Após delineamento das frouxas fronteiras entre o urbano e o rural, passamos a analisar o Gráfico 7 com o intuito de identificar a origem social dos jovens participantes da pesquisa, estudantes do primeiro ano do ensino médio das escolas público-estaduais de Guanambi.

Gráfico 7 - Percentual de jovens por situação de domicílio e gênero



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

⁸³ O censo escolar também considera as escolas situadas nos distritos como provenientes da zona rural.

No ano letivo de 2014⁸⁴, ano de realização da pesquisa, encontravam-se matriculados nas cinco escolas público-estaduais de ensino médio regular de Guanambi 2124 alunos⁸⁵. Desse coletivo, 802 alunos (37,8%) se encontravam matriculados no primeiro ano do ensino médio, série priorizada no estudo e, desse grupo, 292 jovens – distribuídos entre 135 homens e 157 mulheres – participaram da primeira etapa da pesquisa, respondendo ao questionário.

O Gráfico 7 demonstra que 50 homens (17,1%) e 62 mulheres (21,2%) se declararam moradores da zona rural, totalizando 38,3% dos jovens; enquanto 81 homens (27,7%) e 91 mulheres (31,2%) se declararam moradoras da zona urbana, o que equivale a 58,9%. Um grupo de 8 jovens (4 homens e 4 mulheres, perfazendo 2,8%) optaram por não divulgar o local de moradia.

No que corresponde aos dados apresentados, podemos dizer que a escola de ensino médio é constituída por uma juventude diversificada. Para Pais (2008), os jovens que chegam à escola média têm origens sociais e memórias culturais diferentes. Contudo, para o autor essa escola nega a heterogeneidade juvenil e afirma a massificação.

Embora esta seja uma tendência no âmbito educacional, é digna de nota a importância que a mulher confere à escola. Torna-se promissor observar a presença de muitas mulheres numa escola que está inserida em uma sociedade machista. Os dados nos levam a compreender que o número de mulheres no universo da pesquisa supera o número de homens, revelando que as mulheres ocupam uma posição mais efetiva.

Para Corti (2015, p. 49), no Brasil “as mulheres continuam a apresentar indicadores mais favoráveis do que os homens, tanto em relação às matrículas, quanto ao rendimento e ao fluxo escolar”. Com base nos dados do Censo Escolar (2012), as diferenças de percentuais de matrícula no ensino médio, por gênero, chegam à ordem de 18% mais para o gênero feminino e revelam trajetórias escolares menos acidentadas para as jovens. Os pares masculinos ostentam maiores taxas de reprovação, evasão e menores taxas de conclusão no ensino médio. Sabemos que tais diferenças entre os sexos merecem análises que investiguem o contexto sociocultural que produz e mantém essas disparidades, o que não foi nosso objetivo na pesquisa realizada.

Um dado curioso que observamos no Gráfico 7 e que nos faz pensar e buscar bases informativas que expliquem tal movimento é o elevado número de jovens da zona rural

⁸⁴ Uma observação importante é que o Calendário Escolar desse ano adentrou por 2015 em razão das greves.

⁸⁵ Número esse que sofreu alterações no decorrer do ano letivo, considerando a taxa de abandono escolar, principalmente no primeiro ano do ensino médio. Taxa de abandono equivalente a 12% (total de 248 abandonos) e no primeiro ano a taxa de abandono equivaliu a 11% (total de 84 abandonos).

que estudam nas escolas público-estaduais de ensino médio da zona urbana. Trata-se de um fato que gera diversos impactos, em especial na esfera social, como o incentivo ao êxodo rural e a responsabilização da escola com um público que porta particularidades culturais e demandas específicas.

Vemos, assim, que a entrada de um contingente de jovens da localidade rural nas escolas urbanas⁸⁶ altera, mais ainda, as relações entre a juventude e a escola, provocando as mais diversas discussões e possibilidades de estudos. Os jovens alunos da zona rural evidenciam as dificuldades que encontram na escola urbana e a falta de interesse da escola para com a sua comunidade.

De acordo com Oliveira (2013), em algumas localidades rurais de Guanambi, até o ano de 2005, existiam escolas municipais que ofereciam o ensino em classes multisseriadas⁸⁷. No ano de 2007, o prefeito municipal em exercício na época, por meio do Decreto nº 334 de 19 de março de 2007⁸⁸, extinguiu todas essas classes.

Para Silva (2011), a decisão de acabar com as classes multisseriadas no município de Guanambi já vinha acontecendo antes mesmo de 2007, logo que o prefeito Nilo Coelho assumira o poder municipal em 2004. Para o autor, a decisão de nucleação foi tomada pelo então prefeito sem um debate com a sociedade. Dessa forma, aqueles alunos que estudavam na zona rural deveriam, a partir daquela ocasião, frequentar as escolas da sede ou dos distritos municipais. Assim, os alunos passaram a depender de transportes coletivos, muitas vezes, velhos e inadequados. Silva (2011) analisa, ainda, que esse processo foi duramente criticado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais, sobretudo quando se tratava de transportar crianças de quatro e cinco anos de idade. Para o estudioso, o prefeito estava interessado, com tal ação, no imediato processo de nucleação das escolas rurais.

Ainda que consideremos as questões postas, o fato é que “até o ano de 2008, a chamada Política de Nucleação de Escolas Rurais no Brasil, ocorreu sem nenhum tipo de normatização ou regra” (OLIVEIRA, 2011, p. 06). Segundo Oliveira (2011), cada gestor, na

⁸⁶ Uma dessas escolas se localiza no distrito de Mutans.

⁸⁷ Desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. As classes multisseriadas são geralmente organizadas com um número reduzido de alunos em cada série, ou melhor, são turmas que se reduzem a uma adaptação de alunos de variadas séries. Na mesma sala de aula se encontram alunos com diferentes idades e níveis educacionais. Segundo Rosa (2008), essa forma de organização representa um tipo de escola e nos remete a uma reflexão sobre a concepção que se tem de educação. A justificativa de muitos estudiosos e governantes para a criação das classes multisseriadas se deve à baixa densidade populacional na zona rural, à carência de professores e às dificuldades de locomoção.

⁸⁸ O objetivo desse Decreto era “reordenar a rede de escolas do sistema municipal de ensino, tendo em vista melhorar a qualidade do ensino oferecido às crianças, jovens e adultos da zona rural deste município” (OLIVEIRA, 2013, p. 52).

esfera municipal ou estadual, se encarregava, na medida das necessidades ou do próprio entendimento, de implantar o processo de nucleação.

A desativação das escolas rurais ocorreu em muitos municípios do Nordeste brasileiro (LIMA, 2014). Com base legal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Artigo 11, inciso II e Artigo 28, Parágrafo Único, instalou-se a “nucleação de escolas”, que, apesar de oferecer pontos de caráter prático⁸⁹, comporta deslizos, especialmente quando chega a ignorar a realidade de crianças e jovens que saem do seu universo e são inseridas em outra realidade. Em outras palavras: como esse processo, muitas vezes, não considera as especificidades desse grupo, acaba por desvalorizar os conhecimentos e as necessidades culturais, colaborando para a perda da identidade rural, sem falar que pode vir a gerar um crescente esvaziamento, tanto dos espaços rurais, quanto do papel social que a escola rural exerce nas comunidades.

Para Oliveira (2011, p. 02), “o deslocamento de crianças e jovens para estudar fora de sua comunidade de origem [...] fere o que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente/1990 (ECA)”, mais precisamente no Capítulo IV, Artigo 53 do ECA, que considera direito das crianças e dos adolescentes o “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”. Isto é, próximo ao local onde constroem as redes de relações sociais, onde estão os laços afetivos e familiares (OLIVEIRA, 2011). Enfim, esse processo de nucleação ganhou fôlego com a municipalização do ensino⁹⁰.

Segundo dados do Censo Escolar/INEP de 2014, mais de 37 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos 15 anos. A Bahia lidera o ranking, com 872 escolas rurais fechadas somente em 2014. A falta de investimentos das prefeituras municipais é um dos principais motivos apontados pelos especialistas para o fechamento das escolas. As prefeituras, entretanto, alegam que o número de alunos matriculados não é suficiente para manter algumas unidades educacionais (FERNANDES, 2015).

⁸⁹ A implantação da nucleação significou uma tentativa de se resolver problemas graves referentes às escolas localizadas no meio rural. Partiu, assim, da ideia de que um grande polo educacional na zona urbana deveria oferecer melhor estrutura, principalmente quanto ao agrupamento de turmas de alunos da mesma idade e maior facilidade de gestão (BRASIL, 2013). Ou seja, resolver problemas que abarcavam as múltiplas funções dos professores (ensino simultâneo numa mesma sala para alunos que se encontravam na educação infantil ou nas primeiras séries do ensino fundamental), carência na formação dos professores, salas multisseriadas totalmente precárias, escolas, na maioria das vezes, isoladas. O que se questiona, contudo, é a forma como foi feita e também a relação desses jovens no contexto das escolas urbanas nos tempos atuais. Pergunta-se: a escola desenvolve uma proposta educacional que perceba essas jovens segundo a realidade? Esta escola acolhe e tes jovens fazendo com que se sintam respeitados e em iguais condições de desenvolverem das potencialidades?

⁹⁰ A Constituição de 1988 estabelece a autonomia do município para criar o próprio sistema de ensino e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96 divide as atribuições dos entes federativos de forma clara – os municípios se responsabilizam pela educação infantil e pelo ensino fundamental; os estados pelo ensino fundamental e médio e a União pelo ensino superior. Vale reconhecer que o processo de municipalização foi incentivado com a implantação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Em entrevista ao portal do Movimento dos Sem Terra (MST), Clarice Santos, professora da Universidade de Brasília (UnB), afirma que “por um lado existe um esforço do governo em ampliar o transporte escolar rural, por outro, esse esforço não é o mesmo para evitar o fechamento das escolas”. Frente a essa questão, podemos dizer que estamos diante de novas configurações para a educação voltada para o homem do meio rural.

4.2.2 Idade, localização e gênero

De acordo com o que propõe a legislação educacional brasileira, LDB, a educação básica é obrigatória e oferecida de forma gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Em respeito à legislação, na faixa etária dos 15 (quinze) aos 17 (dezesete) anos, o jovem deve estar matriculado no ensino médio (BRASIL, 1996).

Construindo uma ponte entre a legislação e a realidade concreta, observamos, por meio da Tabela 7, que os jovens participantes da pesquisa de campo, alunos do primeiro ano do ensino médio, se encontram, em sua maioria, com 15 e 16 anos, o que, de certa forma, contempla a legislação. Contudo, há um significativo número de jovens que se encontram na faixa de 17, 18 ou mais de 18 anos de idade, o correspondente a 38,7%, sugerindo que parcela significativa dos jovens se encaixa no universo da defasagem escolar, revelando um quadro de desigualdade social que foge do “ideal” previsto na legislação.

Tabela 7 - Faixa etária dos jovens estudantes por localização e gênero

IDADE	ZONA URBANA		ZONA RURAL		Subtotal ⁹¹	%
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES		
14 anos	01	05	-	01	07	2,4%
15 anos	20	37	11	17	85 + 1 = 86	29,5%
16 anos	25	18	17	17	77 + 3 = 80	27,4%
17 anos	20	18	14	14	66 + 2 = 68	23,3%
18 anos	07	09	06	08	30 + 1 = 31	10,6%
+ 18 anos	05	02	02	05	14	4,8%
Preferiu não indicar a idade	03	02	-	-	05 + 1 = 6	2,0%
TOTAL	81	91	50	62	284 + 08 = 292	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

Outra abordagem possível da Tabela 7 é que os jovens alunos da zona rural com 17, 18 ou mais de 18 anos de idade ocupam o percentual de 43,8% para 35,5% dos jovens

⁹¹Esses números (+1+3+2+1+1= 08) correspondem ao número de alunos que não declararam o seu local de moradia. Confere: 01 (uma) jovem de 15 anos, 01 (uma) jovem de 16 anos, 01 (uma) jovem de 17 anos; (dois) 02 jovens de 16 anos, (um) 01 jovem de 17 anos, (um) 01 jovem de 18 anos e (uma) 01 jovem que também preferiu não declarar a sua idade. Esses números se encontram na tabela no campo subtotal.

urbanos, apresentando, portanto, uma expressiva defasagem escolar. Isto vem confirmar que, no contexto escolar, as desigualdades se acirram, mais ainda, quando se trata de jovens provenientes do meio rural.

Em se tratando do gênero, encontramos leves diferenças de distorção escolar entre mulheres (36,6%) e homens (37,7%). Partindo dos dados coletados na pesquisa, poderíamos dizer que a distorção idade/série tem raça/cor e classe social, conforme teremos oportunidade de demonstrar de acordo com o avançar das análises.

Em primeira instância, constatamos que esses jovens têm, majoritariamente, entre 15 e 17 anos (80,2%). Tomando por base o critério da idade, temos, assim, delineado um grupo de sujeitos que representa um período da vida essencialmente juvenil que carrega consigo peculiaridades manifestas nas características e vivências.

Deste modo, merece realce esse período das suas vidas, principalmente por ser marcado por um conjunto de diferenciações relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social, acompanhadas de visíveis inquietações e transformações internas que não podem ser desprezadas. Sobressaem nessa fase da vida, com toda a força, substanciais mudanças na relação desses jovens com a escola. De tal modo, parcela convincente dos jovens se dispõe a ampliar os espaços de circulação, as redes de interação e sociabilidades e, quiçá, projetos de vida.

Como vimos, a distorção idade/série é mais acentuada no primeiro ano. Se observarmos a Tabela 7, verificaremos que o atraso escolar se manifesta, de modo geral, entre os jovens, homens e mulheres, da zona urbana e da zona rural, sem maiores distinções, apesar de haver maior inclinação para a distorção idade/série entre os jovens alunos da zona rural, onde estão os segmentos sociais que mais padecem quanto ao processo de escolarização, o que requer, portanto, compreender aspectos da história e experiência de vida, sobretudo a localidade onde vivem e o contexto escolar⁹². No processo de categorização dos dados da pesquisa de campo, observamos que, na maioria das escolas pesquisadas, essa defasagem se faz mais presente nas turmas do noturno, seguidas das turmas do vespertino. Este fato, de acordo com os dados, se encontra atrelado, sobretudo ao trabalho, porquanto muitos jovens abandonam a escola para trabalhar e, tempos depois, decidem retomar os estudos.

Para Corti (2002), a distorção de aprendizagem de jovens que se encontram no ensino médio era esperada, pois os alunos já cursaram um número maior de anos de escolarização tendo ampliadas as possibilidades de reprovação e abandono escolar. Esse

⁹² Encontramos aqui indicativos de estudos posteriores.

posicionamento se complementa com a afirmação de Leão (2006, p 34.) de que “para os filhos das camadas populares, a ampliação do acesso à educação não correspondeu a uma trajetória regular nos sistemas de ensino”.

4.2.3 Raça/cor, moradia e gênero

De acordo com analistas socioeconômicos do IBGE, a população brasileira vem tomando consciência, nos últimos anos, da cor da pele e da identidade racial. A partir do Censo de 2010, por exemplo, a maioria da população se autodeclarou negra, entre os quais estão pretos e pardos. Apesar disso, ainda encontramos uma forte inclinação para a cor parda. Segundo os analistas, tal inclinação mostra, em algumas situações, a dificuldade da população brasileira de ver a cor da pele, assumir a negritude.

Tabela 8 - Distribuição (numérica e percentual) de acordo com a cor/raça, o gênero e o local de moradia

RAÇA/COR	ZONA URBANA		ZONA RURAL		Subtotal ⁹³	%
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES		
Branca	15	17	11	12	55 + 3 = 58 brancos	20,0%
Negra	17	15	10	08	50 + 1 = 51 negros	17,5%
Parda	41	56	26	41	164 + 3 = 167 pardos	57,3%
Outra	01	01	01	-	03	1,0%
Não identificou	07	02	02	01	12	4,2%
TOTAL	81	91	50	62	284 + 08 = 292	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

Apesar de ser predominante no Brasil, a população negra ainda sofre com a desigualdade racial. O racismo, que classifica o negro como inferior, leva os tantos negros a recusarem a sua cor. Contudo, as próprias demandas da população negra e a questão da exclusão fazem parte das políticas de afirmação da identidade negra e podem colaborar para mudança cultural.

Assim, considerando que a “cor da pele” é, ainda nos nossos dias, um elemento que tem ressonância no critério de classificação da população quanto à renda, acesso à educação, ocupação profissional, local de moradia, relações sociais, entre outros, optamos por

⁹³ O total de alunos que responderam aos questionários foi de 292, porém 08 alunos não identificaram o local de moradia. Os questionários daqueles que preferiram não identificar a moradia indicavam: 02 (dois) homens brancos, 01 (um) homem negro e 01 (um) pardo; 01 (uma) mulher branca, 02 (duas) de cor parda e 01 (uma) mulher que não declarou a sua cor, conforme consta no quadro.

fazer uso desse critério para conhecer o jovem aluno que “habita” a escola de ensino médio em Guanambi. Em princípio, recorreremos à consideração feita pelo então consultor da Diretoria de Estudos Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)⁹⁴, Rafael Guerreiro Osório, para esclarecer a nossa opção pelo método de identificação racial que consideramos mais oportuno ao nosso estudo. Para Osório,

Existem basicamente três métodos de identificação racial que podem ser aplicados com variações. O primeiro é a autoatribuição, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe seu grupo. O segundo é a heteroatribuição, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação desses grupos populacionais dos quais provieram os ancestrais por intermédio de análise genética (OSÓRIO, 2013, p. 91).

Sendo assim, em virtude da metodologia que adotamos no trabalho com os jovens, optamos por utilizar o método de autoatribuição, segundo o qual, os próprios jovens identificariam a cor da pele.

Vale ressaltar que, na ocasião em que respondiam ao questionário quanto à classificação racial, os jovens faziam questionamentos do tipo: “Qual é a minha cor?”. As dúvidas pairavam principalmente entre a cor da pele “preta” e “parda”, substituídas muitas vezes por “morena”. Em algum momento, chegaram a dizer em voz alta: “Eu sou moreninho/a”, “Eu sou marrom, então vou marcar pardo”, e assim por diante. Não faltaram, também, as frases imbuídas de preconceito, dirigidas de um colega a outro. Enfim, no momento em que preenchiam esse item do questionário, os jovens, sobretudo aqueles que atribuiríamos como negros, manifestaram muitas dúvidas, revelando que não sabiam como responder ou que não tinham familiaridade com o tema.

Conforme podemos perceber, pelos dados da Tabela 8, um alto percentual de jovens participantes da pesquisa se apresentou como pardo (57,3%); um percentual de 17,5% se autodeclarou como negro. Então, entre os jovens estudantes, há predominância da cor da pele preta/parda, o que nos leva a reconhecer que o primeiro ano do ensino médio das escolas público-estaduais de Guanambi é formado por um grupo juvenil que tem uma base étnica afrodescendente, ou seja, é constituído por 78,4% de mulheres pretas/pardas e 71,8% de homens pretos/pardos, 75% de jovens urbanos pretos/pardos e 75,9% de jovens rurais pretos/pardos.

O percentual de jovens urbanos e rurais que se autodeclararam exclusivamente negros – 18,6% jovens da zona urbana e 16% jovens da zona rural – vem contrariar pesquisas

⁹⁴ Ano de 2012 – Ação Educativa – Relações Raciais

que apontam a população rural como sendo formada por uma maioria negra. No entanto, ao inserir a cor parda, o quadro acaba por referendar essas pesquisas.

Com um percentual mais baixo, se comparado com a população negra/parda, os jovens que se consideram como de cor branca (20%) responderam ao questionário de forma mais espontânea, sem maiores rodeios ou questionamentos. Assim se encontram: 18,6% da zona urbana e 20,5%, da zona rural; 19,8% homens e 19% de mulheres.

Os jovens que se reconheceram como sendo exclusivamente negros – 15% das jovens mulheres e 20,6% dos jovens homens – e até mesmo aqueles que se autodeclararam pardos – 51,2% dos jovens homens e 63,4% das mulheres – acabaram por abrir um caminho para a tomada de consciência sobre a origem afrodescendente, sobre a cor da pele, sobre a identidade racial.

Em *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*, Novaes (2006, p. 106) analisa que “ser mulher, negra ou pobre, homem e branco faz diferença nas possibilidades de se viver a juventude”. A reflexão de Novaes considera a raça/cor, a classe social e o gênero como dimensões que interferem de forma significativa na vida dos jovens, o que vem confirmar as nossas reflexões.

O preconceito racial ainda tão presente na nossa cultura e na mentalidade de muitas pessoas de forma naturalizada pode interferir na forma de se viver a juventude e na condição de aluno. Como dizem Corti, Freitas e Sposito (2001, p. 16), “vindos de família de baixo poder aquisitivo e com forte presença de negros entre seus antecedentes, a maior parte desses jovens tem na experiência da discriminação uma forte marca associada ao ambiente escolar”. Sobre essa questão, compreendemos a relevância de registrar breve anotação feita por uma jovem aluna que, por sua vez, não se identificou:

Tinha um grupinho de meninas na escola que a gente andava sempre juntas. Teve um dia na hora do recreio que eu falei assim ‘vamos brincar de bola?’ Uma delas, era tudo branquinhaa, branquinhaa, respondeu: ‘eu não vou brincar de bola com você porque você é preta’. Essa cena não sai da minha cabeça, sempre eu lembro. Lá na sala mesmo, às vezes, eu vejo os meninos fazendo brincadeiras assim e eu lembro, porque vai que a pessoa não leva na brincadeira, acaba levando a sério, porque isso machuca, isso magoa a pessoa (grifo nosso).

Nas conversas com os professores, a questão do preconceito racial era retratada de forma significativa, como ilustra esta anotação feita no diário de campo (2015):

O que distancia os jovens, em suas relações, mais fortemente são as condições da cor e o trato com o corpo. Nesse aspecto, os alunos da comunidade negra, os quilombolas das Veredas⁹⁵ são os que mais sofrem com relação à cor. Os outros colegas pouco se envolvem com eles e demonstram em suas atitudes certo distanciamento. Com relação ao corpo, de vez em quando a coordenadora pedagógica e professores fazem alertas acompanhadas de reflexões em torno da importância de se cuidar do corpo. A higiene é um forte elemento de discriminação e, nesse aspecto, quem mais sofre são os jovens da zona rural, principalmente os negros. Às vezes saem de casa às 9 horas da manhã e chegam na sua escola às 13 horas e estão chegando suados para assistir aula. Existem relatos de jovens que apontam essa questão como corriqueira na sala de aula. Até mesmo alguns professores se expressam diante da situação como aquele aluno que ‘saiu do monturo e veio pra escola’. Os colegas na sala de aula evitam se sentar próximo daquele jovem, repelindo a sua presença (grifo nosso).

Esta situação porta outros elementos que se somam à questão da cor e gera fortes discriminações aos jovens alunos do meio rural, sobretudo, negros, que têm uma pele mais propensa à transpiração.

Acreditamos que esses elementos, fontes de preconceito e discriminação, presentes na anotação do diário de campo, explicam por que alguns jovens estudantes, ao preencherem o questionário, optaram por não identificar o local de moradia ou a cor da pele. A visão distorcida da realidade se completa com ações de discriminação que conduzem aquele jovem homem ou mulher a uma baixa autoestima, à exclusão social ou à revolta e indisciplina no meio escolar. A escola e seu currículo são impelidos a incluir a discussão de tais questões.

4.2.4 Religião, localidade e gênero

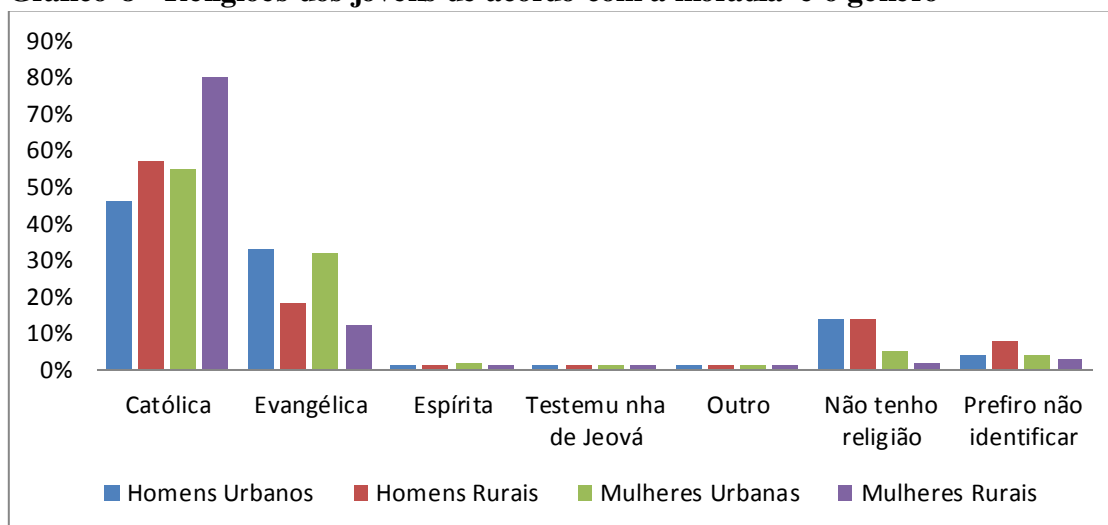
Uma das considerações que registramos no diário de campo⁹⁶, quando realizávamos a aplicação dos questionários junto aos jovens, é que “os jovens, em sua maioria, responderam à questão que trata da religião sem pestanejar”. Esse simples ato nos leva à compreensão de que a nossa história de vida está intimamente ligada à religião ou à crença em Deus, muitas vezes, isolada da prática.

Conforme vimos, no município de Guanambi a religiosidade, de modo geral, se faz presente na vida de muitos jovens. As tradicionais festas, retiros, congressos organizados pelas igrejas oportunizam o encontro e a participação juvenil.

Analisemos o Gráfico 8, que trata das opções que os jovens vêm fazendo quanto à religião.

⁹⁵ Nome fictício para a região quilombola.

⁹⁶ Datado: mês 10/2014

Gráfico 8 - Religiões dos jovens de acordo com a moradia e o gênero

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

O Gráfico 8 mostra que a maioria dos jovens pesquisados se declarou de religião católica, com destaque para as jovens mulheres da zona rural com 80% de adesão à religião católica. Em conversas, essas jovens revelaram forte presença nas tradicionais celebrações e festejos religiosos realizados pela igreja católica nas pequenas comunidades rurais. Mostra, ainda, um percentual significativo de jovens evangélicos, sobretudo os jovens urbanos (homens e mulheres) e um número, talvez não tão expressivo, mas que merece atenção, de jovens que optaram por não identificar a religião ou disseram que não têm religião.

Outra revelação que nos trazem os dados é que a expansão da religião evangélica⁹⁷ vem ocorrendo com mais força na zona urbana, carregando um número expressivo de jovens e com proliferação principalmente nos bairros periféricos, o que, de certa forma, vem anulando a força da Igreja Católica. O leque que se abre com a não identificação dos jovens quanto à religião ou até mesmo pela declaração de que não possuem religião nos leva a cogitar a possibilidade de que o jovem de hoje consegue perceber-se como sujeito histórico e social sem estar, necessariamente, vinculado a uma religião.

Dados do Censo de 2010⁹⁸ mostram, em âmbito nacional, diferenças quanto à religião, entre as áreas urbana e rural. Nas zonas rurais, 77,9% são católicos, e 10,1% são evangélicos; enquanto, nas zonas urbanas, esses percentuais são de 62,2% e 13,9%, respectivamente.

⁹⁷ Importa dizer que estamos fazendo uso da expressão “religião evangélica”. Contudo, essa expressão está muito limitada, pois nos dias de hoje encontramos forte crescimento entre as religiões neopentecostais, vertente do evangelicalismo, que vem crescendo a cada dia no meio juvenil.

⁹⁸ No Censo de 2010, foram avaliadas as religiões distribuídas em religião católica, espírita e evangélica.

Considerando os sujeitos da nossa pesquisa, destacamos que, nas zonas rurais, 68,5% dos jovens são católicos e 15% são evangélicos e, na zona urbana, 50,5% dos jovens são católicos e 32,5% são evangélicos. Os dados da pesquisa de campo coletados com jovens no final do ano de 2014 se distanciavam dos dados nacionais coletados com uma população mais abrangente no ano de 2010 nos itens jovens urbanos e religião evangélica, conforme argumentamos no parágrafo anterior.

O Censo de 2010 revela, ainda, que, na cidade de Guanambi, as religiões se encontram assim distribuídas: 78,3% Católica Apostólica Romana, 20,5% Evangélica e 1,1% Espírita. No caso dos jovens pesquisados, conforme consta no Gráfico 8: 59,5% se declararam como sendo de religião católica, 23,4% evangélica, 3% outras, o 14,1% restante se situa entre os grupos que “não têm religião” ou “preferiram não se identificar”. Ambos os dados continuam revelando o aumento no número de evangélicos. Como vimos, Guanambi caminha para menos católicos e mais evangélicos.

Os dados do IBGE (2010) deixam claro que, embora o Brasil seja a maior nação católica do mundo, nos últimos dez anos, as religiões evangélicas vêm apresentando um forte crescimento no país⁹⁹ enquanto a religião católica vem sofrendo declínio.

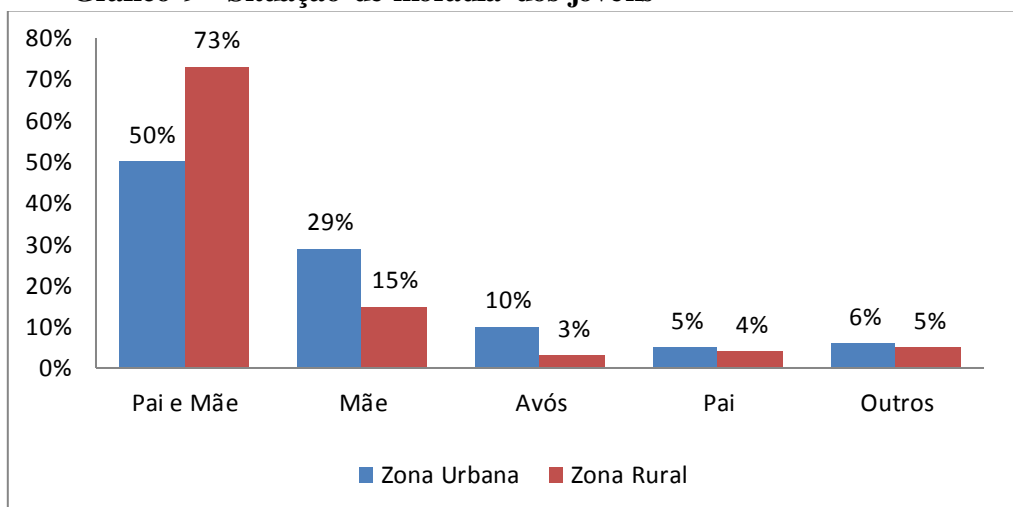
Outro elemento importante é que os jovens, em sua maioria, revelaram pouca frequência na prática religiosa, salvo para parte significativa dos jovens evangélicos, que afirmaram dedicar-se à religião, isto é, a prática não se resume ao período de festas ou outros eventos.

4.2.5 Família, localização e gênero

Na análise dessas categorias, chamou a nossa atenção o fato de que parte significativa dos jovens pesquisados está vivenciando novos arranjos familiares, ao mesmo tempo em que busca preservar determinados modelos e valores tradicionais. Essas questões ganharão fluência no transcorrer do estudo¹⁰⁰.

⁹⁹ Os indicativos de crescimento, dessa busca constante dos jovens, sobretudo das camadas populares, pela vertente evangélica merecem estudos.

¹⁰⁰ Importa esclarecer que as categorias família, escola e trabalho serão tratadas com maior profundidade no capítulo posterior.

Gráfico 9 - Situação de moradia dos jovens

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

O Gráfico 9 expõe a situação de moradia dos jovens pesquisados, sujeitos socioculturais, considerando a localidade e o gênero. Os dados revelam que 61,5% dos jovens moram com o pai e a mãe, cuja expressividade está na zona rural. Os jovens da zona urbana que moram com o pai e a mãe atingem o patamar de 50% para 73% dos jovens da zona rural.

Esses dados adquirem importância no nosso estudo por revelarem que as famílias vêm passando por efetivas transformações, com a configuração de novos formatos familiares. Observamos, no entanto, que, no contexto rural, essas transformações estão chegando mais lentamente, de forma que a família nuclear ainda tem forte expressão.

Em continuidade à análise dos dados apresentados no Gráfico 9, percebemos que parcela expressiva dos jovens da zona urbana mora com a mãe, com os avós ou com os pais (44%). Nesse aspecto, equivale a dizer que a família adquire uma composição que foge aos padrões de uma família nuclear e se aproxima das famílias monoparentais¹⁰¹. Para Romanelli (2013, p. 34), ao lado da família nuclear, se expandem outros arranjos familiares, o que torna evidente no plano empírico que “não há família, mas famílias organizadas de modos distintos”. Para a autora, “essa variedade de arranjos não elimina a generalidade da família enquanto instituição e demanda um conceito para explicitar as características comuns a todas as modalidades de configurações domésticas” (ROMANELLI, 2013, p. 35).

Reconhecemos que as famílias estão passando por um processo de mutação, um processo de “desintegração” da família nuclear, que vem alçando voos no contexto da sociedade brasileira. Dado apresentado pelo IBGE com base no Censo 2010 revela, por

¹⁰¹ Para Leite (2003, p. 10), “uma família é monoparental quando a pessoa considerada (homem ou mulher), encontra-se sem cônjuge ou companheiro e vive com uma ou várias crianças ou adolescentes”.

exemplo, que o número de famílias sob responsabilidade exclusiva de mulheres aumentou 37,3%.

A predominância da mãe nas famílias dos jovens estudados comprova, em muitas circunstâncias, o baixo poder aquisitivo dessas famílias ou, até mesmo, situação de pobreza, pois essas mães, geralmente, arcam com a responsabilidade da criação dos filhos e da garantia, mesmo com muito esforço, do núcleo doméstico. Esse fenômeno propicia, também, a entrada do jovem mais cedo no mercado de trabalho para colaborar com as despesas da casa.

A figura da avó ou dos avós como responsáveis diretos pelo núcleo familiar faz parte, também, da realidade de 10% dos jovens. Em muitas situações, os pais desses jovens são separados, e a mãe mora numa capital, principalmente São Paulo e Salvador, de onde envia dinheiro para sustento dos filhos. A figura paterna aparece bem pouco nessas circunstâncias.

Outro dado relevante vinculado à composição familiar é o número de irmãos dos jovens pesquisados. Verificamos que os jovens provenientes da zona rural chegam a ter de nove a dez irmãos, considerando, no entanto, que parcela expressiva desse grupo tem de quatro a cinco irmãos e as raras exceções são para aqueles que têm um ou dois irmãos. Em se tratando dos jovens da zona urbana, o quantitativo de irmãos é bem mais baixo: quatro, três ou dois irmãos.

Esses dados revelam que as famílias dos jovens, de modo geral, são extensas – constituídas por quatro ou mais pessoas –, e isto nos leva a ponderar que, quanto mais extensas, maiores são as dificuldades financeiras no seio familiar. Uma das consequências, entre tantas, é o ingresso precoce de fração considerável desses jovens no mercado de trabalho para auxiliar no sustento de casa, como dissemos, o que influencia de forma significativa a trajetória escolar desses jovens.

Na discussão das questões que perpassam a categoria família, vimos, em conformidade com estudos realizados por Romanelli, Nogueira e Zago (2013), que, independente da área pela qual a instituição família seja objeto de estudo, não há consenso em conceituá-la. Para Romanelli (2013, p. 34), há uma “ênfase na forma de seus arranjos que são diversos e se modificam devido a determinantes múltiplos” (ROMANELLI, 2013, p. 34) como: família com menor número de filhos; aumento do número de separações ou divórcios, acompanhados, muitas vezes, de uniões não legalizadas pelo casamento civil; aumento do número de mulheres no mercado de trabalho; casais de gays e lésbicas, entre outros.

Na trilha aberta por essa discussão, é importante salientar que procuramos, como pesquisadora, romper com visões fechadas de família, considerando que, se concebermos uma

família segundo um molde ou um modelo exclusivo, corremos o risco de classificar as famílias que não se enquadram nesses padrões como desestruturadas.

Uma questão que consideramos relevante no contexto familiar se refere ao diálogo que os jovens realizam ou deixam de realizar, sobre suas privacidades, com pessoas com as quais se relacionam. Analisemos a Tabela 9.

Tabela 9 - Opções de diálogo dos jovens no universo das suas relações

Com quem costuma conversar nos momentos difíceis?	ZONA URBANA		ZONA RURAL	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1º lugar	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe
2º lugar	Ninguém	Irmãos	Ninguém	Amigos
3º lugar	Pai/Mãe	Ninguém	Pai/Mãe	Ninguém
4º lugar	Amigos	Amigos	Tios	Irmãos
5º lugar	Tios	Pai/Mãe	Irmãos	Pai/Mãe
6º lugar	Companheiro	Tios	Amigos	Tios

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

Outros: Pai - Avós - Professor - Deus - Pastor

A Tabela 9 ratifica, em primeira mão, a centralidade das mães como esteio da família na vida dos jovens¹⁰². Contudo, uma via de preocupação está na posição que ocupa o “ninguém” na vida dos jovens, sobretudo dos homens (da zona urbana e da zona rural), o que possibilita levantar a hipótese de que apresentam dificuldades de construção de laços de confiança com as pessoas. Percebemos, também, que as mulheres da zona rural, para confidentes, dão preferência aos amigos, enquanto os jovens urbanos revelam fortes vínculos com os irmãos.

Outro dado que nos chamou a atenção foi a presença da figura dos tios em todos os quadros. Esse dado se explica pelo fato de que os jovens que moram com os avós, pelo menos em sua maioria, contam com a colaboração dos tios na educação. Interessa sublinhar, ainda, que os jovens homens (zona urbana e zona rural) do primeiro ao terceiro lugar apresentam as mesmas opções, e as mulheres (zona urbana e zona rural) no 1º, 3º, 5º, 6º lugar também apresentam as mesmas opções, o que não vemos como coincidência.

Aliada à composição familiar, mencionada anteriormente, procuramos situar, também, a escolaridade dos pais dos jovens estudantes, considerando que a formação acadêmica dos pais pode vir a influenciar na trajetória escolar dos filhos. Reconhecemos, no entanto, que tal rendimento não se prende, exclusivamente, a essa questão, mas a condicionantes diversos. Vejamos a Tabela 10.

¹⁰² Estudaremos essa questão com maior aprofundamento no próximo capítulo.

Tabela 10 - Escolaridade dos pais

ESCOLARIZAÇÃO	ZONA URBANA	ZONA RURAL
Não estudou	Mãe- 5,2% Pai – 12,8%	Mãe- 11,6% Pai – 19,6%
Fund. Incompleto	Mãe- 25% Pai – 35%	Mãe- 47,3% Pai – 58%
Fund. Completo	Mãe- 11,6% Pai – 5,2%	Mãe- 10,7% Pai – 3,6%
Ensino Médio incompleto	Mãe- 8,3% Pai – 11%	Mãe- 2,7% Pai – 3,6%
Ensino Médio completo	Mãe- 34,3% Pai – 19,8%	Mãe- 16,1% Pai – 4,5%
Superior incompleto	Mãe- 4,1% Pai – 1,7%	Mãe- 2,7% Pai – 0%
Superior completo	Mãe- 8,0% Pai – 5,2%	Mãe- 6,2% Pai – 1,8%
Não Respondeu	Mãe- 3,5% Pai – 9,3%	Mãe- 2,7% Pai – 8,9%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

Os dados da Tabela 10 demonstram que a escolaridade dos pais – sobretudo a do pai - é, ainda, muito baixa. No geral, a figura paterna (da zona urbana e rural) e as mães dos jovens provenientes da zona rural se encaixam nessa conjuntura.

Em nossos contatos, no decorrer da observação e principalmente quando aplicávamos os questionários, verificamos que muitos pais (mães e pais) dos jovens pesquisados tinham cursado, apenas, as primeiras séries do ensino fundamental. Contudo, as debilidades provenientes do questionário não nos possibilitaram melhor compreensão, porquanto colocamos como uma das alternativas, nas questões referentes à escolarização do pai e da mãe, o “ensino fundamental incompleto”, sem, contudo atentarmos para o nosso público¹⁰³ e para a extensão do ensino fundamental, que transcorre em nove anos. Podemos dizer, assim, que existe uma grande distância, por exemplo, entre o 1º ano e o 9º ano do ensino fundamental.

Como podemos observar na Tabela 10, a escolaridade dos pais e das mães dos jovens estudantes se apresenta com “menos de nove anos”¹⁰⁴ – 47,3% das mães rurais, 58%

¹⁰³ Considerando que eram, em sua maioria, oriundos das camadas populares, cujos pais, em decorrência das fragilidades da vida, poderiam ter uma baixa escolaridade, que se encaixava nas primeiras séries do ensino fundamental.

¹⁰⁴ Que menos é esse? Dois anos, cinco anos? Daí as limitações do questionário.

dos pais rurais e 35% dos pais urbanos, salvo exceção para as mães urbanas, cujo contingente maior apresenta o ensino médio completo, o correspondente a 34,9%¹⁰⁵.

Embora não seja tão proeminente, a distância entre a escolaridade dos pais dos jovens da zona urbana e a dos pais da zona rural é perceptível. Essa diferença se aguça à medida que aumentam os anos de escolaridade, revelando que os pais dos jovens que moram na zona rural apresentam, em sua maioria, menor escolaridade. É notória no Brasil rural, principalmente no Nordeste brasileiro, a desvantagem em termos de anos de escolarização.

Se voltarmos a atenção para a escolaridade das mães, tanto da zona urbana, quanto da zona rural, verificaremos que elas lideram no quesito anos de escolaridade com relação aos pais. Se atentarmos para o item “não estudou” veremos que 19,6% dos pais rurais e urbanos não chegaram a estudar.

Consideramos relevante destacar também que um percentual de quase 10% dos jovens da zona urbana não responderam ao quesito escolaridade do pai. É importante registrar que, no momento em que estavam preenchendo os questionários, alguns jovens diziam não saber a formação do pai, deixando a questão sem resposta (6,5%) ou respondendo de acordo com o “achismo”. De maneira geral, acreditamos que esse fato se deve à maior presença da mãe no acompanhamento dos filhos.

Diante do exposto, reconhecemos o quão necessário se faz conhecer o nível de escolaridade dos pais dos jovens alunos do ensino médio, considerando que essa variável é importante para a vida pessoal e profissional desses jovens. Segundo Soto e León (2005), as diferenças na escolaridade dos pais tendem a estabelecer distinções na vida escolar dos filhos.

Diversos pesquisadores da sociologia, com destaque para Bourdieu (1983), defendem a hipótese de que o capital cultural tem efeitos na trajetória escolar e nas possibilidades de estudo dos jovens. Assim, ancoradas em posicionamentos de professores e coordenadores das escolas observadas, podemos dizer que os jovens que têm pais mais escolarizados se encontram em posição mais vantajosa. Para Lima (2012, p. 09), “nas pesquisas que enfatizam os determinantes sobre as tomadas de decisões dos jovens brasileiros – prosseguir ou não nos estudos, entrar no mercado de trabalho, conciliar estudo e trabalho – a variável ‘educação dos pais’ aparece como uma das mais influentes”.

Cabe-nos citar a reflexão realizada por uma das coordenadoras das escolas pesquisadas: “*Os grupos de alunos que apresentam melhores desempenhos são os filhos de*

¹⁰⁵ A relação das famílias com a escola será aprofundada no capítulo posterior.

peças que acompanham mais os filhos na escola. Alguns desses alunos são os CDFs” (grifo nosso).

Observamos também que, no geral, os filhos de pais “mais escolarizados” apresentam uma disposição de “somente estudar”, enquanto os filhos de pais “menos escolarizados” se encontram bem mais representados na categoria “estudar e trabalhar”.

Contudo, as exceções existem, a exemplo de jovens filhos de costureira, de carpinteiro, de diarista, com pais com limitada escolaridade, que, segundo professores, somente estudam ou, às vezes, estudam e trabalham, mas apresentam bom rendimento escolar.

É importante destacar, nesse contexto de exceção, que, no período das observações nas escolas, dois jovens irmãos gêmeos – filhos de pais que moravam na zona rural e “pouco escolarizados” – que estudavam no mesmo colégio, porém em turmas separadas, foram selecionados para trabalhar como estagiários em órgãos públicos federais. O critério para seleção repousou-se sobre os alunos com melhor desempenho escolar¹⁰⁶.

Em continuação às reflexões postas, Mesquita et al. (2012, p. 43), sobre a pesquisa que desenvolveram acerca da juventude brasileira e educação, afirmam que o processo de escolarização da juventude no Brasil “é caracterizado por oportunidades desiguais entre brancos e não brancos, ricos e pobres, bem como entre os moradores das áreas urbanas e os que residem em áreas rurais, assim como o processo de escolarização varia entre as diferentes regiões do país”.

As Tabelas 11 e 12 apresentam os dados referentes às atividades ocupacionais realizadas pelos pais – pai e mãe – dos jovens estudantes da zona urbana e da zona rural:

Tabela 11 - Situação ocupacional dos pais – Zona Rural

ZONA RURAL			
Profissão	Pais	Profissão/Ocupação	Mães
Lavrador	67,0%	Dona de casa	52,7%
Pedreiro	11,6%	Lavradora	30,4%
Comerciante	9,8%	Funcionária Pública	5,4%
Outras: peixeiro, carpinteiro, motorista, corretor, mecânico, fazendeiro	5,4%	Professora, enfermeira, lavadeira	4,5%
		Comerciante	3,6%
		Empregada doméstica	2,7%
N.R	1,7%	N.R	0,7%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

¹⁰⁶ Análise feita pelas cademetas com identificação das melhores notas.

Tabela 12 - Situação ocupacional dos pais – Zona Urbana

ZONA URBANA			
Profissão	Pais	Profissão/Ocupação	Mães
Comerciante/vendedor	35,5%	Dona de casa	39,5%
Pedreiro	17,4%	Comerciante	15,2%
Lavrador	9,3%	Empregada doméstica	14,6%
Frentista, motorista, operador de máquinas, carregador, pintor, advogado, torneiro, segurança, açougueiro, cortador de cana e motoboy	9,3%	Funcionária Pública	12,2%
		Costureira	5,2%
		Garçoneiro	
		Cozinheira	
Funcionário Público	8,7%	Cabeleireira/manicure	3,5%
Mecânico	4,7%	Lavradora	2,9%
Caminhoneiro	41%	Auxiliar de escritório	1,7%
N.R.	11,0%	N.R.	5,2

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

Segundo Machado e Gonzaga (2007, p. 450), o avanço escolar das crianças e dos jovens pode ser influenciado “por características relacionadas com a escola e ao background familiar (renda familiar), bem como à complementaridade entre esses fatores”. Analisando essa questão à luz dos dados coletados, observamos que a escolarização dos pais, já mencionada e o poder aquisitivo podem vir a exercer, em muitas circunstâncias, influências na vida educacional dos filhos.

Como vimos, os jovens pesquisados se encontram, em sua maioria, entre 15, 16 e 17 anos de idade e, de modo geral, dependem economicamente dos pais. Verificamos, na leitura das Tabelas 11 e 12, que parte significativa dos pais dos jovens pesquisados exerce atividades profissionais de ordem manual com baixo retorno salarial, e parte expressiva das mães se dedica aos afazeres domésticos, entrando para a categoria de donas de casa (cerca de 40% das mães urbanas e 50% das mães rurais) – um importante fenômeno que nos remete à família tradicional e ao sexismo nas profissões.

A função “dona de casa” é reservada às mulheres que cuidam da casa, dos idosos, das crianças, dos enfermos. Estas não se veem inseridas no campo de trabalho porque desenvolvem atividades domésticas não remuneradas que se encontram num plano secundário, se comparadas com outras profissões, sobretudo com a dos maridos ou companheiros. Essas mães realizavam atividades que dispõem energia e bastante trabalho, porém sem nenhuma remuneração e, na maioria das vezes, ignoradas até mesmo pelos membros da família, como ilustram frases desse tipo: “Fica em casa o dia todo sem fazer nada”; “faz isso, faz aquilo, vai ali, vai acolá, você não trabalha, mesmo”.

Falando sobre a identidade “dona de casa”, Chies (2010) analisa que essa identidade resulta de uma construção social que se naturalizou na sociedade por meio da

difusão da crença de que esse papel sempre foi desempenhado pelas mulheres e vem, até mesmo, como uma imputação inclusa na aptidão de ser mãe.

Para Bernardim e Silva (2016), o sistema mercantil criou a ideologia de que o trabalho que tem valor é o trabalho remunerado. Ficam relegadas, assim, às donas de casa, tarefas consideradas como “não atividade”. Desvalorizam-se atividades significativas e necessárias à vida coletiva. Além do mais essa ideologia dá uma posição de destaque aos homens na relação entre gêneros. Afinal, eles trabalham, dão o duro, e as mulheres só fazem gastar.

Percebemos, nos “diálogos abertos” que realizamos com os jovens no transcorrer das observações, que essas “dona de casa” colaboram nas despesas da casa, se desdobram nos afazeres domésticos e na educação dos filhos. Nesse contexto, se sobressaem, em especial, aquelas “mães comerciantes”, que praticam atividades de comércio de muitas ordens, a exemplo das vendedoras de produtos da *Avon* e da *Natura*, de temperos caseiros, de calcinhas. Podemos dizer, assim, que as mulheres acumulam duas jornadas de trabalho.

Quanto à função de comerciante dos pais urbanos, estes se envolvem desde a prática do comércio propriamente dito até as feiras do rolo¹⁰⁷ e as vendas ambulantes¹⁰⁸, perfazendo o percentual de 35,%, entre as outras atividades indicadas.

Se fôssemos estabelecer um comparativo entre as atividades exercidas por pais e mães da zona urbana e rural, veríamos que as atividades locais de maior prevalência são as de doméstica e de pedreiro para a zona urbana e de lavradores para a zona rural. Os lavradores, em sua maioria, têm um pequeno pedaço de terra, porém realizam atividades extensivas em outras propriedades rurais.

A relevância dada às profissões dos pais e das mães dos jovens estudantes se deve ao fato de que elas nos permitem discutir a condição juvenil dos sujeitos sociais, isto é, as atividades laborais exercidas pelos pais, de modo geral, colaboram na compreensão das condições econômicas, sociais e culturais dos jovens. Percebemos que parte significativa dos pais exerce atividades consideradas, socialmente, como de pouca qualificação, caracterizadas, em sua maioria, pelo trabalho manual e pela força física.

Para Seabra e Mateus (2012, p. 422), “os recursos das famílias não só escolares e culturais, mas também sócio profissionais e econômicos são determinantes no desenvolvimento de estratégias sociais, individuais e coletivas em face da escolarização e no desenrolar das trajetórias de vida”.

¹⁰⁷ Local onde se vendem ou trocam produtos usados.

¹⁰⁸ Praticam atividades comerciais sem local fixo.

Vimos, assim, que, embora não exclusivamente, as disposições, as oportunidades, os recursos, entre outros, exercem forte influência na forma como os sujeitos sociais se caracterizam, pensam e se situam. O ser jovem, o viver a juventude se encontram vinculados a essas questões.

4.2.6 Situação ocupacional dos jovens estudantes

Os jovens sujeitos da pesquisa fazem parte, em sua maioria, das camadas populares, cujos pais são, geralmente, trabalhadores práticos, com pouca formação escolar e limitado poder de renda. Vale lembrar que não estamos falando de pobreza extrema no seio das famílias, salvo exceções.

Antes de analisarmos a Tabela 13 que se segue, queremos dizer que a maioria dos jovens que participaram da pesquisa mantém fortes relações de dependência econômica com os seus responsáveis, mesmo que realizem atividades laborais fora de casa. Muitos deles manifestam o sonho de conseguir um bom emprego para ajudar a família. Daí encontrarmos tão presente em suas falas a alusão a “ser alguém para ajudar a minha família”. Abordaremos essa questão no próximo capítulo.

Assim, os dados coletados até então no contexto da escola de ensino médio nos ajudam a pensar sobre a condição juvenil do jovem aluno que “habita” a escola pública da rede estadual de ensino médio de Guanambi. Analisemos a Tabela 13.

Tabela 13 - Os jovens e o trabalho por local de moradia e gênero

SITUAÇÃO OCUPACIONAL	ZONA URBANA		ZONA RURAL		TOTAL GERAL
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	
Trabalha	35 - 43,2%	44 - 48,3%	33- 66%	13 - 21%	125 - 44%
Nunca trabalhou	20 - 24,7%	34- 37,4%	5 - 10%	37 - 60%	96- 33,8%
Está desempregado	24- 29,6%	10- 11%	12 - 24%	12- 19%	58 - 20,4%
N.R.	2 - 2,5%	3 - 3,3%	-	-	5 - 1,8%
Total	81 - 100%	91 - 100%	50 - 100%	62 - 100%	284¹⁰⁹ - 100%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

Ao traçarmos, com sutis pinceladas, os perfis dos jovens protagonistas do estudo, reconhecemos que a temática “trabalho” atravessa a escola pública de ensino médio e adquire centralidade na vida de parte significativa dos sujeitos. A Tabela 13 nos ajuda a compreender que a maior parte dos jovens, sobretudo os homens, realiza atividades laborais. Estudos

¹⁰⁹ Lembrar que 8 jovens (4 homens e 4 mulheres) não indicaram o local de moradia. Portanto, esse grupo não entra nos cálculos.

desenvolvidos por Dayrell (2007, p. 1109) afirmam que “para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil”. Em outro momento, Dayrell, Leão e Reis (2011, p. 1070) sugerem que, “para parcela significativa dos jovens, o trabalho é uma dimensão da condição juvenil, permitindo garantir o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o sustento”.

De maneira geral, os dados apresentados na Tabela 13 confirmam a teoria de que os jovens, especialmente os jovens homens, se inserem de modo precoce no mercado de trabalho, principalmente para complementar a renda da família. Apesar das particularidades, esses jovens acabam sofrendo um processo de adultização.

Para Silva e Oliveira (2007), a maior parte dos jovens que frequenta a escola de ensino médio encontra-se inserida no mercado de trabalho, assumindo, assim, responsabilidades peculiares ao mundo adulto. Nesse sentido, esses jovens têm que conciliar o tempo de trabalho com a dedicação ao estudo e, em meio a essa difícil conciliação (trabalhos cansativos + tarefas escolares), podem vir a abandonar o estudo. Lembramos que o trabalho traz as respostas imediatas com o salário ao final do mês e a possibilidade de comprar artefatos do seu desejo e das suas necessidades. A escola, no entanto, requer tempo e perseverança.

Sobre a Tabela 13, se somarmos o percentual de jovens – homens e mulheres – que trabalham (44%) com aqueles que dizem estar desempregados e que, portanto, se encontram disponíveis para o trabalho (20,4%), chegaremos a 64,4% de jovens que se envolvem com atividades laborais. Observamos, também, que um expressivo percentual de jovens, 29,6%, está à procura de emprego. Nesse sentido, os nossos estudos corroboram as reflexões feitas por Dayrell e Jesus (2016, p. 412), quando afirmam que “as pesquisas com jovens das camadas populares brasileiras evidenciam que é comum a iniciação ao trabalho ocorrer ainda na adolescência, por meio dos variados “biscates”, numa instabilidade que tende a persistir ao longo da juventude”.

Consideramos importante também o fato de 46,4% das jovens mulheres afirmarem que apenas estudam e não trabalham; porém, ao conversarmos com algumas dessas jovens, percebemos que a maioria, sobretudo as jovens do meio rural, se dedica aos afazeres domésticos na própria casa, até mesmo para que a mãe possa trabalhar. Ao se declararem “não trabalhadoras”, assim como as donas de casa, se veem no quadro “jovens que não trabalham”. Nesse “não trabalhar” entram as atividades diárias que consistem em lavar e passar a roupa, fazer almoço, lavar a louça, arrumar a casa e, principalmente, cuidar dos irmãos mais novos –

atividades que não deixam de influenciar no desempenho escolar dessas jovens que “não trabalham”.

Vejamos as atividades laborais dos jovens que se encontram envolvidos com o mundo do trabalho, na leitura das Tabelas 14 e 15, considerando, fundamentalmente, o local de moradia e o gênero.

Tabela 14 - Situação ocupacional dos jovens da zona rural por gênero

ZONA RURAL			
Ocupação fora de casa	Homens	Ocupação fora de casa	Mulheres
Atividades do campo	51,4%	Faxineira	35,3%
Serviços Gerais	29,7%	Cuidadora/Babá	29,4%
Feirante	10,8%	Serviços Gerais	23,5%
Comerciante	8,1%	Atividade do campo	11,8%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

Os jovens homens trabalhadores da zona rural se sobressaem nas atividades próprias do campo, sobretudo na lavoura. Enquanto isso, as jovens se dedicam a atividades de limpeza ou aos cuidados com bebês ou idosos. Essas jovens moram, em sua maioria, nos distritos ou numa região próxima. De acordo com os dados, parte significativa desses jovens trabalhadores estuda no turno vespertino e trabalha no turno oposto¹¹⁰.

Observamos que, normalmente, no campo, as atividades consideradas de maior peso são delegadas aos jovens homens. As jovens mulheres se voltam para aquelas atividades que requerem maiores zelos e cuidados.

Tabela 15 - Situação ocupacional dos jovens da zona urbana por gênero

ZONA URBANA			
Ocupação fora de casa	Homens	Ocupação fora de casa	Mulheres
Comerciante	26,0%	Vendedora/comerciante	26,0%
Frentista/carregador/mecânico, Garçom/feirante	21,8%	Empregada doméstica/garçonete	22,2%
Servente de pedreiro	15,2%	Babá	22,2%
Auxiliar em escritório	13,0%	Auxiliar em escritório	11,1%
Técnico geral/monitoria	13,0%	Cabeleireira/manicure	11,1%
Gesseiro/pintor	11,0%	Monitoria	7,4%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

Em se tratando dos jovens da zona urbana, observamos que a função “comerciante” predomina no contexto masculino e feminino. Ambos estudam no turno vespertino ou noturno. Essas atividades, colocadas em primeiro lugar, são ocupações de baixa renda, são fluidas e inconsistentes, segundo relato de alguns jovens.

¹¹⁰ Os jovens do meio rural não frequentam a escola à noite. Acredita-se que isso se devia, sobretudo, ao transporte escolar.

Em face dessas questões, asseguramos que a inserção, muitas vezes precoce, dos jovens no mercado de trabalho formal e, principalmente, informal, é um tanto precária em se tratando das condições e dos planos de remuneração.

Para Alves e Oliveira (2014), em nosso país o envolvimento dos jovens com atividades laborais desvenda as condições prévias da vida familiar, quanto a raça, local de moradia e situação econômica. Conforme vimos, parte significativa dos jovens pesquisados tem uma vida ativa no mundo do trabalho ou está procurando ingressar nesse mundo. São provenientes de famílias que passam por dificuldades econômicas e precisam do auxílio financeiro desse jovem para o sustento da casa ou, até mesmo, para o sustento dele próprio.

Discutindo as projeções futuras desses jovens no mundo do trabalho, percebemos que, independente do local de moradia, alguns deles afirmaram se identificar com a profissão do pai ou da mãe (profissões manuais, muitas vezes), outros almejavam voos maiores. Vejamos a Tabela 16.

De acordo com os dados, as projeções futuras dos jovens se direcionam, sobretudo, para profissões “que dão dinheiro”¹¹¹, e isto, segundo registros próprios, se deve ao apoio financeiro que pretendem dar às famílias, inclusive, em alguns deles, o desejo de construir uma casa para a mãe e tirá-la do emprego por ser muito pesado. Outra motivação para a escolha das profissões “que dão dinheiro” é a possibilidade de consumir bens, por exemplo, uma moto, veículo que exerce forte atração nos jovens, inclusive como instrumento importante na conquista de mulheres.

Tabela 16 - Projeções futuras dos jovens no desenvolvimento de atividades laborais ¹¹²

Profissão/ocupação que almejam no futuro	ZONA URBANA		ZONA RURAL	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1º lugar	Comerciante	Médica	Funcionário Público/serviços gerais	Funcionário Público/serviços gerais
2º lugar	Médico	Juíza/delega da/polícia	Comerciante	Médica
3º lugar	Jogador de futebol	Advogada	Médico	Médica veterinária
4º lugar	Funcionário Público/serv. gerais	Psicóloga	Lavrador/vaqueiro	Professora
5º lugar	Polícia/soldado	Funcionário Público/serviços gerais	Polícia/Professor	Delegada de Polícia

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

¹¹¹ Expressão dos jovens.

¹¹² As profissões projetadas pelos jovens não se resumiram a essas que se encontram na Tabela 16. Nessa tabela, encontram-se aquelas de maior frequência, que ganharam posições no mapeamento dessas profissões.

Um registro que consideramos relevante no município de Guanambi é a tendência geral para a “arte do negócio, do comércio”. Geralmente, o acúmulo de bens, as atividades comerciais são muito praticadas na cultura do guanambiense, uma característica que se arrasta por anos e exerce influências no universo juvenil. Sabemos que essa onda capitalista não é recente e tampouco exclusiva do município de Guanambi, porém evidenciamos essa questão por percebermos que é um fator que preponde nas escolhas de muitos jovens guanambienses. Existe uma intensa valorização do “obter”, do “possuir bens”.

Analisando a Tabela 16, tecemos as seguintes considerações:

- Parcela significativa dos jovens “diz” valorizar o atributo “nível de escolaridade” quando pretende conseguir uma profissão reconhecida. Percebemos, entretanto, que algumas das escolhas profissionais desses jovens requerem muitos anos de estudo, e isto, vem, possivelmente, revelar que muitas projeções futuras fogem da realidade imposta por uma escola que se resume, muitas vezes, a uma reduzida formação. Para Carrano (2008, p. 182), “a escolarização das novas gerações se massificou em regime precário e deixou de representar garantia de inserção social e profissional”. Isto se traduz no contexto de uma escola com elevado número de reprovação e abandono, conforme vimos no quadro das escolas público-estaduais de ensino médio de Guanambi. Sabemos que a escola pública, sobretudo com concentração de estudantes dos estratos sociais mais privilegiados nas escolas da iniciativa privada, perdeu força de pressão por qualidade, ao mesmo tempo em que não se preparou para receber os jovens que adentravam seus portões (CARMO; CORREIA, 2014).
- Encontramos muitos jovens que pretendem concluir o ensino médio e se voltar, exclusivamente, para o mundo do trabalho.
- As mulheres, sobretudo as mulheres da zona urbana, se propõem a alçar “voos profissionais”. Como vimos, em muitas circunstâncias, essa projeção não encontra alicerce na realidade dessas jovens mulheres, uma realidade, por diversas vezes, gerada em um contexto social, econômico e cultural com intensas marcas de desigualdades, o universo de uma escola pública que abriga as classes populares e que passa por consideráveis desafios. Concordamos com a análise de Fanfani (2000, p. 2) de que jovens provenientes de “grupos sociais excluídos e subordinados” têm dificuldades para se desenvolver numa escola que não foi pensada para eles.

- Lidamos com jovens que não conseguem, na maioria, sustentar uma trajetória exclusiva de estudo e acabam por “conciliar” trabalho e escola. De modo geral, ficam sujeitos a uma inclusão precária num mercado de trabalho. Sem negar, entretanto, que experiências diversas podem favorecer os jovens em suas futuras escolhas e opções.
- As escolhas profissionais dos jovens se encontram atreladas ao mundo das suas significações, como ser jogador de futebol – os jovens encontram no esporte momentos significativos de lazer, ao mesmo tempo em que se espelham em jovens jogadores de futebol bem-sucedidos e que ganham “muito dinheiro”¹¹³; ou ser psicóloga – como vimos alguns jovens da escola pública de ensino médio, em especial do Colégio Modelo, frequentam psicólogas, por apresentarem dificuldades de lidar com muitas questões pessoais, daí se levanta a possibilidade de que as projeções estejam ligadas a esse universo profissional.
- Apenas os jovens da zona rural optam por ser professor. Muitos outros jovens chegam a dizer que “*Professor sofre muito, jamais quero ser professor. Deus me livre!*”(grifo nosso). A imagem negativa dessa profissão se apoia não somente na questão dos “sofrimentos pelos quais passam o mestre” como, também, na má remuneração.
- Parte significativa dos jovens da zona rural, ao optar por ser “funcionário público/serviços gerais”, revela que não pretende dar continuidade aos estudos. Vimos também que a opção por profissões que se voltam para as atividades do campo ocupou o 4º lugar nas escolhas dos homens da zona rural, evidenciando que alguns poucos jovens têm o objetivo de continuar na terra.

4.2.7 Tecnologia e lazer

Pesquisas recentes mencionam a dificuldade de compreender os jovens quando descolados das novas tecnologias. Assim, recorrendo aos dados, vemos que parcela significativa dos jovens declara haver computador na residência e que tem acesso à Internet. Esse quantitativo sofre uma queda quando se trata de jovens que moram na zona rural. Um dado relevante é que os homens da zona urbana revelam maior acesso à Internet do que as

¹¹³ Expressão usada por eles.

mulheres urbanas. Os jovens da zona rural apresentam maior dificuldade para se conectar à Internet, sobretudo porque a navegação é de baixa qualidade.

Em se tratando do celular, o campeão em vendas no universo juvenil vem a cada dia sendo mais requisitado e explorado por esse grupo. Essa exploração, em especial no caso dos jovens urbanos, vem acompanhada do *WhatsApp*. Percebemos, no momento em que fazíamos as observações nas escolas, que alguns jovens se preocupavam em ter aquele celular que tivesse mais funções. Um jovem relatou que a mãe havia comprado um celular, cujo pagamento fora dividido em muitas prestações, e que ele estava trabalhando e todo mês passava o dinheiro da parcela pra ela pagar à loja. Outros jovens chegaram a afirmar que só trocavam de celular quando o aparelho não funcionava mais.

Vejam a Tabela 17, que nos traz informações acerca do uso do celular no cotidiano dos jovens.

Tabela 17 - O uso do celular para os jovens

USO DO CELULAR	ZONA URBANA		ZONA RURAL	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Todos os dias	74%	71,4%	60%	48,4%
Finais de semana/feriado	12,5%	7,7%	22%	21%
Raramente	12,3%	19,8%	14%	25,8%
Não marcou	1,2%	1,1%	4%	4,8%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

Observamos que o uso diário do celular se concentra no universo juvenil da zona urbana – parte significativa desses jovens opta por consultar a Internet pelo celular em substituição ao computador, o que faz com que não manifestem interesse em ter um computador. Isso, no entanto, não apaga a sua importância entre os jovens da zona rural, porém em proporção menor, principalmente entre as mulheres. Vemos que o uso do celular apenas nos finais de semana e feriados ganha maior destaque na zona rural.

Estendendo a leitura das respostas aos questionários, vemos que mais de 90% dos jovens afirmam gostar de assistir à televisão e, aparentemente, não há diferenças acentuadas de gênero. Contudo, sem querer construir nenhum tipo de caricatura para as jovens mulheres ou para os jovens homens, percebemos que esses jovens demonstraram, pelo menos a maioria, opções diferenciadas para os programas da televisão. Em ordem de preferência, as mulheres optam por novelas, filmes e pelo programa *Malhação*, enquanto os homens dão preferência a filmes, futebol e esportes, de modo geral. É interessante notar, como dizem Martins e Souza (2007, p. 133), que é na “qualidade do consumo daquilo que é transmitido por meio da

televisão que as diferenças entre os mulheres e homens jovens se fazem visíveis”.

No quesito “aonde costumam ir aos finais de semana”, os jovens homens e as jovens mulheres urbanas pouco diversificaram nas respostas. Assim declararam, em ordem de opção: ir para a casa de parentes; ir para a Igreja; e ficar em casa, entre outras, a exemplo de sítios e clubes. As jovens estudantes revelaram maior “preferência”¹¹⁴ por ficar em casa, e os jovens homens preferem os clubes e sítios. As diferenças entre as preferências de homens e mulheres jovens podem indicar que as mulheres se apegam a atividades no “espaço da casa”, nesse aspecto a esfera feminina continua sendo o espaço doméstico, enquanto os homens se voltam para o “espaço da rua”. Portanto, a educação de parcela significativa desses jovens se espelha, ainda, numa educação sexista.

Os jovens homens e mulheres da zona rural, com opções mais limitadas, preferem, em sua maioria, visitar parentes e amigos próximos ou ficar em casa descansando em razão da correria da semana. Quando oportuno vão às celebrações da igreja. Raras exceções, da zona urbana e rural, preferem ficar em casa lendo um livro. Reconhecemos que as condições sociais e econômicas dos jovens estudantes pesquisados não proporcionam oportunidades de lazer. Inclusive a área de lazer, esportes e cultura na cidade de Guanambi com foco na juventude ainda se encontra muito restrita. Os jovens da zona rural padecem mais ainda com essas limitações.

No processo de elaboração do questionário, encontramos no quesito “você já foi ao teatro, ao cinema e em shows?”, uma breve lacuna, uma vez que a cidade de Guanambi não possui cinema. Assim, mais de 70% dos jovens, urbanos e rurais, declararam que nunca foram ao cinema. O teatro é também um espaço cultural pouco conhecido ou frequentado por mais da metade dos jovens. Parte significativa dos jovens rurais, então, revelou pouca familiaridade com o teatro. Agora, em se tratando de shows, independente do local de moradia, 85% já foram a shows. A preferência maior está para os shows com bandas sertanejas.

Sabemos que dançar, ir a shows e baladas são atividades lúdicas muito importantes, sobretudo para o segmento juvenil. Assim, quando questionados sobre as preferências, parte significativa dos jovens, sem distinção, afirma que gosta de passear, paquerar, de festas e baladas, praticar esportes e, prioritariamente, conversar sobre assuntos da vida. Os jovens da zona urbana revelaram que os amigos são da família, da escola, do bairro e do trabalho, alguns deles indicaram, também, os amigos virtuais. Os jovens da zona rural

¹¹⁴ Não se sabe se é por preferência.

revelaram que os amigos se concentram na família e na escola, alguns deles indicaram, também, os amigos da vizinhança.

Nesse contexto, parte significativa do conjunto de jovens repudiou a opção “ficar sem fazer nada”. A maioria deles revela que o que mais detesta é exatamente ficar sem fazer nada. Importante destacar que fomos buscar compreender o que era para eles “ficar sem fazer nada”, seria, por exemplo, assistir à televisão? Responderam que “ficar sem fazer nada” é ficar entrando e saindo de casa, olhando de um lado para o outro e não ter o que fazer. Nesse aspecto, os homens manifestam mais fortemente a sua rejeição.

Na análise dos dados, tomando por base os registros do diário de campo, vemos que a sexualidade penetra e invade as relações juvenis. Nas vivências da sexualidade no contexto escolar, os jovens mostram uma juventude impregnada de dúvidas e ideias preconcebidas. Parte significativa utiliza expressões que coadunam com os preceitos de uma educação machista. Por exemplo: “homem não chora”, “homem tem que ser forte”, “segura as suas cabritas que o bode está solto”, “homens fazem umas coisas e mulheres fazem outras”, “fui eu quem terminou o namoro” ou, ainda,

Homem nasceu pra pegar mulher, e mulher pra dar pros homens. Homem que pega muito fica famoso, agora, a mulher que deu muito pros homens é safada (fala de um jovem aluno nos corredores da escola).

Acreditamos, porém, que, ao proferir frases relacionadas à sexualidade de uso corriqueiro, há a intenção de “aparecer”, de dizer “eu sou o tal”¹¹⁵, embora preconceitos mais contundentes se façam presentes nas relações cotidianas no contexto escolar. Segundo Louro (2008, p. 22), “Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos”¹¹⁶.

Verificamos que a construção da juventude ocorre em diferentes aspectos, entre eles, a noção de sexualidade e de gênero. Uma abordagem da sexualidade juvenil no espaço escolar remete, também, às questões que envolvem a homossexualidade. Construimos, a seguir, uma epígrafe com os posicionamentos dos jovens pesquisados acerca desse tema que também se faz presente nas suas relações:

‘Não tenho preconceito, mas acho errado’, ‘caso que não deveria acontecer’,
‘contra os princípios e vontade de Deus’ – ‘nunca. É errado, pois não é

¹¹⁵ O que não deixa de passar uma ideia machista.

¹¹⁶ Como observamos os jovens nos grupos, não conseguimos dar conta dos diferenciados posicionamentos dos jovens urbanos e rurais.

compatível’ – ‘nojent’, ‘indiscutível’, ‘isso é escolha’ ‘companheirismo’, ‘livre-arbítrio’, ‘nada contra, mas fazer o quê?’, ‘não sou nem contra nem a favor’, ‘acho um horror’, ‘é difícil lidar, mas tem gente no mundo que está sendo feliz assim’, ‘não acho legal, mas aceito de boa’, ‘não é tão normal, mas não tenho preconceito’, ‘Deus fez mulher pro homem e homem pra mulher’, ‘algo normal’, ‘todos são donos das suas vidas e fazem delas o que quer’, ‘cada um faz as suas escolhas’, ‘tinha que ter uma pena de morte pra proibir isso’, ‘não suporto nem imaginar’, ‘hoje em dia se tornou natural, apesar que algumas pessoas não aceitam’, ‘cada um tem o direito de se relacionar com quem quer’, ‘pouca vergonha’, ‘não sei falar’, ‘sou a favor da felicidade’, ‘pra mim tanto faz, não interfere em nada na minha vida’, ‘antibíblico’.

Observamos que a homossexualidade permanece invisível aos olhos da escola, nas palavras de Ramires Neto (2004), e na dissertação “*Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no Ensino Médio em São Paulo*” (2006), considera que o tema da homossexualidade segue intocável no contexto da escola como variante possível e legítima da experiência sexual humana. Vimos, nas falas dos jovens, que o preconceito “paira no ar” e se reproduz, ainda, no universo juvenil. Em contrapartida, nos deparamos com um número de jovens, que, segundo os professores, é cada vez maior e se assume como gays ou lésbicas. Conforme veremos, questões concernentes à sexualidade e ao gênero permeiam as relações e, como tal, aparecerão no decorrer do estudo, apesar de não sofrerem aprofundamento¹¹⁷.

Fechando este item, construído com base nos 292 questionários respondidos pelos jovens estudantes do primeiro ano do ensino médio, apresentaremos, no próximo item, o grupo de jovens selecionados desse grupo maior, os 25 jovens entrevistados. Em busca de desenvolver um olhar mais cuidadoso e aprofundado sobre a juventude que adentra a escola de ensino médio, nos propusemos a rabiscar o “rosto” desses jovens estudantes que sustentarão as nossas análises no próximo capítulo.

4.3 O “ROSTO” DOS JOVENS PESQUISADOS PINCELADO A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Inicialmente, procuramos construir um quadro em que fosse possível apresentar os jovens entrevistados não somente por algumas características (idade, cor/raça), mas, também, conforme algumas categorias (local de moradia, família, trabalho, escolaridade e profissão dos pais) e que viesse potencializar mais ainda o nosso estudo. Vejamos os Quadros 1 e 2.

¹¹⁷ Fizemos aqui breves traçados de conceitos que assumem relevância no contexto escolar, conscientes, no entanto das suas limitações em termos de abordagem.

Quadro 1 - Jovens alunos entrevistados que residem na zona urbana

Nome (fictício)	Idade	Cor/raça	Com quem mora	Trabalho	Escolaridade: pai & mãe	Profissão: pai & mãe
ALÊ	19	Preta	Mãe/irmãos e filho	Está desempregada Cuida da casa e do filho	Pai: NE Mãe: FI	Pai desempregado Mãe faxineira
BELA	15	Parda	Pais	Não trabalha fora de casa	Pai: EMC Mãe: EMC	Trab. numa cerâmica Trab. em lanchonete
NUNO	15	Parda	Avó e tios	Vende brinco confeccionado por ele	Pai: FI Mãe: FI	Pedreiro Dona de casa
SILAS	18	Preta	Pais	Servente de pedreiro	Pai: FI Mãe: FI	Pedreiro Diarista
DIRA	18	Preta	Mãe e irmãos	Desempregada Trabalha em casa	Pai: FI Mãe: FI	Comerciante Cozinheira
LAIO	16	Parda	Pais	Gesseiro	Pai: FC Mãe: FC	Operador de máquinas Dona de casa
SON	16	Parda	Pais	Serviços gerais	Pai: FI Mãe: FI	Frentista Cozinheira
ROSE	15	Parda	Avó e tia	Trabalha em escritório	Pai: ? Mãe: FC	Pouco sabe do pai Trabalha em restaurante
DANA	17	Branca	Pais	Não trabalha nem mesmo em casa	Pai: FI Mãe: FI	Servente de pedreiro Lavadeira
NA THAN	16	Preta	Mãe	Não trabalha	Pai: FI Mãe: FI	Pedreiro Desempregada
MAR GA	15	Branca	Avós e mãe	Desempregada Ajuda em casa	Pai: ? Mãe: FI	Não sabe do pai Mãe aposentada (probl. mental)
ANE	16	Preta	Mãe e irmãos	Desempregada e não trabalha em casa	Pai: ? Mãe: FI	Pouco sabe do pai Empregada doméstica
MANO	18	Preta	Mãe	Montador de móveis	Pai: ? Mãe: FI	Não sabe do pai Costureira
TÉO	16	Branca	Pais	Trabalha no comércio do pai	Pai: EMC Mãe: EMC	Comerciante Trabalha em loja de roupa
YAN	18	Branca	Pais	Trabalha numa farmácia	Pai: FC Mãe: FC	Motorista Dona de casa
TAL	15	Branca	Avós e pai	Não trabalha	Pai: SC Mãe: SI	Advogado Universitária
NIL	15	Parda	Pais	Empacota em um supermercado	Pai: EMC Mãe: EMC	Trabalha com prótese dentária Agente de saúde.
MARIA LIZ	16	Parda	Mãe e irmã	Trabalha no bar da mãe	Pai: EMC Mãe: EMC	Desempregado Proprietária de um bar

NE – Não estudou; FI – Fundamental Incompleto; FC – Fundamental completo; EMI – Ensino médio incompleto; EMC – Ensino médio completo; SI – Superior incompleto; SC – Superior completo.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

Quadro 2 - Jovens alunos entrevistados que residem na zona rural

Nome (fictício)	Idade	Cor/raça	Com quem mora	Trabalho	Escolaridade: pai & mãe	Profissão: pai & mãe
KAL	18	Preta	Pais	Trabalha na lavoura	Pai: NE Mãe: NE	Ambos trabalham na roça
BIBI	15	Branca	Pais	Não trabalha fora de casa	Pai: EMC Mãe: SI	Comerciante e professora
GUILA	15	Parda	Pais	Trabalha com o pai no sítio	Pai: FI Mãe: FI	Pedreiro Trabalha com hortaliças
LIA	17	Parda	Pais e avó	Cuida da avó e trabalha em casa	Pai: NE Mãe: NE	Trabalha na roça e no corte de cana Trabalha na roça
YANE	19	Preta	Marido	Desempregada Trabalha em casa	Pai: NE Mãe: NE	Lavrador Dona de casa
NANI	14	Branca	Pais	Não trabalha fora de casa	Pai: FI Mãe: SC	Comerciante Professora
SAMY	17	Branca	Pais	Trabalha de atendente em uma lanchonete	Pai: FI Mãe: EMC	Compra e venda de gado Agente de saúde

NE – Não estudou; FI – Fundamental Incompleto; FC – Fundamental completo; EMI – Ensino médio incompleto; EMC – Ensino médio completo; SI – Superior incompleto; SC – Superior completo.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Tomando por guia os dados dos Quadros 1 e 2, verificamos que os jovens estudantes do ensino médio participantes das entrevistas se acham representados num coletivo maior, constituído por jovens que moram na zona urbana – que se distribuem em 32% de mulheres e 40% de homens – e, num coletivo menor, formado por jovens moradores da zona rural – correspondendo a 20% de mulheres e 8% de homens

No grupo dos jovens urbanos, observamos que grande parte, 77,8%, se declararam de cor preta ou parda, enquanto 22,2% se declararam de cor branca, portanto, há um elevado índice de pardos e negros entre os jovens entrevistados. Como mencionamos anteriormente, ser negro implica se reconhecer numa situação social que ainda se encontra em condições de marginalização social. Os dados revelam que a população negra se encontra, de modo geral, em um quadro de maior carência, dando, portanto, continuidade a uma cadeia de pobreza que se acha atrelada à história brasileira desde os tempos coloniais.

Os dados mostram, ainda, que 66,7% dos jovens urbanos têm entre 15 e 16 anos, 5,6% têm 17 anos, e 27,8% estão entre 18 e 19 anos de idade. Estes últimos com idades bem distantes da idade que se espera para o primeiro ano do ensino médio, portanto, se encontram na fila do grupo da defasagem escolar. Observamos, também, que bem mais da metade, 72,2% – 38,9% homens e 33,3% mulheres – trabalham ou procuram trabalho. Aqueles que

trabalham exercem, em sua maioria, atividades que, em nosso contexto, demandam bem pouca qualificação.

No grupo dos jovens rurais, observamos que 42,8% se declararam de cor preta ou parda, e 57,2%, de cor branca, o que nos leva a dizer, pela amostra, que há mais jovens brancos na zona rural do que negros. Os dados nos levam a inferir que parte significativa dos jovens entrevistados – moradores da zona rural – são filhos de pequenos proprietários, constituindo, por assim dizer, uma população de pequenos sítiantes, de herdeiros da terra, o correspondente a 71,4%. Os 28,6% dos jovens rurais – negros – são, financeiramente, muito carentes.

Os dados nos levam a concluir que não é porque moram na zona rural que os jovens são mais pobres, pois encontramos um maior número de jovens economicamente mais carentes na zona urbana.

Os dados confirmam, ainda, que 56% dos jovens urbanos e 42,8% dos jovens rurais têm uma origem social de pouco letramento: apenas 5,5% dos pais dos jovens urbanos têm curso superior para 7% dos pais dos jovens rurais. Em se tratando dos jovens rurais, encontramos três duplas de pai e mãe que frequentaram a escola muito pouco. Também foram poucos os pais dos jovens urbanos que concluíram o ensino médio (4 duplas). A maioria das mães, um pouco mais escolarizadas, estudou até a oitava série.

Ante tamanha diversidade, considerando a heterogeneidade que caracteriza o público que frequenta a escola de ensino médio, tornou-se impossível alcançar as diversas questões que despontam das narrativas juvenis.

Em síntese, os dados construídos nos Quadros 01 e 02 possibilitaram levantar algumas afirmações e questionamentos:

- a escola de ensino médio tem cor, tem trabalho, tem filhos de pais com baixa escolaridade que, em sua maioria, exercem trabalhos manuais, por conseguinte, têm baixa remuneração.
- os jovens negros e pardos, em condições concretas de existência, são mais carentes economicamente, têm pais com formação escolar mais limitada e realizam atividades laborais (quando não se encontram desempregados) de baixa remuneração;
- quais são os jovens estudantes cujos pais têm uma tradição escolar e estão bem inseridos no mercado de trabalho? Corresponde a um percentual relevante dos jovens de cor branca que têm pais com o curso fundamental completo, ensino médio completo, superior completo ou incompleto;

- parte expressiva dos jovens de cor preta apresenta defasagem escolar;
- os jovens da zona rural têm uma organização familiar que se aproxima, em muito, do modelo de família nuclear;
- as famílias urbanas sofrem mais impactos com as mudanças sociais, apresentam uma organização familiar mais eclética e, na maioria dos casos, a mãe arca com maior responsabilidade nas despesas da casa e na educação dos filhos;
- os jovens homens e as jovens mulheres realizam algum tipo de trabalho ou estão procurando emprego, salvo exceções;
- em anos de estudo, as mães dos jovens estudantes, em sua totalidade, apresentam maior escolaridade do que os pais desses jovens.

Todas as questões expostas nos levam a reafirmar que, para desenvolver um estudo que tenha por preocupação os jovens estudantes da escola pública de ensino médio, urge percebê-los como sujeitos socioculturais que trazem para o interior da escola experiências sociais, demandas e necessidades próprias. Significa compreendê-los de forma mais ampla, na óptica da cultura¹¹⁸ e segundo parâmetros que fogem de uma cultura escolar construída em um contexto que ignora o “modo efetivo de existência dos jovens” (DAYRELL, 2007, p. 1125). Em outro momento, Dayrell afirma que:

Denominar o sujeito da ação educativa como jovem implica o reconhecimento de que o aluno, ao chegar à escola, traz consigo uma diversidade sociocultural expressa na fase da vida na qual se encontra, com suas demandas e necessidades específicas, mas também na origem social e respectiva cultura, no gênero, no pertencimento étnico-racial e nas experiências sociais vividas, dentre outras variáveis, que interferem direta ou indiretamente nos modos como cada jovem vai lidar com a sua escolarização e construir sua trajetória escolar (DAYRELL, 2010, p. 01).

Corroboramos os estudos desenvolvidos por Dayrell (2010) quando sugere que um importante ponto de partida para compreender os alunos que se encontram na escola de ensino médio é vê-los como sujeitos culturais com experiências sociais vivenciadas em distintos espaços sociais. Logo, trata-se de pensar esses alunos longe de uma visão homogeneizante e estereotipada, pois eles são sujeitos concretos. Portanto, sujeitos portadores e produtores de cultura, que vivem em meio às diferenças e desigualdades sociais. Assim,

¹¹⁸ Cultura é aqui entendida em conformidade com Velho (1994, p.70): “conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana”.

construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade “[...] parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Nossa compreensão de sujeito também é derivada de Charlot (2000, p. 33), para quem o sujeito é um ser humano que se relaciona com outros seres humanos, logo, um ser social que se inscreve em relações sociais; um ser singular que tem uma história, que dá um sentido ao mundo e à posição que ocupa nele.

Havemos de considerar que, no cenário recente, em face das mudanças sociais, os jovens vêm se constituindo como sujeitos socioculturais, segundo uma complexa e dinâmica teia de relações. Desdobra-se, a partir daí, duas vias: a primeira é marcada pela impossibilidade de se debater a juventude como uma categoria constituída por um tipo exclusivo de jovem; e a segunda, pela possibilidade de se pensar este público considerando as diferentes maneiras pelas quais vive a juventude.

Conforme vimos, este capítulo foi construído com o intento de apresentar os jovens estudantes da escola de ensino médio. As narrativas, atravessadas por vivências em distintas esferas de socialização, nos possibilitaram construir caminhos e perceber nuances diversas acerca da juventude que se encontra na escola de ensino médio nos últimos anos no município de Guanambi.

Os dados coletados por meio dos questionários e entrevistas revelam jovens que são definidos pelos componentes gênero, espaço, raça/cor, religião, família, trabalho, lazer, projeções futuras, sexualidade. Essas definições acabam adquirindo *status* na escritura desta tese, sobretudo quando se dispõem a caracterizar e a construir o perfil dos jovens alunos do ensino médio. Contudo, importa dizer, que essas variáveis, em alguns momentos, não deram conta de responder como os jovens constroem suas relações no contexto escolar. Ou seja, como impactam de fato na vivência escolar desses jovens? Até que ponto elas promovem aderência ou não, explicam ou não o que os jovens pensam sobre a escola, o que eles sentem sobre a escola e na escola e como eles vivem a escola?

Assim, em busca de potencializar as nossas análises vinculadas a essas questões e os seus impactos, construímos o Capítulo 5.

5 EXPERIÊNCIAS SOCIALIZADORAS E DE SOCIABILIDADE DOS JOVENS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Então antes de você escutar aquela música, procure pegar primeiro a letra daquela música e ler aquela letra, entendeu? Vê se aquilo toca em você, vê se aquilo reage de uma forma positiva com o que você está passando no momento, o que você sente. Então eu não tenho muita separação por ritmo, sabe? Mas, sim, pela letra, pela mensagem que a música quer transmitir (NATHAN, nov. 2014, grifo nosso).

Eu gosto bastante de sair com os meus amigos, mas eu também quero ter um tempo só pra mim, pra poder pensar e refletir. Eu gosto de assistir filmes. Eu gosto bastante de filmes de drama. Gosto também de comédias, mas eu prefiro os dramas, porque eles põem em discussão assuntos que os outros não botam, tipo: ser humano, sociedade.....Eu gosto de escutar música, músicas que falam sobre amor, ódio, guerra. Eu gosto muito de pensar e refletir sobre a raça humana. Eu adoro. (TAL, set. 2014, grifo nosso)

Eu não gosto de ler, não tenho paciência pra sentar e ficar estudando. Sou muito baixo em ler. Aliás, sempre fui muito baixo pra ler. Eu gosto de ler mesmo pelo celular (NIL, jan. 2015, grifo nosso).

[...] não, não, não. Eu sei separar a bagunça. Igual falei pra você. Dia de bagunça, bagunço, mas no dia de fazer prova, eu preocupo em fazer, em tirar nota boa. Tem dia que eu não vou pra escola, fico trabalhando (KAL, jan. 2015, grifo nosso).

Essas epígrafes põem em evidência uma juventude plural que traz consigo uma rede de significações. Portanto, põem em evidência sujeitos socioculturais com distintas condições juvenis, expectativas e demandas. Sujeitos da experiência, experiência como “um território de passagem que aquilo que acontece o afeta de algum modo”, “experiência de si” que o constitui enquanto si mesmo, ou seja, a experiência que vos passa, que vos acontece, que vos toca (LARROSA, 2002, p. 21-24). Nessa perspectiva, compreendemos que a “experiência de si”, marcada pelo movimento de ida e volta, se constrói coletivamente no social, na relação com o outro.

Este capítulo tem forte vinculação com o Capítulo 4, sobretudo pela responsabilidade primeira que é dar visibilidade àqueles jovens plurais no contexto da escola pública de ensino médio e no circuito das suas relações. Logo, se encontra eivado das construções e caracterizações feitas em torno dos jovens homens e das jovens mulheres provenientes de espaços geográficos distintos e famílias diversas, que se encontram mergulhados em variadas relações sociais, afetivas e culturais. No tracejo dessa trilha, prevaleceram narrativas, percepções e representações juvenis advindas das entrevistas.

Assim, tomaremos como eixo central, nos desdobramentos deste capítulo, a diversidade juvenil e seus impactos na escola de ensino médio, com realce para os conceitos de socialização e sociabilidade. Nesse sentido, procuramos sustentar as nossas análises e reflexões tomando por base os eixos Família, Escola e Trabalho.

Antes de começarmos a construir este capítulo, que se pauta nas vivências juvenis no contexto da escola de ensino médio, teceremos, de forma breve, uma perspectiva conceitual com relação aos termos socialização e sociabilidade.

Abrantes (2012, p. 05) afirma que “a socialização é o processo através do qual participamos no mundo social e, em simultâneo, incorporamos linguagens, disposições e valores que favorecem essa participação”. Para Dayrell (2005b, p. 180), “é pela socialização que os homens aprendem os significados sociais e identificam-se com eles transformando-os em seus próprios significados”.

Somos levados a reconhecer que o processo de socialização precisa ser concebido como um espaço plural de múltiplas relações (SETTON; MARTUCCELLI, 2002). Avançando nessa compreensão, diríamos que “trata-se, de concebê-la como um processo contínuo – indivíduo e relações sociais” (THIN, 2006, p. 213).

Partindo dessas abordagens, podemos dizer que a família, a escola, o trabalho, a religião, os meios de comunicação de massa, entre outros, constituem mediações nos processos de socialização juvenil. Essa constatação nos leva a afirmar que a chamada socialização juvenil – em se tratando da socialização dos jovens estudantes da escola de ensino médio – incide em diversos espaços e tempo e afeta os patamares em que se dá a vida escolar (DAYRELL, 2007).

Pesquisas recentes, a exemplo dos trabalhos desenvolvidos por Dayrell (2007, 2012), Setton e Martuccelli (2002), Sposito (2003), entre outros, chegam a afirmar que instituições socializadoras, como a família, a escola, o trabalho, “vêm mudando de perfil, de estrutura e também de funções” (DAYRELL, 2012, p. 301), conforme vimos mencionando.

Assim, no jogo simbólico da socialização, essas instâncias produtoras de valores e referências culturais no mundo contemporâneo, em especial a família e a escola, passam a coexistir numa “relação de interdependência”, pressionando-se mutuamente (SETTON; MARTUCCELLI, 2002).

Nesse aspecto, Sposito (2013) analisa a perda, pela escola contemporânea, do monopólio no processo de formação das novas gerações – ao se referir ao jovem aluno que frequenta a escola pública, em especial, os jovens provenientes das camadas populares. Para a autora, “a escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios de sociabilidade

adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de estudo” (SPOSITO, 2013, p. 441). Em tempo, Urresti (2011) apresenta as instituições próprias do mundo adulto (família, escola, meios de comunicação) e aquelas do mundo jovem (os grupos de pares, as culturas juvenis e os âmbitos de encontro e intercâmbio virtual). Isto nos leva a reconhecer que aquele “modelo educativo de socialização”, fundado no mundo moderno, vem sendo superado. Nessas circunstâncias, motivada pelas transformações sociais, sobressai uma geração de jovens que vivencia múltiplos processos de socialização, se formando e se constituindo de forma bem distinta das gerações anteriores. Seria, nos dizeres de Mannheim (1990), “novo modo de geração”.

Em suas reflexões, afirma Andrade:

Hoje, ao considerarmos as diversas instâncias de socialização presentes na vida do jovem, proporcionadas pelo avanço das técnicas de comunicação e pela globalização, podemos dizer que estes convivem com uma pluralidade de influências que desestruturam, fragmentam as relações, favorecendo uma multiplicidade de escolhas, de adesões (ANDRADE, 2005, p. 24).

De todo modo, os novos processos de construção social marcam os jovens por meio das múltiplas redes de relacionamento que se apresentam com novas formas de socialização, traduzidas nas vivências em grupo – a sociabilidade. Logo, reconhecemos que a sociabilidade se faz primordial no processo de socialização que os jovens vivenciam com os grupos, seja na possibilidade de escolhas, seja no processo da construção de sentidos, seja na constituição da autonomia.

Ao construir as experiências cotidianas, os jovens desenvolvem relações de sociabilidades, vindo a “estruturar novas referências e identidades individuais e coletivas” (ANDRADE, 2005, p. 25). Nesse aspecto, a velocidade, a variedade dos meios de informação e a propagação do uso da Internet contribuem para o fácil acesso a diversas realidades que, por sua vez, promovem transformação na própria constituição das identidades, fazendo surgir novas identidades. Os reflexos sobre o processo de socialização e de construção de vínculos se fazem evidentes.

Para compreender o conceito da sociabilidade, recorreremos a Dayrell (2007), que assim se posiciona:

[...] A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as ‘obrigações’, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio

de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Assim, quanto à oportunidade de proporcionar aos jovens “trocar ideias” e compartilhar com os pares gostos e afinidades, a escola de ensino médio vem a ser um espaço favorável para estabelecimento dos laços e, como diz Dayrell (2005, p. 184), “laços que têm em si mesmos sua razão de ser”.

Importante dizer que não é nosso objetivo anteceder a teoria à empiria colocando-a como um pressuposto. O percurso teórico por nós construído acerca da socialização e da sociabilidade tem por objetivo deixar claras as concepções que abraçamos em torno dessas categorias que, como podemos confirmar, perpassam as nossas análises.

5.1 A FAMÍLIA COMO UMA INSTÂNCIA PRESENTE NA CONSTITUIÇÃO DO JOVEM NA ATUALIDADE

“Minha família é tudo pra mim” (DIRA, out. 2014, grifo nosso).

“Eu sou uma pessoa íntegra. Eu vou dedicar a minha vida à minha família. Vou trabalhar pra ajudar meus pais” (YAN, dez.2014, grifo nosso).

“[...] Terminado meus estudos, ter um bom emprego. Porque é isso que eu quero pra mim, ter um bom emprego pra ajudar minha mãe, pra que eu possa dar tudo que a minha família precisa” (MARGA, out. 2014, grifo nosso).

Em seus posicionamentos, os jovens estudantes revelaram que mantêm fortes vínculos com a família, particularmente na luta conjunta pela estabilidade financeira. Parte significativa deles deixa claro que a família tem interferência direta no modo de ser jovem, na elaboração dos projetos de vida, na visão de mundo. Assim, concordamos com Setton e Martuccelli (2002), ao afirmar que a família ocupa um relevante espaço na vida dos jovens, em especial nos destinos pessoais e sociais deles. A autora adverte para a heterogeneidade da configuração familiar, para a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras, fazendo emergir novo cenário, novos conceitos e valores que desafiam o processo de formação dos jovens. Em outras palavras, as grandes mudanças com as quais a família vem convivendo acenam para o seu não monopólio no processo de socialização juvenil.

Em continuação às reflexões, Setton e Martuccelli (2002) chama a atenção para o fato de que a família evolui conforme as conjunturas socioculturais, revelando poder de

adaptação e, ao mesmo tempo, de resistência. Nesse contexto, sobressaem os questionamentos à autoridade familiar, à inserção da mulher no mercado de trabalho, ao aumento dos índices de separação dos casais, como mencionamos no capítulo anterior.

Para Dayrell, Moreira e Stengel (2011, p. 26), uma das instituições mais comprometidas com as mudanças sociais nas últimas décadas é a família “[...] seja no mundo do trabalho, da cultura ou das relações sociais. Apesar disso, continua sendo uma instituição de referência na vida dos jovens, considerada como a mais significativa”. As narrativas dos jovens estudantes do ensino médio, no decorrer das entrevistas, corroboram essas afirmações, evidenciando a importância da família no processo de socialização.

Nesse percurso de análise, convém lembrar que as famílias dos jovens estudantes do ensino médio, em sua maioria, têm poucos recursos econômicos e pouco domínio do conhecimento e das formas de aprendizagem escolar, de maneira que eles superam a escolaridade dos pais, salvo exceções. Em muitas circunstâncias, parte significativa dos pais, diante do ingresso dos filhos no ensino médio, entrega toda a responsabilidade da formação escolar aos filhos. Também, para aquele pai que não passou por um processo longo de escolarização, discutir com a escola os processos educativos vivenciados pelo filho é muito complicado.

Conforme adiantamos, a figura materna ganha centralidade no seio das relações familiares, fundamentalmente pelo significativo apoio e segurança que a mãe passa para aos filhos, desempenhando papel de referência, de carinho e de motivação. As rotineiras broncas maternas existem, mas, em sua maioria, não são de grande peso no contexto das relações familiares. Talvez, a referência de autoridade se distribua entre mãe e pai, quando este se encontra presente na família. Salientamos que, quando perguntamos aos jovens qual a pessoa mais importante da vida deles, a maioria não pensou duas vezes para afirmar “A minha mãe”, “Eu estudo por minha mãe”, “Quero vencer na vida pra ajudar minha mãe”.

Considerando as reflexões feitas pelos autores nos parágrafos antecedentes, ratificamos que as famílias dos jovens entrevistados se distribuem entre famílias nucleares, famílias formadas por mães e filhos, famílias formadas por avós, tias e tios e netos. As famílias dos jovens provenientes da zona rural são nucleares, analisando o aspecto de que pai e mãe se encontram casados, as mulheres da família assumem os serviços domésticos em contraposição aos homens que se voltam, exclusivamente, para os serviços mais pesados. Observamos que, de modo geral, os jovens da zona rural têm uma relação mais orgânica com a família e com o trabalho e, nesse aspecto, eles demonstram que a vida tem mais sentido. Mesmo que tivessem bem menos o que fazer no campo (com exceção do trabalho), parece

que o que eles fazem, o que produzem é eivado de significado. Então, esse sujeito que adentra a escola, mesmo diante das dificuldades que enfrenta para estar ali e para dar conta das exigências pedagógicas, traz consigo um sentido de vida que se revela no envolvimento e na postura frente à escola.

Em suas narrativas, os jovens rurais acenam haver uma relação mais próxima com os pais, muitas vezes uma relação de parceria, quando, por exemplo, dividem os serviços da lavoura com o pai e quando as filhas ajudam as mães a lavar louça, cozinhar, lavar e passar a roupa, arrumar a casa e cuidar dos irmãos. Observamos a perpetuação das desigualdades de gênero na disposição dos serviços para os jovens e as jovens e, até mesmo, nas relações. Porém, isto não significa que as jovens mulheres não devam sair para estudar na cidade; pelo contrário elas apresentam maior frequência e desempenho escolar do que os jovens homens. Estes, por sua vez, trabalham de sol a sol e vão muito cansados para a escola.

Verificamos que os jovens da zona urbana, em sua maioria, estabelecem uma relação de proximidade com os pais (homens). Contudo, o fato de mais de 50% dos pais serem separados acaba influenciando nessa relação, alguns mais e outros menos, embora, pelo que os dados revelam, pouco intervém no percurso escolar do jovem, amparado, na maioria das vezes, pela figura materna.

Um aspecto relevante é que os sentidos da escolarização para diversos jovens e sua família parecem estar vinculados à perspectiva da eficácia social, revelada na forte relação instrumental que estabelecem com a escola. O que não é novidade, quando na própria escola essa ideia é, muitas vezes, alimentada.

5.2 SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR: VIVÊNCIAS JUVENIS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

5.2.1 Culturas que se cruzam no espaço escolar

Concebemos os jovens estudantes que adentram a escola de ensino médio mais do que sujeitos de aprendizagem, são sujeitos portadores e produtores de cultura, que trazem consigo uma bagagem cultural resultante de um processo educativo amplo que ocorre no contexto das suas relações (DAYRELL, 1996). Melhor dizendo, os jovens estudantes que frequentam a escola pública de ensino médio levam consigo diferentes referências de identidade.

Portanto, o mundo da cultura se sobressai como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1110). Para Silva (1993, p. 28), “a cultura contém a trama de signos com que as pessoas significam os objetos, os acontecimentos, as situações e as outras pessoas que as rodeiam”. Conforme reportamos anteriormente, uma análise aprofundada dos dados nos permite afirmar que a dimensão cultural atravessa e invade a escola segundo as vivências dos estudantes, para além do seu lugar de aluno, de forma que a cultura juvenil e respectivas expressões simbólicas adquirem centralidade no espaço escolar.

Em estudos sobre jovens de estratos sociais mais baixos que ingressam na escola de ensino médio, Fanfani (2000, p. 08) conclui que “esses jovens são portadores de uma cultura social feita de conhecimentos, valores, atitudes, predisposições, que não coincidem necessariamente com a cultura escolar e, em particular com o currículo do programa que a instituição se propõe a desenvolver”. São, para Setton e Martuccelli (2009, p. 406), jovens com “habitus configurado em experiências distantes de uma tradição letrada”.

Assim, partimos do reconhecimento de que, para lidar com o jovem no contexto da escola de ensino médio, torna-se fundamental reconhecer que a instituição escola é um espaço sociocultural e, como tal, constituído por sujeitos em sua diversidade e rede de relações.

No transcorrer, de acordo com as nossas experiências na pesquisa e diante das muitas leituras acerca da escola de ensino médio e do seu público, percebemos o quanto o olhar sobre a categoria social juventude é atravessado pela questão cultural. No entanto, de modo geral, a escola de ensino médio se sustenta em práticas que, por diversas vezes, ignoram as identidades e percursos sociais dos sujeitos (DAYRELL, 1999; CAMACHO, 2004; FANFANI, 2000).

Importa relatar, entretanto, que, em nossas visitas iniciais às escolas de ensino médio, não tínhamos um olhar focado para as escolas público-estaduais que recebiam jovens de distintas localidades geográficas – jovens urbanos e jovens rurais. Víamos, tão somente, aquelas escolas como constituídas por jovens estudantes. O “ethos cultural” em sua multidimensionalidade começou a saltar aos nossos olhos a partir do momento em que começamos a nos aproximar daqueles sujeitos e perceber que, de modo geral, eram distintos em suas experiências sociais e culturais e nas formas de construção das identidades.

Portanto, a nossa invisibilidade primitiva cedeu lugar para o relevante diferencial: convivência no interior da escola de ensino médio de jovens com proveniências geográficas bem distintas e que vivenciam uma diversidade de experiências naquele espaço.

De tal modo, as fronteiras entre o rural e o urbano não seriam elementos de nossa preocupação, pela sua própria indeterminação nos dias atuais, mas a relação dessas juventudes no contexto escolar e as questões postas para o jovem rural e urbano, assim como para a jovem mulher e para o jovem homem.

Em vista disso, diante de tamanha diversidade juvenil, elaboramos um mapa com aspectos comuns e aspectos peculiares aos jovens urbanos e rurais no contexto das escolas pesquisadas. Contudo, convém deixar claro que não procuramos demarcar os jovens quanto aos espaços geográficos ou até mesmo apresentar as mesmas características para os jovens da zona rural ou da zona urbana, tampouco contrapor zona urbana e zona rural. Advertimos que não temos a intenção de colocar os jovens provenientes do campo, por exemplo, num mesmo plano¹¹⁹, mas, prioritariamente, compreendê-los em seu modo de ser jovem e, para tal, recorreremos a essa classificação, sem deixar de reconhecer as limitações. Importa destacar, ainda, que, por conta da heterogeneidade que caracteriza o público que frequenta a escola de ensino médio, tornou-se impossível alcançar as diversas questões que despontaram a partir das narrativas juvenis. Assim, o Quadro 3 foi construída com base nos possíveis dados coletados na pesquisa junto aos jovens.

Quadro 3 - Pontos comuns e específicos dos jovens estudantes das zonas urbana e rural

ASPECTOS COMUNS ¹²⁰	ASPECTOS ESPECÍFICOS	
	Jovem Urbano	Jovem Rural
<ul style="list-style-type: none"> • Jovens oriundos da escola pública • Origem em círculos sociais mais empobrecidos • Alta inserção no mundo do trabalho • Baixo desempenho escolar • Pouca valorização da condição juvenil, principalmente quando rompe com experiências anteriores • Falta de maiores oportunidades para obter uma melhor qualificação educacional, social e econômica • Conflito de geração em relação, principalmente, à autoridade • Uso de drogas lícitas e ilícitas • Vivências com a violência • Inquietações sobre o tema da sexualidade no conjunto das expressões e atitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversos relatos de indisciplina na sala de aula • Maiores problemas familiares (álcool, droga, prisão na família) e psicológicos (depressão, ansiedade) • Dificuldades para lidar com regras e limites • Importância da relação com os colegas (influências) na sua constituição como sujeitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina marcada por viagens longas e cansativas da casa para a escola, e vice-versa • Transporte escolar desconfortável • Pouco tempo para estudar em casa • Experiências e repertório cultural invisíveis para a escola • Tensões, preconceitos e, em algumas circunstâncias, discriminações no interior da escola, devido, sobretudo, à desqualificação simbólica que associa o rural a atraso, provocando hierarquia entre o urbano e o rural. Questão não superada, ainda.

¹¹⁹ Popularmente dizendo “colocar no mesmo saco”.

¹²⁰ Destacamos os aspectos predominantes, contudo as exceções precisam ser consideradas, conforme falamos. Por exemplo, nem todos os jovens trabalham, nem todos os jovens moram somente no campo. Alguns deles transitam do campo para a cidade. Nem todos os jovens apresentam problemas familiares, e assim por diante. Ninguém se limita a uma classificação. Estas servem, apenas, para tentarmos, de modo geral, aproximar os jovens das moradias e saber o que eles consideram da relação escola e local de moradia.

Analisando esse mapeamento, podemos afirmar que os jovens residentes na zona urbana e os jovens residentes na zona rural, em muitos momentos, se diferenciam nas demandas, prioridades e limitações, considerando, sobretudo, os valores que estruturam suas identidades e seu cotidiano. Ao mesmo tempo, apresentam pontos comuns quando se trata de um grupo juvenil oriundo das camadas populares, de um grupo juvenil que se encontra em meio aos anseios de uma nova geração e de um grupo que se encontra no interior de uma escola que, em muitas circunstâncias, nega a sua cultura, nega os anseios e as demandas de uma juventude.

Ao longo das entrevistas realizadas com os jovens da zona rural, ficou evidente que esses jovens enfrentam dificuldades de muitas ordens: para chegar à escola; para “conciliar” a sua cultura com a cultura da escola; para estabelecer vínculos de amizade com os colegas que residem na cidade; para realizar um estudo mais proveitoso; sobretudo se considerarmos as longas e desgastantes viagens de ida e volta para a escola, entre outros motivos. Vejamos, a seguir, o posicionamento de alguns deles:

[...] porque não dá tempo, a correria, você chega cansada da escola, porque eu saio daqui cinco e meia e chego em casa sete horas... é longe, cansa demais, você chega cansado, chega com fome. É cansativo (BIBI, nov. 2014, grifo nosso).

Um pouco cansativo, né? Você trabalha até o meio dia, fazendo um serviço pesado, quando você chega aqui de tarde, você já chega um pouco cansado pra você entender aquele assunto ali, é meio complicado, entendeu? Muito difícil (KAL, jan. 2015, grifo nosso).

Amizade aqui na cidade pra curtir fica difícil, mas na escola dá pra ter amigos assim (NANI, jan. 2015, grifo nosso).

Pra mim essa escola daqui é muito diferente, é muito diferente daqui, aqui tem umas matérias novas que eu vim a conhecer esse ano, mais difícil, né? (GUILA, nov. 2014, grifo nosso).

A análise dos dados nos permite inferir, também, conforme cogitamos anteriormente, que os jovens estudantes que moram na zona rural foram incorporados ao sistema escolar público de ensino da zona urbana na condição, exclusiva, de alunos, por conseguinte descolados da sua condição de jovens – jovens que carregam história, anseios, desejos e perspectivas. Entretanto, o não reconhecimento da condição juvenil não se limita ao jovem da zona rural, evidente, que ele passa por maiores tensões e, também, não estamos falando da escola X, Y ou Z, mas de um sistema, o sistema escolar.

Os jovens urbanos, em suas narrativas, comumente, relatam dificuldades e desafios pelos quais passam na vida, que envolvem, principalmente, enfrentamentos familiares e problemas de ordem psicológica. Os enfrentamentos familiares abarcam conflitos de relacionamento com membros da família, principalmente com o pai ou com um irmão e envolvem o uso de álcool e de drogas, prisão e atos de violência, além dos problemas decorrentes das dificuldades financeiras. Os enfrentamentos psicológicos se fazem presentes em um quadro que revela ansiedade, stress e, em alguns casos, depressão, mais presente no universo feminino. Estes problemas, dos enfrentamentos familiares aos casos de stress e depressão, “invadem” a escola, interferindo de forma significativa no desempenho escolar e nas relações dos jovens alunos no contexto escolar. Essas considerações partem dos dados coletados em campo.

Na escola, é fundamental considerar o aluno na sua realidade social e cultural. Entretanto, na leitura dos projetos políticos-pedagógicos das escolas pesquisadas, não encontramos observações ou ressalvas referentes ao público de origem rural quanto à condição juvenil. De modo geral, os jovens são tratados em um quadro de homogeneidade, sem exceção. Vale ressaltar que alguns dos PPP das escolas estudadas comportam questões que chegam a beirar o preconceito. Em muitos momentos negam a presença do jovem rural ou, até mesmo, dos jovens alunos, de modo geral, como sujeitos socioculturais. Por exemplo, em dois deles, não consta nada sobre os atores principais da escola, sobre a origem e as demandas; alguns foram construídos para atender às exigências legais da Secretaria da Educação, mas não tinham Vida, não revelavam movimento em torno de um projeto maior. Assim, tendo em vista os nossos objetivos, foram bem poucos os projetos que chegaram a atender às nossas expectativas.

Retomando a discussão. Comumente, os professores, os coordenadores e os gestores das escolas pesquisadas faziam poucas menções aos jovens da zona rural como sujeitos que comportam peculiaridades e, quando chegavam a fazer, era sem grande sustança. As breves menções os consideravam como “os alunos mais tranquilos da escola”, aqueles que não criavam problemas. Alguns deles consideravam esses jovens como “bons alunos”. As conotações para a expressão “bons alunos” passam pela compreensão de que são alunos passivos, obedientes, com baixa capacidade crítica e fáceis de lidar. Em análise das atas de resultados, vimos que muitos desses jovens apresentam dificuldades de aprendizagem. Vejamos uma situação registrada no diário de campo e percebida numa conversa com uma profissional da educação de uma das escolas pesquisadas:

[...] muito solícita, a gestora nos apresentou as turmas de ensino médio e a escola como ‘escola plena de harmonia e de muita paz’. Naquele momento, sentimos uma carga de omissão e representação por parte da diretora. O desenho traçado por ela para com os seus alunos e a escola nos deixou pensativas. Afinal, como pode, jovens tão obedientes? Escola morta? Não queremos com isso dizer que gostaríamos de ouvir um amontoado de problemas, mas ficamos intrigadas com a harmonia apresentada por ela. Logo, conversamos com uma professora que caracterizou os jovens alunos como um tanto passivos. Vimos o silêncio, em muitas circunstâncias como perigoso, vimos a harmonia, muitas vezes como exercício de passividade [...] Retornamos à escola no outro dia, dia esse que a diretora e a coordenadora não se encontravam. Ao entrar pela escola deparamos no pátio com um grupo de jovens alunos que, de modo geral, estavam eufóricos e numa correria buscando saber sobre as suas notas numa determinada disciplina. Davam risadas e circulavam em grupo de um lado para o outro. Chamavam pelo colega em alto e bom som. Os jovens, em sua maioria, estavam esquentando o clima no pátio da escola. Em seus grupinhos conversavam e às vezes gritavam o nome de outro/a colega que estava mais distante, revelando dinamicidade e vida. E assim, a trama foi se fazendo [...] (Notas do diário de campo, set. 2014).

Aquele grupo era constituído, exclusivamente, por jovens provenientes da zona rural, considerados, muitas vezes, como passivos e que pouco reivindicavam. Contudo, quando se encontravam no pátio da escola com os pares, o coletivo imprimia novas facetas, revelando jovens que, de certa forma, não eram apáticos. Percebemos que esse jovem apático convinha para a escola porque não conflitava e não se indispunha nas relações; logo, fáceis de lidar. Aqui ele deixa de ser considerado como um sujeito de saberes e de aprendizagem para ser considerado como um sujeito alienado.

Em complemento às discussões postas, podemos dizer, à luz das observações, que os jovens estudantes moradores na zona urbana se mostram mais “afoitos” no espaço escolar e nas relações. As idas e vindas pelos corredores, em dupla ou em grupo, se faziam presentes constantemente, circulavam mais pela escola, exploravam mais os espaços, enquanto os jovens rurais, em sua maioria, optavam por ficar no próprio grupo e pouco tempo tinham para o lazer, considerando que chegavam cansados à escola. Participavam, assim, de algumas atividades interativas de forma bem restrita. Outra consideração importante é que os jovens urbanos, de modo geral, afirmaram que não gostavam de ficar sem fazer nada. Os jovens rurais, acreditamos que pelas atribuições do campo e da vida de estudante, não fizeram menção a essas questões, salvo aqueles que tinham melhor condição financeira e que, provavelmente, moram na zona rural por opção dos pais, e não por determinações próprias das condições de vida.

Observamos em duas das escolas pesquisadas que, nas interações, os jovens estudantes, de modo geral, se distribuíam no pátio da escola formando pequenos grupos aglutinados, na maioria das vezes, por sexo. Essas interações adquiriam status de preferências e interesses, dando origem a grupos de compartilhamento: boas notas; festas, bebidas e drogas; indisciplina e violência, entre outros. Nesse aspecto, nos cabe destacar que, comumente, os jovens estudantes de origem rural não se misturavam a esse coletivo. Somente em eventos realizados na escola eles acabavam se envolvendo em algumas tarefas, mesmo assim de forma aligeirada. Isto posto, importa ressaltar que, muitas vezes, esses jovens (oriundos da zona rural) se encontravam na mesma turma e, quando isso não acontecia, muitos deles se dirigiam à direção da escola apresentando inúmeros motivos (como proximidade da residência, o que facilitaria na realização dos trabalhos em grupo) para ficarem juntos. As observações nos permitem afirmar que esses jovens estabelecem fortes laços de amizade entre eles.

Outra questão referente, em especial, ao jovem urbano adveio de relatos dos profissionais da educação, quando afirmaram que a indisciplina era objeto de constante intervenção, principalmente, na sala de aula. A caracterização dada aos jovens que apresentam comportamentos indisciplinados se deve às “conversas paralelas na sala de aula”; “à falta de interação com o conteúdo da aula, ou seja, à falta de vínculos com a aprendizagem”; “ao motim constituído no interior da sala no decorrer das aulas”; às respostas indelicadas ou até mesmo grosseiras que dão aos professores e colegas; às dificuldades em lidar com limites, aliadas à transgressão das regras institucionais, que se manifestavam, sobretudo, na obstrução ao normal funcionamento da escola e, principalmente, das aulas.

Para Dubet (2005), um dos principais fatores de indisciplina se deve àqueles alunos que não encontram sentido no trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula e, de certo modo, constroem a sua dignidade na aversão às normas e regras escolares. Seria, talvez, em nossas leituras não somente a questão do sentido para com a escola, mas por, antecipadamente, não se reconhecerem como aluno, ou melhor, não se encaixarem na condição de aluno apresentada a ele. Uma coordenadora de uma das escolas pesquisadas faz um questionamento que, acreditamos, se aproxima em muito das questões levantadas: “Que modelo de escola é esse? Meninos de quinze, dezesseis, dezessete anos, que estão no auge da sua juventude, e aí eu quero enclausurá-lo dentro de uma sala de aula? Enclausurá-lo numa sala de aula, assistindo somente aula, aula, sem laboratório, sem viajar para explorar outros ambientes, sem nada”.

A citada “indisciplina” partiu de uma caracterização proferida, em seus discursos, pelos profissionais da educação. Entretanto, os jovens, em sua maioria, não deixaram de reclamar do distanciamento da escola das reais necessidades e expectativas deles. Alguns jovens chegaram a dizer que “a escola só sabe exigir. A gente vai até a secretaria, por exemplo, pra pegar uma nota, mas só pode com responsável. Eles podiam dar pra gente pelo menos uma cópia. Ninguém tem cinco ou seis anos aqui” (BELA, set. 2014).

Essas questões nos levam a considerar que os jovens alunos vivem a escola, em muitas circunstâncias (local de moradia, gênero, por exemplo), de forma distinta. Por exemplo, no item lazer, os jovens homens priorizam o gosto pelo futebol, pelo jogo, por filmes, por viajar. Poucos foram aqueles que afirmaram gostar de ler. Em contrapartida as jovens mulheres preferem os grupinhos de amigas pra bater “longos papos”, ver filmes, passear. Poucas foram aquelas que apontaram a leitura como lazer.

Percebemos, também, que os jovens homens, em suas narrativas ou até mesmo nas brincadeiras entre eles, deixam evidente a importância de iniciarem a vida sexual nessa etapa da vida, assim elevariam a autoestima e se fariam homens, enquanto a vida sexual da mulher precisa ser resguardada. Contudo, observamos condescendências de algumas famílias (dormir na casa do namorado, sair para a rua à noite e chegar a hora que quiser) quanto à vida sexual das filhas. Talvez a palavra não seja somente condescendência, mas algo que desfaz o “estabelecido”, que se rompe, em muitos momentos, sem maiores esclarecimentos ou prevenção.

5.2.2 Lugar que os jovens ocupam na escola de ensino médio

Talvez, devêssemos começar este item perguntando: a escola de ensino médio acolhe o seu aluno? É interessante observar que uma das jovens estudantes entrevistadas, ao ser indagada sobre essa questão, respondeu: “A escola me acolhe somente pelos meus amigos”. Acredita-se que a escola está se tornando cada vez mais fragilizada no papel de socializadora do saber, ou seja, frágil na capacidade de levar o jovem aluno, proveniente em sua maioria das camadas populares, a apropriar-se do conhecimento científico, frágil no sentido de ensinar a esse aluno a estudar e a ser aluno. Um dos jovens entrevistados afirmou que “o colégio influi mais nas amizades, nos encontros, do que no conhecimento em si” (TAL, set.2014).

Camacho (2004), em seus estudos, afirma que, na maioria das vezes, os jovens estudantes se expressam, no interior da escola, como alunos diante dos adultos e como jovens

quando se encontram com os colegas ou amigos da escola. Os posicionamentos dos jovens entrevistados ilustram essa questão, como nestes excertos:

Como a escola vê a jovem Rose? Eu acho que ninguém falaria nada, porque eu nem tenho aquele contato. Agora, os meus colegas iriam falar que eu sou uma pessoa brincalhona (risos), sou uma pessoa extrovertida, sou uma pessoa que, às vezes, pirraço, brigo, sabe, assim? Às vezes tô naquela, assim, desanimada, tem hora que não dá vontade de fazer nada, eles iriam falar que eu preciso me esforçar mais na escola (ROSE, out. 2014, grifo nosso).

Pra escola, eu acho que eu sou só uma aluna comum. Eu me vejo uma pessoa ótima, uma pessoa que tem amigos, que pretende trabalhar [...] agora, a escola [...] eles me veem apenas como uma aluna [...] não me veem como uma jovem que tem sonhos e expectativas. Não procuram saber [...] não procuram dar oportunidades (BELA, set. 2014, grifo nosso).

A escola vê o jovem Tal [...] Pelo que minha avó fala das reuniões que ela participou sempre me viam como um aluno educado, inteligente, conversador, mas inteligente (TAL, set. 2014, grifo nosso).

Observamos, nessas narrativas, que, muitas vezes, a escola de ensino médio se coloca distante dos interesses dos jovens, não consegue responder às demandas deles e pouco contribui para a construção como sujeitos (DAYRELL, 2007). Algumas falas revelam uma escola desapegada da condição juvenil, afeiçãoada ao “aluno inteligente”, afeiçãoada ao sujeito na condição exclusiva de aluno. Salvo exceções, pouco consideram as vivências, as contradições e as necessidades.

O depoimento da jovem Bela, por exemplo, traduz uma demanda de reconhecimento muito grande. É um depoimento muito forte que nos levou, na condição de pesquisadora, a perceber o quanto essa escola tem dificuldade de dialogar com os jovens que por ela transitam. A jovem aluna, Bela, traduz a tensão e as dificuldades que devem ser enxergadas pela escola além do aluno, de reconhecer o aluno como sujeito de direitos. Enfim, traduz uma escola desamparada em todos os sentidos.

Enfim, a condição de aluno precisa ser pensada na escola como algo que suscita o levantamento de questões e maiores reflexões, e não como algo que está posto no interior da escola. Esses jovens estudantes são sujeitos que se encontram em um momento capital da vida, momento de construção e reconstrução da subjetividade. Ficou muito claro nas narrativas daqueles que vivenciam a escola como a instituição não tem conseguido se aproximar do jovem aluno.

5.2.3 Sentidos que os jovens atribuem à experiência escolar

A escola é um dos pontos que eu tenho pra me relacionar com as pessoas e pra absorver conhecimento, sabe? Até pouco tempo atrás estava tendo uma oficina aqui na escola de história, que é uma matéria que eu sou apaixonado: sociologia, economia, sabe? E assim, eu estava vindo pra essa oficina, não pra conseguir pontos pra somar e futuramente ter uma nota maior ou ter privilégios, não. Porque eu queria realmente aprender um pouco mais sobre a matéria, sabe? (NATHAN, nov. 2014).

Esta epígrafe revela um jovem aluno que apresenta disposições na sua relação com o saber e com a escola. Contudo, muitos jovens fogem dessa compreensão e sentido atribuído à escola de ensino médio.

Estabelecendo uma ponte com as considerações anteriores, diríamos que a precária participação da instituição escolar na vida do jovem estudante provoca, em muitas situações, uma “distância de sentido” entre o “mundo da escola” e o “mundo juvenil”, o que tem resultado, conforme vimos, em fracasso, abandono, reprovação em número elevado e, até mesmo, em violência.

No momento em que realizávamos as observações, vimos que alguns jovens frequentavam a escola apenas por frequentar, sem estabelecer envolvimento com o processo educativo, sem refletir sobre a própria realidade e condição social. As marcas das desiguais oportunidades de inserção e integração já se faziam presentes (COSTA, 2011).

Ciente do esvaziamento de sentido e das fragilidades da escola de ensino médio, em nossas longas conversas com os jovens estudantes no decorrer das entrevistas, questionamos sobre o que poderíamos fazer para melhorar a escola de ensino médio. Parte significativa desses jovens opinou de imediato: “Professores qualificados, educados, com mais atitude, com mais interesse e responsabilidade, que interagissem com os alunos e que ensinassem bem”. Outros acharam que deveria “ter mais recursos”, “aulas interativas”, “maior disponibilidade para com os alunos”, “reformas que atendessem diretamente os alunos”, “aulas diferentes”, “aulas criativas”, “escola em tempo integral”, “modernização digital”.

A voz desses jovens, ao mesmo tempo em que revela, de certo modo, as insatisfações, aponta saídas para essa escola, depositando esperanças e perspectivas. Vejamos a sugestão de alguns dos jovens entrevistados:

Eu acho que deveriam colocar mais atividades extracurriculares, atividades mais dinâmicas. Nós vivemos em outra Era. Os jovens estão mais evoluídos, eles pensam mais rápido, estão muito ligados à tecnologia. Seria mais interessante se envolvesse isso no colégio, nas disciplinas, assim nós

aprenderíamos mais rápido e nos interessaríamos mais pelas aulas (TAL, set. 2014).

A escola deveria ser um caminho mais amplo pra pessoa se descobrir [...] com certeza, fazer uma escola com vários tipos de opções, se você quiser dançar, cantar, essas coisas. Se você gostar de alguma coisa, se você quiser fazer aquilo, já desenvolveria naquilo (BELA, set. 2014).

Na análise das narrativas, percebemos que muitos jovens colocam os professores no centro das lacunas apresentadas pela escola de ensino médio. No entanto, estes, muitas vezes, padecem, juntamente com os alunos, as “mazelas” dessa escola, o que não anula a possibilidade de que determinados professores se desviem do seu compromisso para com os jovens alunos e de que jovens alunos construam grandes barreiras na sua relação com os professores. Felizmente, parte significativa dos professores e alunos se dedica cotidianamente e com afinco ao trabalho escolar.

Quando perguntados sobre o que a escola de ensino médio representa para eles, de modo geral, os jovens consideram a escola como uma escada para um futuro melhor, como uma via de oportunidades, ou seja, como um caminho promissor. Vejamos alguns exemplos:

Vejo a escola como um caminho para um futuro melhor. Eu penso muito no futuro, o que é que vai ser, pra eu não ter o mesmo futuro dos meus pais, que não tiveram oportunidade [...] Eu vejo que alguns jovens estão muito focados no que querem, e outros já estão mais assim, vem na escola por vir, por vaidade, ou pros amigos, deixando o estudo de lado (DANA, nov. 2014, grifo nosso).

A escola pra mim [...] pra que eu possa ser alguém na vida, não ser mais um, quero fazer diferença (YAN, dez. 2014, grifo nosso).

Pra eu ser alguém na vida, né? Porque, sem o estudo, não somos nada. A única opção da gente é o estudo (ANE, nov. 2014, grifo nosso).

Eu vejo a escola como a raiz de tudo, é o começo de tudo, é o que te leva pra ser alguém na vida mais cedo ou mais tarde (MARIA LIZ, jan. 2015, grifo nosso).

De modo geral, os jovens estudantes dão à escola a mesma relevância, seja homem, seja mulher, seja da zona rural, seja da zona urbana. E, nesse aspecto, abrimos aqui um parêntese para dizer que os jovens pesquisados projetam, com toda a força, as suas expectativas em relação à escola. Por exemplo: “eu quero ser alguém na vida”. Essa afirmação é extremamente significativa em uma sociedade desigual e injusta, como a nossa, porque a escola, como vimos, não dá os aparatos fundamentais para que essas pessoas sejam

realmente reconhecidas como sujeitos que têm direito a ter uma escola que os perceba como “sujeitos de direito”.

Nesse percurso reflexivo, acrescentaríamos duas observações: em primeiro lugar, parte significativa dos jovens da zona rural ou dos jovens que trabalham manifestava que não via a hora de concluir o ensino médio para se dedicar ao trabalho ou ir à busca de um emprego melhor. Diziam que estavam na escola para passar de ano e para conseguir bom emprego. Afirmavam, também, que precisavam ajudar a família e que poderiam até fazer uma faculdade, mas num futuro longínquo. O principal era o trabalho, já que o trabalho daria uma resposta imediata para o momento presente, bem diferente da escola que requer um tempo maior. Excetuavam-se algumas mulheres que colocavam a escola nos seus planos para o futuro com a perspectiva de conciliar estudo e trabalho.

Em segundo lugar, vimos que o sentido da escola pra esses jovens partia de um discurso naturalizado e redentor de que a escola “é tudo na vida de uma pessoa”. Para Leão (2011, p. 108), “é um discurso ainda a ser desvelado quanto a sua significação”. A escola, por seu lado, não desconstrói esse discurso, ao mesmo tempo em que alimenta entre os jovens estudantes das camadas populares “o sentimento de que seus projetos de vida têm que ser ‘curtos’, moldados na provisoriidade e na incerteza” (LEÃO, 2011, p. 106-107).

Diante do exposto até então, vimos corroborar as reflexões de Sposito e Souza (2014, p. 56), quando sublinham que “saber que a escola é importante para o futuro constitui um ponto de consenso entre os jovens, o que não retira o desinteresse, a ausência de motivação e a prevalência da obrigatoriedade rotineira do presente”.

Tais questões nos levam a perguntar se, ao admitirmos afirmações, como “os jovens não se interessam pela escola”, não estaremos silenciando ou desativando outros discursos que possam desencadear uma reflexão educativa e politizada dotada de sentido e com espírito de luta.

Perguntas de tal teor partem do pressuposto de que os jovens alunos são exclusivamente responsáveis por seu insucesso na escola e põem neles a responsabilidade de um precário e deficiente quadro que não se reduz às suas ações. Perguntas de tal teor geram, muitas vezes, uma “inércia dinâmica”, aquela que ganha corpo, movimento, sobretudo no contexto escolar, por meio de grandes afirmativas e convicções que, no entanto, não passam de discursos vazios e estáticos que nada modificam.

Poderíamos questionar ou explorar outras possibilidades, seguindo outro viés, como neste exemplo: por que a escola de ensino médio não se interessa por seus jovens alunos? Aqui, as palavras mudam de lugar, sugerem outros dispositivos e distintas estratégias.

Nesse jogo de palavras percebe-se que ambas as questões partem de ideias construídas, partem de pressupostos. Talvez, essa questão se consubstancia quando vinculada à anterior, motivando outras questões, de forma que as necessidades e os interesses do jovem sejam tomados como caminho para se chegar às respostas e alternativas.

Reconhecemos, nas palavras de Larrosa (2002), as nossas palavras, quando afirma que as palavras validam ou invalidam sujeitos e espaços e revelam intenções a partir da posição em que estão postas, definindo, muitas vezes, intervenções positivas ou negativas e até mesmo a sua ausência. As palavras determinam a nossa forma de pensar e de dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, criando, assim, realidades.

5.2.3.1 Resignificação do espaço escolar: espaço do encontro com os amigos

O que eu mais gosto na escola? Posso ser sincero? Eu gosto mais na escola é dos colegas, dos amigos, do encontro, da resenha (KAL, jan. 2015, grifo nosso).

A movimentação juvenil construída pelos jovens em suas relações no contexto escolar nos leva a (re)afirmar que a escola de ensino médio é um espaço, sobretudo de sociabilidade. Ou seja, esse espaço de construção do conhecimento é priorizado pela maioria dos jovens como um espaço do encontro e das descobertas. Apesar de não abrir mão, em suas narrativas, de afirmarem que a escola é o espaço para que possam “ser alguém na vida”, conforme vimos falando, ao serem indagados sobre o que os motiva a vir para a escola, muitos deles afirmaram:

Na escola a gente interage mais com os colegas, conversa, faz amizades (MARGA, out. 2014, grifo nosso).

Pra mim, a escola influi mais nas amizades, nos encontros, do que no conhecimento em si. Porque o conhecimento, você pode arranjar em qualquer lugar (TAL, set. 2014, grifo nosso).

A escola é um dos pontos que eu tenho pra me relacionar com as pessoas e pra absorver conhecimento, sabe? (NATHAN, nov. 2014, grifo nosso).

É um lugar onde você [...] tipo assim, onde você cria vínculos com outras pessoas, é um lugar onde você aprende com outras pessoas, não só com os professores, você aprende também com os seus colegas (MARIA LIZ, jan. 2015, grifo nosso).

O que me motiva todo a vir pra escola todo dia são.....meus colegas (ROSE, out. 2014, grifo nosso).

A possibilidade de, assim [...] conhecer pessoas novas, fazer novas amizades (NANI, set. 2014, grifo nosso).

Pra mim vale o encontro, essa resenha dos colegas, dos amigos (SILAS, set. 2014, grifo nosso).

Diante desses posicionamentos dos jovens entrevistados, deduzimos que eles dão à escola uma dimensão tão rica e ampla que a própria escola não se deu conta disso. Os dados nos levam a dizer que tudo isso resulta de um “transbordar”, de um “sair do lugar” essencializado pelo grupo juvenil em suas redes interativas.

Dentro da escola, se acentua o presente vivido pelos jovens estudantes em suas relações cotidianas, os jovens dão novos sentidos à escola, priorizando o “estar juntos”, aquilo que é emocionalmente comum ao grupo. Em conversa, uma das professoras das escolas pesquisadas afirmou:

Eles podem até falar que pretendem estudar bastante pra terem uma boa profissão, mas não internalizaram esse objetivo porque eles não buscam muito. Eles vêm pra escola porque a própria sociedade exige dele a escolaridade, então, vêm pra cumprir essa exigência da sociedade. Mas, eles gostam de estar na escola. No período das férias eles ficam ansiosos pra poderem voltar, porque aqui é um espaço do encontro pra eles discutirem as suas ideias. Pra mim é mais pra um encontro, pra convivência, de uma certa forma troca de conhecimento, talvez não conhecimento que está determinado, que a escola está exigindo deles, mas o conhecimento que importa pra eles naquele momento (Professora da Escola XY, grifo nosso).

Acreditamos que a escola precisa se aproximar mais daquele jovem que prioriza “o encontro” no contexto escolar, daquele jovem que propõe à escola “novas” formas de intervenções. Vimos que um dos pontos centrais que insurge dessa análise é a importância da convivência dos jovens alunos com os seus pares, ou seja, a prioridade que dão às redes interativas que estabelecem no contexto escolar, independentemente do fato de serem mulheres ou homens ou, ainda, de serem da zona rural ou da zona urbana. Trata-se de uma geração que vê alargado seu universo de “escolhas”, apesar de ser caçada, em muitos momentos, pelas próprias condições sociais e culturais. Assim, em suas relações, ganha destaque o “domínio do festivo”, o domínio do lúdico, do criativo e do estético, o “jogar conversa fora”. De tal modo, por este caminho, as relações se desenvolvem no seio das interações com marcas de reciprocidade e afetação múltipla dos participantes. As observações realizadas no contexto escolar nos conduziram a essas ponderações.

Os jovens entrevistados disseram que “conversar com os colegas, ver os amigos, brincar com os amigos, interagir com os colegas, frequentar a escola pelos amigos e companhia” é o que mais gostam de fazer naquele espaço. O assunto “estudar” assume posições contraditórias. Para uns, é considerado como algo que gostam de fazer; para outros, é aquilo que menos gostam de fazer na escola e na vida. Disseram também que não gostam de permanecer muito tempo na sala de aula, o que os entedia demais, e apresentar trabalhos em público (ponto muito salientado, principalmente, pelos jovens da zona rural), o que os deixa nervosos porque ficam expostos diante dos colegas e “se a gente comete alguma falha, depois a resenha come, professora”.

Outra questão importante no seio dessa discussão é que, em muitas circunstâncias, a sociabilidade no espaço escolar se manifesta pela aceitação (jogo de meio campo) ou resistência: alguns jovens alunos ficam passivamente instalados em face à cultura escolar; parte significativa faz um “jogo equilibrista”, isto é, meio lá e meio cá; outros desenvolvem atitudes tidas como inapropriadas para aquele espaço, recusando as normatizações e potencializando minúsculas atitudes do cotidiano. Estes últimos buscam constantemente novos agregados e encontram, em algumas ocasiões, apoio dos “meio lá e meio cá”.

Assim, a sociabilidade vai se fazendo de forma livre, sem hora marcada e se constituindo com os amigos mais próximos (no máximo, três ou quatro “amigos de verdade” – expressão dos jovens), com os que são mais distantes (colegas “nem sempre confiáveis” – expressão usada por eles) e com alguns professores, pela amizade, parceria e respeito estabelecidos. Essas relações são transversalizadas pelas dimensões da sua condição juvenil, como o trabalho, a localização geográfica, o gênero, a raça/etnia, entre outras.

5.2.3.2 A escolha das escolas: maneiras de se relacionar com a proposta escolar?

Uma das questões que ganharam visibilidade no decorrer das entrevistas foi a opção por cursar o ensino médio na escola X ou Y. Assim se posicionaram alguns jovens:

Esse colégio aqui é um sonho desde a infância. Quando eu vinha pra Guanambi com meu pai e minha mãe, pra cá pra feira, aí eu passava na frente do colégio e falava bem assim ‘eu ainda estudo nesse colégio’. Eu vejo que esse colégio é bem difícil, mas quando você aprende a lidar com os problemas da escola assim, atividades, ele já deixa preparado pra faculdade (GUILA, Nov. 2014, grifo nosso).

Porque assim...foi uma escola que eu gostei. Então, eu pedi pro meu pai me matricular nele. Porque assim, na verdade, todos os meus amigos do ano

passado, que faziam a oitava série comigo foram tudo pro Colégio X. Todo mundo falava comigo: ‘vai pro Colégio X lá é bom’[...] e eu falei ‘não, eu vou pra uma escola melhor’. Ai todo mundo falava assim: ‘Você vai pro XY, o Y é uma escola pobre [...] Eu decidi ‘ quero estudar no Colégio Y’. É que minha mãe estudou aqui quando era mais nova, aí eu vim pra cá por causa disso, porque eu queria estudar no mesmo Colégio que ela estudou (BELA, set. 2014, grifo nosso).

Verificamos, nas falas do jovem Guila e da jovem Bela, que a opção pela escola X ou Y tem uma relação direta com as projeções de infância ou com as representações ou idealizações construídas pela família. Os posicionamentos dos jovens conferem à família uma grande relevância nas suas escolhas, uma questão que põe em discussão a influência da família nas experiências juvenis.

Segundo Setton e Martuccelli (2009), a preferência por uma escola expressa maneiras diferentes de se relacionar com a proposta escolar. Em nossos estudos, entre os motivos que os jovens apontaram para escolha de determinada escola, estão: localização nas proximidades da residência; o fato de um amigo ou uma amiga estudar naquela escola; o perfil da escola, com maior “rigoriedade e seriedade” e maior preparo; estrutura física da escola. Às vezes, as grandes exigências e a presença de professores rigorosos são motivos para não optarem por aquela escola.

Os jovens da zona rural consideraram a localização como o item mais importante. O nível de exigência funciona como fator de atração para uns e, de repulsa, para outros. Por fim, alguns jovens estudam em determinada escola por opção dos pais, sobretudo da mãe. Como dizem Setton e Martuccelli (2009), os jovens manifestam a sua forma de relacionar com a escola: quem se preocupa com um “curso mais puxado”, com “melhores professores” é bem diferente daqueles que dizem fugir “da escola mais puxada”.

Verificamos que, de modo geral, os jovens com maior poder aquisitivo preferem estudar na escola X pela qualidade do ensino e pela atuação dos professores. Os jovens de menor poder aquisitivo se encontram distribuídos entre as escolas XY, XZ, menos rígidas, segundo eles. Percebemos que a área de convivência das escolas X e Y atraem os jovens por serem consideradas como as escolas mais bonitas, amplas e arejadas. Ou seja, eles valorizam o aspecto físico, a “área de convivência”.

5.2.4 A relação dos jovens com os professores e o conhecimento disponibilizado pela escola

De modo geral, quando se trata da relação professor - aluno, os jovens deixam claro que não percebem um tratamento diferenciado dos professores para com eles. Salvo exceção para os “alunos que tiram boas notas” e “prestam atenção às aulas”. Vejamos o posicionamento das jovens Rose e Marga.

Existe tratamento diferenciado, assim, em relação ao aluno que estuda mais e ao aluno que estuda menos. Então o professor acaba apegando mais àquele aluno que estuda, que cumpre com a obrigação do que com aquele aluno que não faz nada, entendeu? (ROSE, out. 2014, grifo nosso)

Os professores dão mais preferência para aqueles alunos que prestam atenção na aula, que não conversam muito e têm notas boas (MARGA, out. 2014, grifo nosso).

Essas informações nos permitem inferir que parte significativa dos professores olha para os jovens pela sua condição exclusiva de aluno, de forma que prevalecem os critérios escolares. Nesse aspecto, o dialogar com as juventudes que se encontram imersas no cotidiano da escola é secundarizado ou negligenciado. Presenciamos uma radical separação – abismo – entre a cultura escolar e a cultura juvenil. Abrimos aqui um breve parêntese para dizer que, entre as diversas acepções de cultura escolar, adotamos a concepção advinda de Viñao – Frago (2000):

Um conjunto de teorias, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos e prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse em dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo em el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigências y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían La continuidad y persistencia em El tiempo, su institucionalización y uma relativa autonomía que Le permite generar productos específicos – por exemplo, las disciplinas escolares – que La configuran como tal cultura Independiente (VIÑAO – FRAGO, 2000, p. 2-3, grifo nosso).

Compreendemos cultura juvenil, conforme vimos ressaltando, como “sistema de valores socialmente atribuídos à juventude, isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (PAIS, 1996, p. 54). E, muitos dos rituais próprios da cultura

escolar não se coadunam com os ritmos provenientes de uma cultura juvenil, que demanda maior horizontalidade nas relações, que demanda um ensino médio muito diferente desse modelo adotado. Para Oyarzún (2001),

[...] a escola se segue movendo em meio a diversas contradições, entre a cultura escolar, forte e poderosa, cheia de medos e meios, antiga e disciplinadora, e a cultura juvenil, vigorosa e ambígua, viva, impertinente, que se realiza nas margens da escolaridade, também com medos, porém com menos meios (apud CAIERÃO, 2008, p. 188).

Assistimos muito de perto à não valorização dos saberes juvenis por parte da escola de ensino médio, sobretudo quando se trata dos jovens da zona rural e do jovem trabalhador. Como afirmam Nogueira e Villas (2014, p. 40), “o peso da cultura escolar e de sua seletividade exclui os que não compartilham dos mesmos interesses e não dispõem dos mesmos referenciais culturais valorizados pela escola”.

Fechando os parênteses e retomando a discussão anterior, diremos que, mesmo diante da árdua tarefa e do “jogo de cintura” por parte dos professores, importa saber que “a escola não é apenas um espaço de aprendizagem, mas um espaço de vivência e de experiência da condição juvenil [...] ser aluno e ser jovem são duas dimensões distintas da experiência juvenil” (NOGUEIRA; VILLAS, 2014, p. 19). Para os autores, a cultura escolar dialoga bem pouco com a cultura juvenil, e uma das consequências principais dessa atitude é fazer com que os jovens não encontrem um espaço que valorize os saberes que são provenientes da sua experiência em outros contextos sociais.

Assim, percebemos que o aspecto cultural é visto, de modo geral, pelos professores – dos jovens alunos do meio popular –, como privação, como falta, e não como diferença, portanto, algo que precisa ser preenchido. E, ainda mais, “ser diferente” é o mesmo que apresentar desvios. Nessa trama, a relação professor - aluno acaba assumindo, muitas vezes, posições extremas.

Percebemos que, apesar de dizer que a lógica do aluno é “estudar para passar de ano”, muitos professores que defendem a outra ponta, “estudar para saber”, acabam se equivocando, quando, nos impulsos para “arrastar” o aluno para o estudo, dizem que, se não estudar, corre o risco de ir para a recuperação. Assumem, assim, uma lógica que dizem ser do aluno, até mesmo porque, em muitas circunstâncias, é a lógica que funciona.

Os jovens estudantes chegaram a dizer que os professores tinham razão, pois eles conversavam demais na sala de aula, faziam “zoeira” e bagunça. Alguns deles disseram que precisavam mudar. Poucos foram aqueles que reclamaram dizendo que a agitação dos colegas

atrapalhava seu aprendizado. Vale destacar que alguns desses jovens não se percebem como indisciplinados, mas, sim, como mal interpretados. A fala de uma das jovens entrevistadas confirma essa questão e ratifica as considerações feitas por Nogueira e Villas (2014):

Eu acho que a maioria [...]. vê muito jovem que só faz bagunça, que não quer nada. Mas no fundo, no fundo não é exatamente isso. Então eu acho que as pessoas deveriam conhecer mais, do jeito que você está fazendo, deveriam conhecer mais para estar falando “ah, aquele aluno não quer nada”. Não é assim! A pessoa sempre tem um motivo. Se você conversar com a pessoa, você vai ver que ela tem motivo pra fazer aquilo. Está explicado porque ela age daquele jeito (BIBI, nov. 2014, grifo nosso).

Os jovens trazem, nas suas falas, elementos que sugerem que a escola direciona o seu olhar para o jovem que mora no aluno. Em muitos momentos, deixam transparecer que as relações com os professores são marcadas por conflitos e tensões. Alguns deles reclamam muito da metodologia de trabalho de alguns professores. Um dos jovens entrevistados disse que “O professor de M não explica o assunto direito, e isso me dá muita raiva. Deixei de lado, eu fico na sala, mas não faço nada” (LAIO, dez. 2014).

Nessa trama de relações tensas, vemos que os jovens, em muitos momentos, associam a disciplina ao professor, ou o contrário. Assim, professor chato, disciplina chata, e vice-versa.

Outra questão não retratada nesse cenário é que, na relação dos professores com os jovens alunos, muitos conflitos advêm do uso contínuo do aparelho celular por parte dos jovens, escutado nas *selfies* e nos comentários acerca do “lance do momento”. Verificamos que o celular, para a maioria dos jovens, independente se homem ou mulher, faz parte da sua vida, como se fosse algo que tivesse nascido com ele. Não chegam a mencionar o celular como uma fonte de lazer, já que o uso, de certa forma, se naturalizou como se fizesse parte do corpo. Para eles o celular é usado para ver vídeos, ouvir músicas, passar mensagens, bem pouco para fazer ligações. As poucas exceções estão para alguns jovens da zona rural, que fazem pouco uso do celular e da *Internet*.

No decorrer do estudo, percebemos que são superficiais as relações dos jovens alunos com a escola de ensino médio, ou seja, em sua maioria, estabelecem uma relação mecânica e, às vezes, de indiferença com os saberes. Com diz Charlot (2013, p. 02) “recuperar o sentido do aprender e o prazer em estudar está entre os desafios de hoje”. Afinal, precisamos buscar entender que o aluno aprende quando ele estuda. Estenderíamos essa reflexão destacando que os jovens enfrentam incongruências no contexto da escola, sobretudo

quando vivenciam, no extramuro, formas de experienciar os saberes bem distintos daquelas que propõe a escola. Daí a importância, como vimos enfatizando, de levar em conta a história de vida, os desejos e as atividades cotidianas dos jovens alunos. Retomaríamos Charlot (2009, p. 02) para nos apropriar das suas considerações, como neste contexto: “quanto mais significativo for o que está sendo ensinado, mais o aluno se põe em movimento, se mobiliza para se relacionar com aquele conteúdo”. Situação essa que requer, além das questões postas, investimentos em um projeto de escola de ensino médio que priorize os saberes, que priorize as demandas da juventude contemporânea e, sobretudo, que se volte para a formação dos profissionais da educação.

Continuando a nossa análise, vemos que, em determinados relatos e posicionamentos, alguns estudantes dão relevo às relações positivas que estabelecem com os professores. Vejamos a fala de dois professores considerados pelos jovens das escolas pesquisadas como de referência para eles:

Eu sou amigo deles, sabe? Fora da sala, o conteúdo ficou pra trás e, assim, vamos falar de vida, que é o que importa mesmo pra esses meninos, é aprender a viver [...] conversamos desde coisas relacionadas a sexualidade, drogas, problemas de família, entre tantos outros. Às vezes, eu falo com eles “esse negócio é assim, você quer fazer você faz do jeito que você quiser”, eu não vou impor, “agora, presta atenção!”. Eu nunca falo “presta atenção moço, não faz isso que é errado, não faça isso”. Nunca digo pra eles “oh, isso é errado, e isso é certo”, porque eu acho que o errado e o certo são eles que têm que decidir. Talvez o errado pra mim pode ser certo pra eles. Claro que eu estou procurando fazer com que eles possam pensar. Na verdade é uma grande tentativa de fazer a única coisa que eles precisam, é pensar por eles próprios, é construir autonomia e ter consciência do seu papel, e não o contrário, fazê-los obedecer ou seguir regras. Com isso, perceberão que algumas regras são necessárias [...] até porque as regras muito impostas, como se diz, você tem mais vontade de obedecer (Professor da Escola X, grifo nosso).

Eu acho que é uma troca, porque eu acho que eles percebem que eu os vejo como pessoas importantes. E se eles são importantes, eles se sentem valorizados por mim. Tudo que eles fazem eu dou valor, eu opto mais pelo elogio verdadeiro, porque tem hora que ele vai fazer uma coisa ruim e você “tá lindo”, não, não é isso. É qualquer possibilidade de coisas boas que eles fazem, aí eu aproveito pra elogiar, porque, através desse elogio, a autoestima dele melhora [...] Se ele ouve “eu acredito em você!” “você tirou essa nota, mas eu não vou olhar a nota. Essa nota é só um registro de um momento, o que mais importa é que você tem potencial pra muito mais”. Acredito que é o respeito que eu tenho por eles E dentro desse respeito, eu sempre procurei cumprir minhas coisas [...] às vezes os deixo a sós na sala de aula e falo “olha, estou deixando vocês aqui porque eu confio em vocês”. Então, é questão de credibilidade. [...] Eu procuro, a minha vida toda, tanto profissional, quanto pessoal, eu procuro minimizar os defeitos das pessoas e

valorizar as qualidades porque ao valorizar as qualidades você percebe que os defeitos amenizam (Professora da Escola Y, grifo nosso).

Os professores das escolas pesquisadas, em suas narrativas, nos impelem a afirmar que as relações dos jovens com os mestres se fazem não somente por meio dos constantes conflitos, tensões e divergências, mas, também, pelas interações que estabelecem por meio de trocas de conhecimentos e, sobretudo, quando constroem elos de amizade e confiança. As considerações feitas pelos professores nos conduziram às reflexões realizadas por Dayrell et al. (2013, p. 21).

Ocorrem sensíveis mudanças para melhor no relacionamento entre estudantes e professores quando estes vão deixando de ser vistos apenas como alunos para serem enxergados como jovens a partir de suas identidades culturais, seus gostos e valores produzidos para além dos muros da escola (DAYRELL et al., 2013, p. 21).

Diante dos posicionamentos dos profissionais da educação e dos jovens alunos e em vista da pesquisa que realizamos, cabe-nos destacar que, no cotidiano das escolas públicas de ensino médio, lócus da pesquisa, as relações dos jovens com a escola, de modo geral, assume nuances diversas. Esse grupo juvenil, não por acaso, apresenta distintos modos de viver a juventude, conforme expressaram nas narrativas e nas relações que estabelecem no contexto escolar. São atores plurais que vivenciam uma juventude com consideráveis dificuldades e desafios em uma escola que não é um lugar tão fácil de ser “habitada” para a maioria deles. Bem poucos são aqueles que possuem um capital econômico e cultural favorável à apropriação da cultura escolar. Parte significativa desses jovens é proveniente de um “espaço sociocultural que configurava uma realidade em que a presença da escola enquanto vetor de secularização e de democratização do saber escolar ainda não fizera tradição” (SETTON; MARTUCCELLI, 2009, p. 389). Contudo, apesar de influenciar, esse fator não determina tudo. É algo bem mais complexo.

Em outras palavras, diríamos que as questões juvenis se encontram, em muitas circunstâncias, fortemente entrelaçadas às condições socioeconômicas, culturais, espaciais, além das questões de gênero e raça, dos jovens estudantes. Ao mesmo tempo, percebemos também o quanto é incipiente, no contexto da escola de ensino médio, o ato de buscar conhecer os jovens em suas distintas experiências de si, em sua diversificada condição juvenil. Em suas relações no contexto escolar, por diversas vezes, esses jovens são analisados ou “compreendidos” por parte significativa dos profissionais da educação, não como sujeitos

reais que fazem parte de uma “nova cena na escola” (CAIERÃO, 2008, p. 24), mas conforme os resquícios de memória de uma juventude que se aloja nas lembranças saudosistas desses adultos e que não existem mais. Assim, os conflitos e tensões, sobretudo entre professores e alunos, se tornaram bem mais extensos, corriqueiros e, às vezes, banalizados (tanto pelos professores como pelos alunos). Acreditamos, nesse sentido, na condição de educadores, que, para darmos conta das muitas revelações juvenis, precisamos atentar para a maneira como concebemos as juventudes que se encontram inseridas no contexto escolar e também para a forma como esses jovens estudantes se percebem como sujeitos juvenis.

Afora os pontos assinalados, não podemos desconsiderar que, ao adentrarem a escola de ensino médio, os jovens estudantes, de modo geral, chegam a estabelecer outra relação com a aquela escola – mais professores, mais matérias, mais conteúdos para estudar –, passando a ampliar os espaços de circulação e as redes interativas, em especial, com o grupo de pares. Nesse aspecto, a escola de ensino médio passa a ser reconhecida, sobretudo, como um espaço de sociabilidade.

5.2.4.1 Possibilidade de falar e de ser escutado

Antes de situar uma pessoa em seu ‘lugar’ procuremos reconhecê-lo em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e imaginação criadora (BARBIER, 1993, p. 209).

Como explicitamos anteriormente, os jovens estudantes, de modo geral, se posicionam diante das situações que perpassam sua relação com a escola, tornando exclusiva a sua relação com os professores. Analisemos os posicionamentos de alguns deles:

Eu acho que muitos professores deveriam melhorar, ter mais interesse, tipo, ter compromisso. Deveriam pensar: ‘ah, eu escolhi essa profissão, então eu tenho de estudar mais pra eu ensinar quem vai estar aprendendo’ (NANI, jan. 2015, grifo nosso).

Eu acho assim, dependendo se o aluno quer ou não o professor tem que tratar o aluno da mesma forma, entendeu? De forma igual pra todos. Porque, tipo assim, por mais que o aluno possa ser desinteressado, ele tem que ter uma pessoa que o apoia, uma pessoa que o ajude. Porque, se ele não quer, e o professor abandoná-lo, de qualquer forma ele vai ficar ali, sem saber o que fazer (ROSE, out. 2014, grifo nosso).

Os alunos conversam demais. Vou falar pra você tem hora que as professoras brigam comigo porque eu converso demais. Não vou falar que elas estão erradas porque eu converso mesmo, converso demais (NIL, jan. 2015, grifo nosso).

Os jovens alunos se expressam de forma contundente quando tratam de questões que se fazem presentes na relação com os professores. Por exemplo, quando propõem maior engajamento e compromisso do professor para com a prática pedagógica, com vistas a direcionar o olhar para as distintas juventudes; quando se reconhecem como sujeitos que exercem forte influência no interior da escola e, principalmente, na sala de aula, até mesmo negativa, tais como ficar no decorrer da aula “zoando” com os colegas.

Em tais circunstâncias, acrescentamos três pontos que consideramos relevantes: em primeiro lugar, a maioria dos jovens, no decorrer das entrevistas, ao se referir à escola ou aos professores, tem como foco a possibilidade de falar e ser escutado, como nesta fala:

[...] as pessoas precisam se preocupar com os jovens, saber o que é que acha, pensa.(LAIO, out. 2014, grifo nosso).

É importante também as pessoas saberem o que se passa assim na nossa cabeça, é muito importante a pessoa saber qual é o pensamento de um jovem em relação, sabe, à vida, à escola. Pra mim não teve nada que me incomodou porque eu respondi, na maior naturalidade. Eu falo o que eu penso, o que eu acho, então isso pra mim foi tranquilo e legal! (ROSE, out. 2014, grifo nosso).

O fato de você discorrer com alguém, o fato de você conversar com alguém é sempre bom, sabe? O fato de você ter a oportunidade de conversar com alguém é sempre bom (NATHAN, nov. 2014, grifo nosso).

Em segundo lugar, entre as várias reflexões feitas por Leão (2011, p. 110) quando estuda os jovens em suas relações com a escola em contextos de desigualdade, apropriamo-nos daquela que afirma que ser aluno nos tempos atuais trata, cada vez mais, de uma escolha, de forma que “muitos alunos não estão a assumir de uma maneira passiva a autoridade pedagógica”. Não se subjetivam como ‘estudantes’ da mesma forma que antes”. Talvez, essa seja uma das chaves primordiais no estudo da conflituosa relação dos jovens com a escola de ensino médio nos tempos atuais. Em continuidade, o autor afirma que, “como nos lembram alguns autores como Bernard Charlot (2000) e François Dubet (1998), o ser aluno é uma construção subjetiva. Os sujeitos não se tornam alunos apenas por uma imposição externa” (LEÃO, 2011, p. 110).

É sabido que o próprio discurso regulador da escola se estende para toda a sociedade com promessas de “garantia de um futuro melhor”, conforme abordagem feita num momento anterior e, muitas vezes, o aluno adota esse discurso, mesmo que seja um discurso solto, sem base e sustentação. Convém lembrar, no entanto, como afirmam Setton e Martuccelli (2015, p. 1390), “vivendo em meio a sociedades que se percebem como dotadas

de estruturas sociais rígidas e com escassas oportunidades, a escola é, para muitas famílias populares, a única via possível – por improvável que seja – de mobilidade social”.

Em terceiro lugar, no decorrer do trabalho, sobretudo depois das entrevistas com os jovens, vimos a cogitar a possibilidade ou reforçar o já cogitado anteriormente de que parte expressiva dos profissionais da educação se encontra sem direção ou desestimulada frente ao “novo público” que adentra a escola pública. Em outras palavras: a nova geração, este coletivo que encontramos nas nossas escolas, foge, completamente, do perfil daquelas gerações anteriores, e o sistema escolar, os profissionais da educação, de modo geral, não conseguem lidar com essa questão. Há uma distância de prioridades, de valores, de formação, por isso muitos profissionais da educação, pais e a própria sociedade acabam adotando, muitas vezes, um discurso saudosista apoiado “no meu tempo não era assim” ou, ainda, “esses jovens de hoje não querem nada com a escola”, transferindo, portanto, para os jovens toda a responsabilidade de algo bem mais complexo e que revela conflitos de gerações, concepções distorcidas da juventude, currículo escolar totalmente descomprometido com a realidade sociocultural do aluno, entre outras questões. Dois exemplos merecem destaque. A saber:

Exemplo 1. Ao tentar negociar horário de observação com uma professora, que se encontrava na sala de planejamento, nos indispusemos com outra professora que se encontrava na mesma sala. Logo que entramos, esta professora nos perguntou do que tratava a pesquisa. Após explicar sobre os objetivos do estudo, ela disse num tom forte e incisivo: ‘Não precisa conversar com ninguém sobre os alunos, eu mesma posso dizer pra você: eles não querem saber de nada, só sabem bagunçar e criar problemas’ (Notas do diário de campo, set. 2014, grifo nosso).

Com essa manifestação, a professora evidencia a sua concepção de escola, de aluno e de juventude. Existe ali uma dificuldade maior porque o jovem aluno depende daquela professora que, por sua vez, tinha traçado o seu retrato falado. Levantamos como uma das hipóteses para essa atitude que a professora se encontrava vinculada a um discurso adotado por grande parte dos profissionais da educação acerca do jovem aluno, discurso esse que, como erva daninha, se espalhou e se naturalizou.

Exemplo 2. Ao apontar para questões cruciais que envolvem a juventude no contexto da escola de ensino médio, a professora, expressou: ‘O que não é exceção na escola são aqueles jovens que ‘não querem nada’. Na verdade não sabem o que querem e se apoiam nos chavões ‘tá de boa’ ‘tá me tirando’. Não tem referência nenhuma, e as mulheres ocupam um significativo papel nesse contexto quando chegam a ser ‘depravadas’, tiram fotos peladas de partes íntimas do corpo e enviam-nas para as redes sociais. Alguns homens, também, não se isentam desse papel. Esse grupo de jovens,

no total, chega a ocupar um índice de até 40% do total de alunos da escola'
(Notas do diário de campo, jan. 2015, grifo nosso).

De acordo com a coordenadora pedagógica de uma das escolas, as jovens têm atitudes negativas na escola, assim como determinados homens. – “os depravados”. Talvez, a fala de Nil possa nos auxiliar no processo de análise dessas questões:

[...] O professor não sabe o que eu passo dentro de casa, as necessidades que a gente passa. Não sabe, pra poder falar 'ah não quer fazer nada, não gosta de estudar', não senta com a gente pra saber o que a gente tem pra dizer, pra desabafar. Não sabe (NIL, jan. 2015, grifo nosso).

A vida juvenil que “invade” o espaço escolar passa a conviver em meio às fortes tensões entre ser jovem e ser aluno. Como vimos, ao rotular o jovem, ajustando-o no grupo de alunos que “não querem nada”, “que não têm projetos de vida”, “que não têm referência nenhuma”, “arruaceiros”, “problemáticos”, “burros”, muitas vezes, a escola expulsa o jovem aluno do seu espaço ou provoca a sua revolta ou o seu surdo silêncio. Por diversas vezes, questões referentes aos alunos eram tratadas de modo individual e vinham acompanhadas de um sugestivo diagnóstico que portava respostas convincentes para a própria escola e para a sociedade como um todo. Sabemos que um discurso repetidamente se cristaliza em verdade absoluta, e é isso que acontece perante tais diagnósticos. Discursos, representações que acabavam, por diversas vezes, designando o caminho que aquele sujeito sociocultural deveria ou, quiçá, deva seguir.

Percebemos que a escola vivencia, no dia a dia, questões desafiadoras, complexas e, de maneira geral, os profissionais da educação padecem, em muitas circunstâncias, assim como muitos dos jovens alunos. Alguns desses profissionais chegam a desenvolver elevados níveis de ansiedade e stress. Como se diz: “é um jogo difícil de jogar”. Nesse contexto, torna-se relevante compreender que o juízo positivo ou negativo que os profissionais da educação fazem dos alunos, muitas vezes, superam suas convicções e se materializam no campo pedagógico e na própria vida do jovem.

Em se tratando, especificamente, dos jovens no contexto escolar, diríamos que eles, a cada dia, estão “gritando” por atenção, gritam para serem escutados no seu silêncio. Esses sujeitos sociais sugerem uma nova escola, apesar de governantes, profissionais da educação, entre outros, não conseguirem satisfazer tamanha exigência.

5.2.4.2 *Projetos de vida*

Um discurso preponderante nos posicionamentos de parte significativa dos professores acerca dos jovens alunos da escola público-estadual é que grande parte desses jovens não tem projetos. Acreditamos que esse jargão merece reflexões. Em primeiro lugar, no decorrer da pesquisa de campo, encontramos sujeitos que tinham em seu imaginário muitos projetos de vida, porém projetos com expectativas diferentes dos projetos dos professores. Em segundo lugar, ao se apoiarem na verdade absoluta de que “os jovens alunos não têm projetos”, aqueles profissionais da educação fecham vias possíveis de diálogo com os jovens e, alguns deles, utilizam-na para justificar a sua “condescendência pedagógica”¹²¹.

Em tais circunstâncias importa dizer que os projetos juvenis adquirem dimensões variadas e se encontram vinculados, em muitas circunstâncias, às condições socioculturais, materiais, territoriais do jovem aluno, entre outros. Para Alves (2013, p. 195), “em determinados contextos a possibilidade de escolha é muito limitada e os jovens precisam, orientar-se, por vezes, pelas contingências”. Importa ressaltar, como diz Sposito (2013), que os jovens vivem entre as demandas do presente e os projetos para o futuro.

Esses sujeitos, em sua maioria, são receptivos e, em suas histórias, revelaram-se sofredores, sonhadores, batalhadores, guerreiros, entre outros, que põem à prova um ser singular e, ao mesmo tempo, um ser coletivo.

5.2.5 O cenário de uma aula na escola de ensino médio

Sala de aula organizada em dois grandes grupos. Múltiplas conversações de jovens alunos se cruzam naquele espaço. No canto direito da sala, certos jovens se entrosam com a leitura de um texto sobre a Mulher em Gregório de Matos. De repente, em meio à profusão de vozes, longas risadas se ouvem. Tão logo, uma jovem lê em voz alta “gozando dos prazeres” “gozar da flor da mocidade”. A professora interrompe, pede a atenção da turma e sugere àquele grupo que socialize as discussões, ao que um dos componentes do grupo pergunta: Professora, o que é gozar? Breve silêncio seguido de risadas. Ao fundo da sala um jovem grita “gozar é bom, muito bom!” Outro coro de risadas. A professora não responde. Em meio ao burburinho entremeado por risadas, ela tenta expor, para a classe, outros pontos do texto. Bem pouco consegue. Outro grupo, mais ao fundo da sala, se encontra com um texto de Cecília Meireles que trata da “transitoriedade do sentimento”. Alguns componentes desse grupo discutem sobre o amor incondicional. Ao

¹²¹ Essas reflexões foram geradas após observações no contexto das escolas de ensino médio no decorrer da pesquisa quando alguns professores adotavam uma postura *laissez-faire* – que significa literalmente “deixai fazer, deixai passar”.

que a professora pergunta: ‘será que ainda existe esse amor por alguém?’ Uma aluna responde: ‘Existir, existe, só não é recíproco’. A professora começa a falar num tom mais alto sobre o transitório na vida, a turma pouco se interessa. Conversas se entrecruzam. Um ou outro tenta participar falando frases soltas ‘temos que viver’, ‘é isso!’. Tremenda barulheira, som alto e indistinto. Nesse instante, nas proximidades da escola um carro de som passa fazendo propaganda, colaborando mais, ainda, para a movimentação dispersiva. De repente, a campainha soa e os jovens alunos em pares, se dirigem para a porta de saída envoltos, exclusivamente, em suas longas conversas, histórias, parcerias e brincadeiras. Poucos foram aqueles que ficaram sentados. [...] Dias depois a professora se encontra comigo e fala: ‘você viu, trabalhar com jovens não é fácil. Eles pensam que eu sou besta, mas eu não sou besta, não’ (Notas do diário de campo, set. 2014).

Em resposta às mútuas expectativas no interior da sala de aula, os jovens estudantes em profusão atribuem centralidade às relações que estabelecem com seus pares e, de modo geral, “forjam” o currículo prescrito e minimizam a autoridade do professor.

O cenário descrito, assinalado pela intensidade das relações juvenis, vem confirmar as questões levantadas nos parágrafos precedentes. Ou seja, expressa a realidade cotidiana de muitas salas de aula de ensino médio, em que as aulas se tornam secundárias e a autêntica vida ocorre nas redes interativas, não somente na sala de aula, mas, e principalmente, nos intervalos de uma aula pra outra, nos intervalos maiores, nas aulas vagas.

Portanto, esses jovens dão vida à escola, transformando-a num ambiente plural de interações, de relações dinâmicas entre os pares, refletindo a extrema importância que a convivialidade ocupa na escola. Consequentemente, não podemos negar que o espaço escolar, como dizem Nogueira e Villas (2014, p. 26), “é um espaço de sociabilidade por excelência, apresenta-se como um lugar bastante propício para o surgimento de conflitos, violências e desentendimentos e, isso não só é um fato, mas também um aspecto intrínseco e necessário às próprias relações”.

Para Abrantes (2003), em muitas circunstâncias, as atitudes dos jovens alunos diante da escola refletem mais as perspectivas do grupo do que uma adaptação individual. Nesse aspecto, a nota do diário de campo revela que a força do coletivo redimensiona as relações dos alunos no interior da sala de aula, potencializando-a a ponto de secundarizar o currículo prescrito e a autoridade da professora que luta para fazer as intervenções planejadas e “necessárias”, sem muito sucesso.

Assim, em se tratando da dinamicidade juvenil no cotidiano escolar, ratificamos com Dayrell (1996, p. 147) que “a escola é essencialmente um espaço coletivo de relações grupais”. Para o autor, as formas de relacionamento adquirem características diversas de acordo com o momento e a situação. Partindo dessa linha de raciocínio, Abrantes (2003, p.

93) considera que “a escola constitui hoje uma das instituições fundamentais em torno das quais os jovens estruturam as suas práticas e discursos, os seus trajetos e projetos, as suas identidades e culturas”. Em outras palavras, dimensões da subjetividade juvenil penetram e espalham-se pelo mundo escolar sem pedir licença.

Nesse universo dinâmico e desafiador, vemos uma juventude plural que tece intensas relações na sala de aula e, de modo geral, no contexto escolar. Nos dizeres de Caierão (2008, p. 86), “forma uma escola paralela à instituição da qual são alunos. Escola oculta, mas não menos real, a nosso juízo, a que atrai e mantém os jovens”.

Confirmamos, assim, que o panorama elucidativo, construído a partir da nota do diário de campo, nos convida a avançar pela escola de ensino médio, reconhecendo que os jovens, ao se embrenharem por essa escola, levam consigo modos de vida conformados, ainda, por outras redes de relações sociais e processos de subjetivação. Jovens com diversificadas experiências, o que nos leva a afirmar que a experiência de ser jovem ocorre em múltiplos espaços sociais. Para Spósito (2003), a relação dos jovens com a escola e com os processos educativos exige compreender o não escolar, partindo, evidentemente, de uma perspectiva que tem como germe os sujeitos, conforme discutido em momento anterior.

Os registros do diário de campo, cuja abordagem está para a apropriação que os jovens faziam da escola e exclusivamente da sala de aula, partiram da efetiva ação do coletivo em suas formas de sociabilidade. Conforme vimos, o grupo de pares, igualados na condição de alunos e, ao mesmo tempo, distintos entre si, geraram no interior da escola manifestações que configuram como elementos fundamentais no processo de reflexão sobre a escolarização dos jovens alunos do ensino médio em nossos tempos.

5.2.6 Sociabilidade juvenil com marcas do preconceito

Uma ressalva importante acerca da sociabilidade juvenil no espaço escolar digna de nota é que em algumas poucas circunstâncias essa sociabilidade chegou a assumir a face da crueldade com marcas do preconceito, discriminação e violência.

Observamos em uma das escolas públicas de ensino médio que as turmas eram organizadas de acordo com a origem do jovem aluno. Aqueles provenientes dos distritos rurais – Morrinhos ou Ceraíma – ficavam numa mesma turma. Poucas eram as exceções. Essas turmas eram consideradas pelos professores como as mais tranquilas para se trabalhar, apesar do menor desempenho dos alunos. Ali, os jovens eram tidos como mais passivos, isentos de reivindicação ou rebeldia. Por conseguinte, em sua maioria, mais obedientes e não

apresentavam maior criticidade ou capacidade de argumentação. Esses jovens diziam gostar de ficar juntos na mesma turma, até porque ao apresentarem trabalhos ninguém daria risadas deles. Dessa maneira, os jovens alunos afirmavam que não sentiam privados de trocas de conhecimentos ou maiores interações com jovens do meio urbano. Com letras pequenas, escrevemos ao lado desse registro: “Não concordamos com esse *apartheid* geográfico¹²². “Educam-se” todos juntos e, ao mesmo tempo, bem separados?”.

O registro feito anteriormente pela coordenadora pedagógica de uma das escolas “O que distancia mais fortemente os jovens em suas relações são as condições da cor e aquelas que dizem respeito ao trato com o corpo”, revela forte elemento de discriminação na escola e, nesse aspecto, quem mais sofre são os jovens alunos provenientes da zona rural. Estes saem de casa às 9 horas da manhã e chegam à escola às 13 horas. Estão chegando para assistir aula e, na maioria das vezes, com excessiva transpiração.

Quando perguntados sobre a sua condição de estudante da zona rural numa escola urbana, dois jovens disseram que: “na escola, às vezes, somos discriminados por sermos da roça” (KAL, jan. 2015). Enquanto isso, o jovem Guila afirmou “não sou discriminado, porque tenho orgulho de ser da roça”. Percebemos que o “ser da roça” de qualquer forma tem uma simbologia no espaço, nas relações. Inclusive, uma das jovens entrevistadas disse que, às vezes, se sente discriminada pelos colegas, quando se dirige para a professora, falando: “Libera, libera, os meninos da zona rural mais cedo professora, porque quem mora na roça é mais difícil ir embora” (SAMMY, jan. 2015).

Diante dessas situações expostas, percebemos que a discriminação nutre um sentimento de inferioridade nesses jovens. Estendendo as nossas reflexões, destacamos que alguns jovens revelam preconceitos com homossexuais, eliminando-os da sua rede de amizades; isto sem falar dos grupos que se separam por interesses: jovens que têm uma razoável situação econômica de um lado e jovens pobres do outro lado. Separação evidenciada quando organizam as festas e encontros fora da escola. Outros preconceitos com relação às jovens mulheres tidas como “namoradeiras” ou “garotas rodadas”; preconceitos com negros, muitas vezes ocultado pelo próprio negro. Enfim, aquelas relações com marcas de preconceito que interferem diretamente nas vivências juvenis no contexto escolar.

¹²²Essa situação aconteceu em uma das escolas pesquisadas, apesar de percebermos uma tendência dos jovens rurais de ficarem sempre nas mesmas turmas, por opção.

5.3 TRABALHO: CENTRALIDADE NA VIDA DOS JOVENS ESTUDANTES

Eu trabalho de manhã até meio-dia. De tarde, eu venho pra escola. De noite eu tento estudar, mas menino novo quer farrear, quer festa, quer tudo, aí não estuda, né? Aí não estuda. Aí sai pra rua, não tem jeito (SILAS, set. 2014, grifo nosso).

Eu chego do trabalho muito cansado, e aí eu estudo um pouco quando tem prova, mas é pouco porque eu não sou muito de estudar, não (LAIO out. 2014, grifo nosso).

Eu não estudo bastante, eu estudo o básico. O trabalho é puxado (TEO, dez. 2014, grifo nosso).

Eu estudo e trabalho de boa. Às vezes eu tiro notas baixas por outras coisas, mas não por causa do meu trabalho (MARIA LIZ, jan. 2014, grifo nosso).

Nessas narrativas, os jovens pesquisados deixam evidente que a vivência da experiência escolar é permeada pela instância do trabalho. Conforme podemos observar, o trabalho ocupa uma posição de destaque na vida deles em comparação com os estudos. Esses jovens expõem as dificuldades que encontram para conciliar as demandas próprias do estudo e do trabalho.

Como sabemos, a instância socializadora trabalho, assim como as instâncias família e escola, entre outras, vêm apresentando suscetíveis alterações, decorrentes de novas reestruturações produtivas, novas formas de gestão e organização do trabalho e de um acelerado processo tecnológico. Nesse contexto, surge uma juventude constituída por jovens que consideram o trabalho como uma importante dimensão da vida. Para Dayrell (2007, p. 1109), conforme afirma Sposito (2005), “o trabalho também faz a juventude”.

O trabalho desempenha forte influência na relação dos jovens com a escola, apresentando-se, em muitas ocasiões, como uma barreira no processo formativo, ou seja, impactando negativamente na sua escolarização. Importa dizer, contudo que, para uma grande fração desses jovens – provenientes dos setores populares –, a sua condição juvenil só é vivenciada porque trabalham. Como diz Dayrell (2010), por garantir o mínimo de recursos para a diversão e o consumo. Em outras palavras, com o trabalho remunerado passam a ter maior autonomia em relação à família e a oportunidade de vivenciar a própria condição juvenil. Observamos também que, de modo geral, falta aos jovens estudantes o hábito do estudo, uma questão que permeia a relação dos jovens com a escola, independente do item

trabalho, contudo, potencializada frente àqueles que exercem atividades laborais, respeitando as exceções.

Conforme vimos no Capítulo 4, parte significativa dos jovens pesquisados (o correspondente a 64,4%) realiza atividades laborais ou se encontra em busca de emprego. Muitos deles afirmaram ter ingressado precocemente no mercado formal de ocupação e que trabalham para contribuir de alguma forma no sustento da família e para poderem “curtir” a sua juventude. Diante de uma dupla condição (social e econômica), esses jovens passam a vivenciar a condição juvenil enquanto trabalham, tendo em vista a garantia de recursos, mesmo que apertados para o lazer, o namoro ou o consumo (CORROCHANO, 2008) e também para ressaltarem o seu ego e serem vistos como pessoas independentes. Nesse contexto, tomando por base pesquisas realizadas, Dayrell et al. (2013) faz a seguinte advertência:

Não se deve enxergar o trabalho de jovens nesta concomitância com o tempo de escola como uma pura decorrência de necessidade materiais. Eles também buscam o trabalho como um processo de conquista da autonomia frente às suas famílias e como elemento de autoafirmação positiva frente à sociedade (DAYRELL et al., 2013, p. 35).

Em continuação, diríamos que os dados coletados em nossa pesquisa conversam diretamente com os dados nacionais¹²³. Pesquisa da Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) afirma que quase metade – 43,7% – dos jovens brasileiros que têm 15 ou 16 anos exercem algum tipo de atividade remunerada antes ou depois da escola. Entre os 70 países pesquisados, o Brasil é o 6º com o maior número de jovens que trabalham.¹²⁴

Os jovens que se encaixam nessa condição se veem, muitas vezes, impossibilitados de dedicar mais tempo ao estudo, afora o cansaço que sentem quando estão na sala de aula (alguns chegam a cochilar), sobretudo aqueles que estudam no noturno. Muitos desses jovens trabalhadores faltam bastante às aulas e, quando estão presentes, ficam, na maioria das vezes, totalmente perdidos no ambiente escolar. Esses alunos, às vezes, fazem malabarismos: copiam aqui, correm acolá e, em meio a essas tribulações, acabam na fila da reprovação, do abandono ou “passam de ano” sem, muitas vezes, darem conta do processo de aprendizagem, sem desenvolverem conhecimentos e habilidades importantes, inclusive, para

¹²³ Lembrando que a maioria dos jovens pesquisados tem de 15 anos a 19 anos de idade.

¹²⁴ Reportagem Rede Globo – Jornal Bom Dia Brasil (21 de abril de 2017).

o mercado de trabalho. Em alguns momentos, esses jovens entram em confronto direto com os professores porque querem, muitas vezes, burlar orientações dadas por esses docentes.

Frente ao exposto, diríamos que as relações com a escola são “frouxas” e interferem, diretamente, no sentido que estabelecem com a escola. A socialização escolar se resume, em muitas situações, à conclusão do curso, seguida do recebimento do diploma.

Em suas narrativas, os jovens entrevistados – Guila, Laio, Teo – deixam claro que pretendem trabalhar bastante para poderem realizar os sonhos, seguir o seu caminho sem depender, completamente, do apoio financeiro da família. Ressaltam também uma relevante questão ao afirmarem que, pelo trabalho, ampliam as redes de sociabilidade.

Ao serem indagados sobre o trabalho e as funções que desempenham, muitos jovens afirmam que gostam do trabalho que fazem, contudo são mal remunerados e não têm nenhum suporte legal. Alguns dizem ser comerciante, o que, muitas vezes, significa “fazer rolos”, como falamos anteriormente.

Conforme mencionamos, aqueles jovens que buscam conciliar estudo e trabalho apresentam uma tendência para menor rendimento escolar, se comparado com aqueles que só estudam, com algumas exceções. Contudo, alguns dos jovens estudantes, em suas falas, nos permitiram inferir que a relação com o trabalho não se esgota na oposição entre estudo e trabalho. Ao desenvolverem um estudo sobre o que leva os jovens a abandonarem ou a permanecerem na escola, Silva, Pelissari e Steimbach (2013) confirmam que faltam indícios que constatem, como central, a dificuldade dos jovens conciliarem estudo e trabalho.

Dayrell et al. (2013), ao se referirem aos jovens alunos do ensino médio que frequentam as escolas públicas, destacam que grande parte desse público vivencia a juventude aliada a uma situação de pobreza. Vimos a responsabilidade da vida adulta antecipada para esses jovens alunos, quando ainda estão experimentando vivências relacionadas à juventude. Nesse aspecto, nem mesmo a escola pode ser vivida como um espaço em que o jovem pode se dedicar aos estudos, ao lazer, sem ter de trabalhar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, buscamos compreender as relações que os jovens estudantes constroem com a escola pública de ensino médio. Inicialmente, dois questionamentos se impuseram: de que forma essa escola vem estabelecendo relações com o “novo público” que adentra seu espaço? Como ela vem lidando com os impactos provenientes das transformações sociais? Para responder a essas questões, procuramos ouvir os jovens estudantes nos diferentes modos de ser e de vivenciar a escola de ensino médio oferecida a eles. Nesse percurso, as narrativas juvenis ocuparam posição de destaque.

A travessia não foi tão fácil de ser realizada, por isso apreendemos, apenas, fragmentos de uma realidade relativamente complexa. Porém, estamos conscientes do nosso papel ético e político como pesquisadora, assim como da comprovada relevância social e acadêmica deste trabalho, sobretudo quando aponta questões que precisam ser valorizadas no âmbito das políticas educacionais. Os dados construídos e analisados no decorrer da pesquisa reiteram, de modo geral, aspectos que pesquisas nacionais haviam constatado a respeito do ensino médio.

Uma das nossas primeiras conclusões é a de que a relação juventude - escola encontra-se marcada por uma pluralidade de questões e está propensa a distintos olhares, de forma que os problemas que despontam dessa relação não se restringem tão somente aos jovens tampouco à escola.

Podemos dizer que, em razão das transformações sociais contemporâneas, a escola pública de ensino médio vive um processo de constantes questionamentos do seu papel de agência socializadora. Se entendemos socialização como a construção social do indivíduo em relação a valores, a visões de mundo, ficamos a nos perguntar até que ponto essa escola impacta de fato na vida do jovem aluno, esse jovem aluno que traz consigo marcas da diversidade e que vivencia os efeitos das desigualdades sociais.

As nossas considerações colocam em xeque a função da escola pública de ensino médio como espaço de socialização das novas gerações, desse “novo público” que ocupa o seu ambiente – algo que muito nos incomodou no processo investigativo que realizamos junto às escolas e aos jovens estudantes. Fica claro, em alguns depoimentos dos que a vivenciam, assim como no decorrer das observações realizadas, que, de modo geral, essa escola não tem conseguido ensinar o jovem a ser aluno, a construir o mínimo de hábitos em termos de disposições escolares, não procura estabelecer um diálogo com o grupo juvenil. Nesse entremeio, o professor culpa o aluno por tudo o que vem acontecendo na escola, e o aluno

culpa o professor por não saber ensinar, por não saber “passar os conteúdos”. Mas, ao observarmos, atentamente, vemos que, em muitos momentos, essa escola se exime da função de ensinar o jovem a se constituir como aluno, de ensinar o jovem a ter o mínimo de concentração, de pensar a sua própria formação, enfim, essa escola não consegue perceber o aluno como sujeito sociocultural.

Entre idas e vindas, a chamada “escola de ensino médio” se apresenta como uma escola fragilizada em seu modelo de socialização e de conhecimento, sobretudo quando interfere muito pouco no que o jovem traz. Ela pode até atribuir um certificado, mas, concretamente, isso interfere bem pouco naquilo que a vida possibilita àqueles jovens, interfere bem pouco no seu lugar social. Afinal, para que serve essa escola, além de fornecer o diploma?

Em toda a sua complexidade, a pesquisa realizada nos permite dizer que, hoje, a escola de ensino médio se encontra, em diversas situações, praticamente vazia de conteúdo em todas as dimensões, o que nos leva a indagar: o que fica de concreto da escola? Ao que responderíamos: a performance que os jovens dão a ela com sua vivacidade. Ou seja, a dinamicidade juvenil.

Constatamos que quem mais sabe o que é a escola de ensino médio são, exatamente, aqueles que estão no seu dia a dia, que vivem as relações cotidianas no seu espaço, que compartilham os saberes – especialmente com os pares – que interferem, indiretamente, no planejamento e na organização curricular da escola, por conseguinte, o jovem aluno. Ao focalizarmos esse jovem, por via da trajetória de vida, demandas, projetos sociais, anseios, percepções, deparamos com o desconhecimento que a escola tem a respeito da sua realidade, vemos o quanto ela não consegue responder às suas necessidades específicas.

Em relação à vida dos jovens, fica muito evidente que família, projetos sociais, trabalho, local de moradia têm uma interferência considerável no seu modo de ser jovem, na sua visão de mundo, na elaboração dos projetos de vida. Quanto à escola, percebemos que fala bem pouco. Por exemplo, a sensibilidade à cultura vem, principalmente, de outros espaços que não a escola; os conteúdos escolares dizem bem pouco do aluno, dizem bem pouco da sua realidade e do seu crescimento intelectual. E aí assistimos a uma constante reprodução da reprodução no interior da escola.

Por outro lado, os grupos juvenis vêm impondo uma vivência juvenil na própria escola, priorizando o espaço, o encontro, as relações interativas, sobretudo com os pares, o

que nos leva a concluir que eles acabam por desempenhar um relevante papel na formação do sujeito jovem.

Percebemos, ainda, que o trabalho é uma instância que exerce forte influência na relação do jovem com a escola – daquele jovem rural, que acorda de madrugada para tirar leite, que vai para a roça e, em seguida, se dirige para a escola; daquele jovem urbano, que trabalha com serviços pesados em alguma empresa e, ainda, frequenta a escola à noite. Considerando essa realidade e tantas outras perguntamos: a que horas esses jovens estudam? Como conseguem construir hábitos de estudo? A escola precisa encontrar meios para se acomodar à realidade do jovem trabalhador, e não o contrário.

Nesse percurso, chegamos à conclusão de que o problema da escola não é um problema exclusivo da escola, mas um problema de todos nós. A escola de ensino médio que os jovens almejam, sonham e querem para eles é uma escola que os reconheça como sujeitos sociais, que os acolha. Eles querem professores que deem aulas e que façam a diferença, ou seja, que fujam da mesmice, querem professores de matemática, por exemplo, que saibam matemática, que saibam contextualizar essa matemática e trazê-la para a realidade de vida deles, querem uma matemática viva, querem suportes tecnológicos. Eles querem uma escola que tenha atividades dentro da sala de aula, fora da sala de aula e que extrapolem os muros da escola, que lhes possibilite viajar, conhecer e explorar outros espaços. Eles querem uma escola condizente com a estrutura social contemporânea. Em muito, esses jovens querem falar e serem escutados. Enfim, querem ser respeitados.

A escola de ensino médio precisa (re) nascer de um projeto coletivo, que valorize a experiência da sociabilidade juvenil na dimensão educativa, e, nesse processo de diálogo e confiança, os professores são peças fundamentais, como foi muitas vezes mencionado pelos jovens. Diante das fortes tensões nas relações professor e aluno – sobretudo quando o jovem não se subjetiva como estudante –, é importante que o professor saiba “lidar” com o aluno, que se abra para as negociações, que reveja posicionamentos, se divorciando da “queda de braços” e das incompreensões em torno de uma juventude que foge, em muito, daquela juventude ideal, esperada pela escola.

A autoridade de professor precisa ser constantemente conquistada, pois a relação dos jovens com a autoridade é tão forte que, muitas vezes, coloca em questão o próprio sentido da escola.

Diríamos que a escola de ensino médio, dentro das circunstâncias apresentadas, não consegue recuperar o seu lugar como instituição cultural. As funções dessa escola e dos professores devem ser repensadas em decorrência das mudanças vivenciadas pela sociedade

atual. O ambiente escolar deve estar preparado para receber a juventude com os seus sonhos e desejos, com docentes qualificados, com uma significativa remuneração, condições dignas de trabalho e com o necessário suporte tecnológico.

O posfácio à obra *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*, Sposito (2014, p. 333) o titula com a assertiva: “não há o que concluir, restam apenas novas possibilidades”. Tomamos de empréstimo esse enunciado por sabermos que, no estudo da juventude em sua relação com a escola de ensino médio, em meio a conflitos, contradições e diversidade, há um longo caminho a percorrer e que a trajetória realizada por nós, até então, é um grão lançado no fértil terreno da produção científica. Reconhecemos, também, no posicionamento de Sposito, um apelo diante das fundas desigualdades que atravessam a nossa sociedade e das dificuldades que a escola, em especial, os professores, encontram para trabalhar com jovens em realidades tão díspares. As questões postas no contexto do ensino médio nos impelem a reconhecer que, nesse difícil cotidiano, ainda construímos projetos na perspectiva de oferecer alguma esperança como legado para os jovens (SPOSITO, 2014).

Concordamos com Melucci (1997), quando sugere que a juventude é o grupo social que mais abertamente se expõe aos dilemas contemporâneos, daí a importância de que as vozes juvenis sejam ouvidas. Como dizem Bautista-Martínez (1998, p. 56), “para escutar as vozes previamente há que reconhecê-las. Desconhecemos o que pensa e diz o alunado como consequência de que não os escutam”. Para Brandão (1986, p. 139), “precisamos conhecer o mundo cultural do aluno e a vida dele em seu mundo cultural”.

A pergunta central que moveu o desenvolvimento do nosso trabalho nos possibilitou encontrar peças de um difícil quebra-cabeça. Contudo, no transcurso, percebemos que, nesse jogo, mais importante do que resolver o problema para se chegar à imagem, é montar o quebra-cabeça, o que demanda reflexão, ofício, arte, ética e capacidade de discernimento. Em outras palavras, diríamos que mais importante do que as respostas foram as perguntas que guiaram o nosso caminho, que se refizeram constantemente e nos levaram até significativas reflexões, descobertas e novas perguntas.

Finalizamos, então, com muitas frestas e questões em aberto, até porque o conhecimento científico produzido nos possibilitou compreender, apenas, pequena fração da realidade vivenciada pelos jovens no contexto da escola de ensino médio.

Encerramos este estudo reconhecendo que a caminhada foi longa, marcada por difíceis travessias, mas, também, muito valiosa, por nos permitir crescer de dentro para fora. E, diante de toda a experiência que vivenciamos com a pesquisa e a escrita desta tese, diríamos com Érico Veríssimo “Quando a gente acha que tem todas as respostas, vem a vida e

muda todas as perguntas”. Daí, a importância de nos reconhecermos, sempre, na condição de seres inacabados que estamos, sempre, nos fazendo e refazendo nas irregularidades da vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 5-6, p. 37-52, maio/ago.; set./dez. 1997.

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virginia (Org.). **Juventudes e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: 2005. p. 19-35.

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Oeiras: Celta, 2003. 145p.

ABRANTES, Pedro. Como se escreve a vida? Regime de socialização da classe trabalhadora no Portugal Contemporâneo. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA “SOCIEDADE, CRISE E RECONFIGURAÇÕES”, 7., 2012. **Anais...** Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação; 19 a 22 de junho de 2012.

ALMEIDA, Elmir. Os estudos sobre grupos juvenis: presenças e ausências. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. 1. ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. v. 2. p. 121-174.

ALVES, Maria Zenaide. **Ser alguém na vida**. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da Microrregião de Governador Valadares – MG. 2013. 213p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, 2013.

ALVES, Maria Zenaide; OLIVEIRA, Igor. Juventudes e território: o campo e a cidade. In: CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 1-34.

AMARAL, Helena Guimarães. **Helena Guimarães Amaral**. Entrevistador: Zizelda Lima Ferenades no [09 mar. 2016]. Entrevista concedida ao Projeto de tese: jovens estudantes do ensino médio no município de Guanambi (BA): modos de ser e de viver a escola. Guanambi, BA, 2016.

ANDRADE, Alenice Maria dos Santos. **Surfistas de Cristo: um estudo da sociabilidade juvenil**. 2005. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-104, jul./dez. 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

ARIÈS, Philippe. Trecho de uma entrevista concedida ao Nouvel Observateur. **Brasil em Ensaios de Opinião**, História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, n. 2+5, 1991.

BAHIA. CEE. **Resolução nº 138/2001.** Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/examesupletivo>>.

BAHIA. **Portaria nº 12.235/2002.** Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/examesupletivo>>.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n.5, fev. 1993.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 491p.

BAUTÍSTA-MARTÍNEZ, Juan. La voz del alumnado: audencia temporal de lacuidadanía. **Cuadernos de Pedagogía.** Barcelona, n. 275, p. 56-65, dic. 1998.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 235p.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 211-234, jan./mar. 2016.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. (Introdução e tempo de lembrar).

BOURDIEU, Pierre. A Juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura.** SP: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003. v.1. 317p.

BRANDÃO, Zaia. As mutações da paisagem cultural: entre a legitimidade e a legitimação do capital cultural em sua forma escolar. In: DAYRELL et al. (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012. p. 56-75.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. 292p.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da outras providências. 7. ed. DF: Senado Federal.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 jun. 2014.

BRASIL. MEC. **Lei n. 11.274/2006.**

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de nov. 2009.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. DF: Senado Federal, 2013.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: mar. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio. Etapa I – caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: mar. 2015.

BRASIL. MEC. Inep. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: mar. 2015.

BRASIL. MEC. INEP. **Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar** (Ano – Estado e Município). Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: abr. 2015.

CAIERÃO, Iara Salete. **Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de ensino médio**. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

CAMACHO, Luiza. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004.

CÂNDIDO, Antônio. Prefácio. In: BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 2006.

CARMO, Helen Cristina do; CORREA Licínia Maria. O ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. In: CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 11-46.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena Wendel et. al. **Retratos da Juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. 1 ed. São Paulo: Instituto Cidadania, 2005.

CARRANO, Paulo. **Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tran(ç)ados na cidade**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, 1999.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 1. p. 182-211.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Dilemas da juventude. Ainda há muito para conquistar. **Caros Amigos**, São Paulo, p. 26-27, 09 mar. 2013.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; BASTOS, Priscila da Cunha. Trajetórias de uma jovem quilombola: entre vivências e projetos. In: REUNIÃO DA ANPED, 29., 2006, **Anais...** Caxambu, 2006.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e escola: quem é este jovem aluno que chega ao ensino médio?. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014. v. 1. p. 101-133.

CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude rural: entre ficar e sair. Entrevista. **Observatório Jovem**, UFF, 26 nov. 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/juventude-rural-entre-ficar-e-sair>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

CATANI, Afrânio Mendes, GILIOLI, Renato de Porto S. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. Ed. Unesp, 2004, 113p. (Coleção: paradidáticos/série cultura).

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

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Revista de Ciências da Educação**, n. 10, set./dez. 2009.

CHARLOT, Bernard. É preciso reinventar a escola. Entrevista concedida a Cristiane Marangon. **Revista Pátio**, n.18, set. 2013.

CHIÉS, Patrícia Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Revista Estudos Feministas**, UFSC, v. 18, p. 507-528, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, CIEd, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v.16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO CARLOS MAGALHÃES (CEACM). **Projeto Político-Pedagógico**. Guanambi, BA: CEACM, 2014. 25p.

COLÉGIO ESTADUAL GERCINO COELHO (CEGC). **Projeto Político-Pedagógico**. Guanambi, BA: CEGC, 2014. 24p.

COLÉGIO ESTADUAL GOVERNADOR LUIZ VIANA FILHO (CELVF). **Projeto Político-Pedagógico**. Guanambi, BA: CELVF, 2012. 194p.

COLÉGIO ESTADUAL IDALICE NUNES (CEIN). **Projeto Político-Pedagógico**. Guanambi, BA: CEIN, 2015. 74p.

COLÉGIO MODELO LUIZ EDUARDO MAGALHÃES. **Projeto Político-Pedagógico**. Guanambi, BA: CMLEM, 2014. 75p.

COLOMBO, Enzo. Descrever o social: a arte de escrever e pesquisa empírica. In: **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 265-288.

CONCEIÇÃO, Desirèe Luíse Lopes. Políticas Públicas: ainda há muito para conquistar. **Caros Amigos**, Casa Amarela, São Paulo, Ano XVI, edição especial, p. 26, mar. 2013.

CORROCHANO, Maria Carla. **O trabalho e a sua ausência**: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo. 2008. 450 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CORTI, Ana Paula de Oliveira. **Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública**. Jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões. 2002. 229p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, São Paulo, 2002.

CORTI, Ana Paula de Oliveira. Apresentação. In: **Juventude e escolarização**: os sentidos do ensino médio, ano XIX, boletim 18, nov. 2009a.

CORTI, Ana Paula de Oliveira. Juventude e diversidade no ensino médio. **Salto para o Futuro**, v. 1, p. 12-15, 2009b.

CORTI, Ana Paula de Oliveira. Que ensino médio queremos? Uma experiência de diálogo com escolas públicas. In: FERREIRA, Cristina Araripe; PERES, Simone Ouwinhos; BRAGA, Cristiane Nogueira; CARDOSO, Maria Lúcia de Macedo (Org.). **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010. p. 53-80.

CORTI, Ana Paula de Oliveira. **À deriva**. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003). 2015. 300p. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2015.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; FREITAS, Maria Virginia; SPOSITO, Marília. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa; Assessoria, Pesquisa e Informação, 2001.

COSTA, Mariane Brito da. **Começar de novo**: um estudo sobre percursos biográficos de jovens na EJA. 2011. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFF, Niterói, Rio de Janeiro, 2011.

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

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999, p. 136-161.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5/6, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Apresentação. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005a. p. 7-15.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005b. v. 1. 303p.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. **Salto para o Futuro**, v. 18, p. 16-24, 2009.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventud, socialización y escuela. **Archivos de Ciencias de la Educación**. La Plata, v. 4, p. 15-35, 2010a.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e socialização: reflexões em torno de experiências educativas nas trajetórias juvenis. In: FERREIRA, Cristina Araripe et al. (Org.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010b. p. 169-180.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Jose Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Orgs.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. v. 1000. p. 298-322.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Entrevista: É preciso considerar o adolescente antes do aluno**. Entrevistador: Ana Luiza Basílio. Centro de Referência em Educação Integral, 25 set. 2015.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. v. 1. p. 101-134.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo; CORREA, Licínia Maria; SALES, Shirlei Rezende; ALVES, Maria Zenaide; OLIVEIRA, Igor Thiago Moreira; NONATO, Symaira Poliana. **O jovem como sujeito do ensino médio**. 1. ed. Curitiba: UFPR, 2013. 69p.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos CEDES**, v. 31, p. 253-273, 2011.

DAYRELL, Juarez; MELO, Luciana Cezário Milagres; SOUZA, Gilmar Silva. Escola e juventude: uma relação possível. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 12, p. 161-186, 2012.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.) **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte, MG: Editora PUCMINAS, 2011, v. 1500. 447p.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; NOGUEIRA, P. H. Q.; MIRANDA, S. A. Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica do MEC (Org.). **Caderno de reflexões: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental**. 1. ed. Brasília: MEC, 2011. v. 1. p. 13-62.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino da Sociologia no Ensino médio. In: OLIVEIRA, Evelina Antunes; PLANCHEREL,

Alice Anabuki (Orgs.). **Leituras sobre sociologia no ensino médio**. 1. ed. Maceió: EDUFAL, 2007. v. 1. p. 111-134.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, UFPR, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, v. 3, p. 27-33, 1998.

DUBET, François. **La escuela de las oportunidades**; ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa, 2005.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 40-41, p. 241-266, 1997.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007. p. 19-54.

FANFANI, E. T. Culturas jovens e cultura escolar. In: **Seminário escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

FERNANDES, Sarah. Em 2014, oito escolas do campo fecharam por dia no Brasil. **Rede Brasil Atual – RBA**, 27 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

FISCHER, Nilton Bueno. Educando o pesquisador: relações entre objeto e objetivo. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, v.3, n. 5, p. 7-18, 1999.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Cristiane; LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Ser jovem no campo: dilemas e perspectivas da condição juvenil camponesa. In: SILVA, Isabel de Oliveira; LEÃO, Geraldo Magela Pereira (Org.). **Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. v. 1. p. 141-160.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino médio no Brasil: juventude com o futuro interdito. **Salto para o Futuro**, v. 18, p. 24-29, 2009.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 323p.

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

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Participação juvenil e escola: os jovens estão fora de cena? **Última Década**, Cidpa Valparaíso, n. 37, p. 87-109, dic. 2012.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo escolar da educação básica de 2014**. Brasília, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População jovem no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Censo escolar**. 2015.

Jornal Bom Dia Brasil. Reportagem. **Rede Globo**, 21 de abril de 2017.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**, Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014. p. 75-98.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 11-42, 2005.

LAHIRE, Bernard Entrevista com Bernard Lahire. **Revista Áskesis**. UFSCar, v.1, n.1, p. 200-210, jan./jul. 2012.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, p.20-28, 2002.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 31- 48, jan./abr. 2006.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). **Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. p. 99-116.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Entre a escola desejada e a escola real: os jovens e o ensino médio. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar. (Org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFF, 2014. v. 1. p. 231-258.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina do. Os jovens e a Escola. In: CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014. p. 11- 44.

LEITE, Eduardo de Oliveira. **Famílias monoparentais: a situação jurídica de pais e mães separados e dos filhos na ruptura da vida conjugal**. 2. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003. 351p.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2003.

LIMA, Raquel Guilherme de. **O que fazer? Entre a escola e o mercado de trabalho: as trajetórias percorridas pelos jovens brasileiros nas últimas décadas**. Juventude.br, Centro de Estudos e Memória da Juventude, 2012. v. 6. 20p.

LIMA, Sérgio Amaral de Lima. Legislação e prática da política pública na gestão da educação do campo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014. **Anais...** Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Unicamp, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MACHADO, Danieli Carusi; GONZAGA, Gustavo. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 4, p. 449-476, out./dez. 2007.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. **Trabajar en la Escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI**. Madrid: Miño y Dávila, 1999.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SOUZA, Patrícia Lânes Araújo de. Cultura, lazer e tempo livre de jovens brasileiras(os) na perspectiva de gênero e escolaridade. In: In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luis Carlos Gil (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. 1. ed. Brasília: MEC; UNESCO, 2007. v. 27. p. 117-146.

MEINERZ, Carla Beatriz; FISS, Dóris Maria Luzzardi; OGIBA, Sônia Moreira. Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 22, 2013. (Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações). Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1140>>. Acesso em: 10 out. 2014.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação** (Estudos sobre Juventude e Educação), Anped, n. 5 e 6, p. 37- 52, maio/dez. 1997.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004. 184p.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura: Por uma sociologia reflexiva. In: **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 23-45.

MESQUITA, Marcos Roberto et al. A juventude brasileira e a educação. **Juventude. BR**, Centros de estudo e memória da juventude, v. 1, p. 38-46, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006. 406p.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; VILLAS, Sara. Juventude, indisciplina e regras escolares. In: CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e ensino médio. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014. p. 11-53.

NOVAES, Regina Celia Reyes. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens**. Novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-120.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A nucleação de escolas rurais: alguns elementos para reflexão. In: ENCONTRO DE PESQUISA E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 2011. **Anais...** Universidade Federal de Alagoas; Centro de Educação. João Pessoa (PB), jun./ 2011. p. 1-18.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O currículo no cotidiano escolar – conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n. 2, p. 112-130, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, Paulo de Sales. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas In: OLIVEIRA, Paulo de Sales (Org.). **Metodologias das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec; Unesp, 1998.

OLIVEIRA, Solange Montalvão de. **Crenças dos alunos da primeira série do ensino médio da zona rural acerca do ensino-aprendizagem de língua materna**: reflexos de sua trajetória nas séries iniciais. Salvador, 2013, 236f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - UFBA, Bahia.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lúcia (Org.). **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades, 2013. p. 83-99.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 37, p. 105-115, 1993.

PAIS, José Machado. As correntes teóricas da sociologia da juventude. In: **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1996.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana, enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e escolas do diabo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 7-21, 2008.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: PERALVA, Angelina; SPÓSITO, Marília (Org.). Editorial juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. especial, p. 15-24, 1997.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Aprendendo a ser jovem: a escola como espaço de sociabilidade juvenil. GT 12: Geração entre solidariedade e conflitos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007. **Anais...** Recife, PE, 2007.

PEREIRA NETA, Sofia Rebouças; NASCIMENTO, Gildava Araújo da Silva. A cidade de Guanambi-BA: considerações sobre os fluxos populacionais gerados pela centralidade urbana. In: SIMPÓSIO CIDADES MÉDIAS E PEQUENAS DA BAHIA, 4., 2014, Barreiras. Dinâmicas espaciais, contradições e perspectivas na relação cidade-campo. Salvador: SEI, 2014.

PEREIRA NETA, Sofia Rebouças; SILVA, Sylvio Bandeira de Mello. Educação como expressão da centralidade em Guanambi - Bahia: o papel das instituições de ensino superior. **Geotextos**, v. 10, p. 31-57, 2014.

PNUD. **Atlas de Desenvolvimento Humano** – 2010.

PORTAL BRASIL. Pesquisa aponta relação entre nível de escolarização dos pais e rendimentos dos filhos. 16 nov. 2016. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/mobilidade_socio_ocupacional_2014/default.shtm>. Acesso em: 2016.

RAMIRES NETO, Luiz. Identidades homossexuais na escola: um silêncio duro de romper. **Revista Terapia Sexual**, São Paulo, v. VII, n. 1, p. 21-36, 2004.

RAMIRES NETO, Luiz. **Habitus de gênero e experiência escolar**: jovens gays no ensino médio em São Paulo. 2006. 170p. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2006.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & escola**: novas perspectivas de análise. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-60.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. **Família & escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 344p.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação e Linguagem**, ano 11, n. 18, p. 222-237, jul./dez. 2008.

SALVA, Sueli. **Narrativas da vivência juvenil feminina**: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre. 2008. 395p. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 637p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 137-179.

SEABRA, Teresa; MATEUS, Sandra. Trajectórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais: descendentes de imigrantes no ensino básico português. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Jose Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil- Portugal. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012. p. 411- 424.

SENADO FEDERAL. Biblioteca digital. Criação do Colégio Luiz Viana Filho. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senado/biblioteca/acervo/LVF100/vida_01.shtm. Acesso em: setembro/2013>.

SETTON, Maria Graça Jacintho; MARTUCCELLI, Danilo. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SETTON, Maria Graça Jacintho; MARTUCCELLI, Danilo. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.

SETTON, Maria Graça Jacintho; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, p. 385-410, 2009.

SETTON, Maria Graça Jacintho; MARTUCCELLI, Danilo. Teorias da Socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

SETTON, Maria Graça Jacintho; MARTUCCELLI, Danilo. A escola: entre o reconhecimento, o mérito e a excelência. **Educação e Pesquisa**, USP, SP, v. 41, n. especial, p. 1385-1391, dez. 2015.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; OLIVEIRA, Rosemary Batista de. “Juventudes, educação e trabalho”. In: JEOLÁS, Leila Sollberger et al. **Juventude, desigualdades e diversidades**. Londrina: Eduel, 2007. p. 23-55.

SILVA, Josias Benevides da. **O processo de eleições livres e diretas para a escolha de gestores no município de Guanambi**: uma análise sobre a participação. 2011. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – UNEB, Salvador, Bahia, 2011.

SILVA, Mônica Ribeiro; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, p. 1-16, nov. 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Diversidade étnico cultural e currículos escolares. **Cadernos Cedes**, 32, p. 25-34, 1993.

SOTO, Felipe Ghiardo; LEÓN, Oscar. Cursos y discursos escolares em las traectorias juveniles. **Última Década**, Valparaíso, Chile, n. 3, p. 33-76, dic. 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1996. p. 96-104.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 73-94, 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude, pesquisa e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001. **Anais...** ANPED, 2001. CDRom.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil, desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. v. 1. 38p.

SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados. **Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud**, México, DF, v. 9, n. 22, p. 30-57, jan./jun. 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude e escolarização. In: FÁVERO, Osmar, SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reyes. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: MECINEP/Comped, 2007a. p. 7-34.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo da sociológico da escola. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. p. 19-43.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 2, p. 83-98, jul./dez. 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. (Org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educação e Pesquisa**, USP, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 95-106, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio et al. (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012. p. 9-449.

SPOSITO, Marília Pontes. Interfaces entre a sociologia da educação e os estudos sobre juventude no Brasil. In: APPLE, Michel; STEPHEN, Ball; GANDIN, Armando (Org.). **Sociologia da educação. Análise internacional**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. v. 1. p. 438-446.

SPOSITO, Marília Pontes. Não há o que concluir, restam apenas novas possibilidades (Posfácio). In: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014. v. 1. 339p.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, P. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, São Paulo, n. 24, p. 16-39, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. v. 1. p. 33-62.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano**: trânsito pelas culturas juvenis e pela “escola da vida”. Porto Alegre, 2008, 397f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2008.

TERRAGNI, Laura. A pesquisa de gênero. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7-15.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

URRESTI, Marcelo. Adolescentes, jóvenes e socialización: entre resistências, tensiones y emergências. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. Puc Minas, 2011. p. 43-66.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é mais rural (e menos urbano) do que se imagina. Campinas: Autores Associados, 2003.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. RJ: Zahar, 1994.

VELHO, Gilberto. Antropologia urbana: interdisciplinaridade e fronteiras do conhecimento, **Mana**, v. 17, n. 1, p. 161-185, 2011.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Frases Populares. KD Frases. Disponível em: <<http://kdfrases.com/frase/106031>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

VIÑAO-FRAGO, Antônio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y cambios. Madrid, 2000.

XAVIER, Alice Pereira. Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 293-307, abr./jun. 2012.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo de questionário**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO**

Caro/a estudante

Este questionário foi organizado com o propósito de traçar o perfil dos/as jovens estudantes do Ensino Médio da Escola Pública de Guanambi. Os dados serão utilizados para pesquisas e elaboração da Tese de Doutorado em Educação na UNICAMP/SP. Contamos assim, com a sua relevante contribuição. Antecipadamente, os nossos agradecimentos!

RESPONSÁVEIS: Zizelda Lima Fernandes – doutoranda em Educação –FE/UNICAMP

Profª Drª Dirce Djanira Pacheco e Zan – Orientadora – FE/UNICAMP

Data do preenchimento do questionário: ___/___/___

DADOS PESSOAIS _____

1. Nome _____

2. Sexo

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não identificar

3. Idade

- Menor de 14
- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- Maior de 18 anos

4. Como você se considera com relação à raça/cor:

- Branca
- Negra
- Parda
- Outra _____
- Prefiro não identificar

5. Local de Moradia:

- Na zona Urbana
- Na Zona Rural

- Bairro ou Fazenda/sítio onde mora: _____

6. Você trabalha?

- Sim
- Nunca trabalhei
- Estou desempregado (a)

7. Que trabalho você realiza? (se respondeu negativamente a questão anterior pule esta questão)

- Comerciante
- Office boy
- Auxiliar em escritórios ou consultórios
- Ajudante de pedreiro
- Feirante
- Atividades do campo
- Vendedor ambulante
- Outro _____

8. Qual a profissão do seu pai?

- Comerciante
- Lavrador
- Pedreiro
- Vendedor ambulante
- Funcionário Público
- Outra _____

9. Qual a profissão da sua mãe?

- Funcionária pública
- Empregada Doméstica
- Dona de casa
- Comerciante
- Lavradora
- Outra _____

10. Qual a escolaridade do seu pai?

- Não estudou
- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo

11. Qual a escolaridade da sua mãe?

- Não estudou
- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo

RELIGIÃO

12. Você pertence a alguma religião?

- Sim
- Não

13. Caso a sua resposta seja sim, qual a sua religião?

- Não tenho religião
- Católica
- Evangélica
- Espírita
- Testemunha de Jeová
- Candomblé
- Outra: _____
- Prefiro não identificar

14. Caso você se considera pertencente a uma religião é por quê?

- Porque foi batizado/a
- Por opção própria
- Por causa do grupo de amigos
- Por outro motivo. Qual? _____

15. Você vive hoje alguma experiência de comunidade de jovens na sua Igreja ou na sua escola?

- Sim Onde? _____
- Não

COMPUTADOR/CELULAR/INTERNET/TV_____

16. Você possui computador em sua residência?

- Sim
- Não

17. Caso você faça uso do computador, responda: Quando você está no computador o que gosta de fazer? _____

18. Você tem celular?

- Sim
- Não
- Estou sem celular no momento

19. Quais os recursos do celular que você mais utiliza. Enumere por ordem de preferência – 1º lugar, 2º lugar, 3º lugar ...

- Fotos e vídeo
- Ligação
- Mensagem
- Internet
- Música
- Jogos
- Outro _____

20. Você tem acesso à internet?

- Sim
- Não
- Às vezes

21. Caso você não acesse a internet, responda: Como se sente?

22. Caso você faça uso da internet, responda: Onde tem acesso à Internet? (pode marcar mais de uma opção)

- Casa de amigos/parentes
- Casa
- Escola

Lan-house

Outros _____

23. Se você acessa a internet, responda: Com que frequência faz uso da internet?

Todos os dias

Somente nos finais de semana

Somente nos feriados

Raramente acesso

Fico na internet quase o dia todo

24. Você utiliza a Internet para: (Enumere os três principais por ordem de preferência)

Chat/bate papo

Sites de relacionamento (a exemplo do *Facebook*)

Pesquisa

Música e vídeo

Ver os e-mails

Jogos

Download

Compras

Outros _____

25. Que tipo de assuntos você costuma conversar com amigos/as e colegas na internet?

Ordene os cinco assuntos principais por ordem de preferência. Assim: 1º lugar, 2º lugar...

Passeios/baladas

Trabalhos da escola

Curiosidades da *internet*

Jogos

Paqueras

Sexo

Outros _____

26. Seus pais ou responsáveis por você controlam o uso que você faz da Internet?

Sim

Não

Às vezes

27. Você gosta de TV?

Sim

Não

28. **Caso goste de assistir TV, o que costuma ver?**(pode marcar mais de uma alternativa)

- Novelas
- Malhação
- Futebol
- Esportes
- Filmes
- Jornal
- Policiais
- Outro(s) _____

OUTROS LAZERES _____

29. **Enumere de 1 até 6 de acordo com a sua preferência, aquelas atividades que você mais gosta de fazer.** Assim: 1º lugar, 2º lugar, 3º lugar

- Viajar
- Estudar
- Passear pela cidade/bairro
- Passear na Fazenda/Sítio
- Namorar
- Se reunir com os amigos
- Ir à Igreja
- Ver TV
- Ir ao Shopping
- Ouvir música
- Sair pra dançar/Balada
- Se reunir com a família
- Ficar dentro do seu quarto manuseando o celular
- Ir ao clube
- Jogar futebol com os amigos
- Outra _____

30. **Você já foi ao Teatro?**

- Sim _ quantas vezes? _____
- Não
- Não me lembro

31. **Caso nunca tenha ido ao teatro gostaria de ter a oportunidade de assistir a uma peça, recital, etc? Justifique a sua resposta.** _____

32. Você já foi ao Cinema?

- Sim – quantas vezes? ()
- Não
- Não me lembro

33. Caso não frequente o cinema, responda: Você sente falta de um cinema na sua cidade?

34. Você já foi a Shows?

- Sim - Qual (is) _____
- Não
- Não me lembro

FAMÍLIA _____**35. Com quem você mora?**

- Avós
- Pai e mãe
- Pai
- Mãe
- Sozinho/a
- Companheiro/a
- Outros: _____

36. Você tem irmãos/ãs?

- Sim – Quantos (___) – masculino (___) – feminino (___)
- Não

37. **Quando você está passando por uma grande dificuldade com quem costuma conversar?** (pode marcar mais de uma opção)

- Avô
- Avó
- Tio
- Tia
- Pai
- Mãe
- Pastor da Igreja
- Irmão/ã
- Ninguém
- Outro _____

38. **Quem faz os afazeres domésticos na sua casa?** (pode marcar mais de uma opção)

- Todos da família
- Você
- Sua mãe
- Seu pai
- A Diarista
- A Mensalista
- Outro _____

39. Em sua opinião: **Os afazeres domésticos são:** (pode marcar mais de uma opção)

- Tarefas para todos da família
- Tarefas de mulher
- Umhas atividades são para os homens e outras para as mulheres
- Tarefa para os mais velhos
- Outra: _____

ESCOLA _____

40. **Você gosta de frequentar a escola?**

- Sim
- Não
- Às vezes
- Vou porque sou obrigado/a

41. **Justifique a resposta que você deu anteriormente:** _____

42. **O que você gosta de fazer na escola** (enumere por ordem de preferência de 1 a 5- um para mais - cinco para menos)

- Conversar com os colegas
- Ler e estudar
- Conversar com os professores
- Usar o celular (música, bate papo, mensagens etc.)
- Namorar e paquerar
- Outros _____

43. **Quais as disciplinas que você mais gosta? Enumere por ordem de preferência.**

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Geografia
- História

- Ciências biológicas
- Artes
- Filosofia
- Química
- Inglês
- Outra _____

44. **Qual a disciplina que pra você deveria ser retirada do currículo? Porquê?** _____

45. **Você se dá bem com os/as seus/suas professores/as?**

- Sim
- Não
- Às vezes

46. **O professor de qual disciplina você considera o melhor da escola?**

- Professor de Artes
- Professor de Inglês
- Professor de Matemática
- Professor de Português
- Outro _____

47. **Porque você considera esse professor como o melhor da escola?** _____

48. **Você tem amigos entre os colegas da classe?**

- Sim
- Não

49. **Justifique a resposta anterior:** _____

AINDA SOBRE AMIGOS/AS E LAZER _____

50. **Os/as seus/suas amigos/as são:** (pode marcar mais de uma opção)

- Escola
- Bairro
- Trabalho
- Família
- Virtuais
- Não tenho amigos
- Outros _____

51. **Caso tenha amigos/as, o que costumam fazer juntos/as?** (pode marcar mais de uma opção)

- Passear
- Jogar
- Praticar esportes
- Baladas
- Paquerar
- Outro _____

52. **Como você prefere se comunicar com os/as amigos/as?**

- Por telefone fixo
- Por celular/*internet*
- Somente por celular
- Somente por *internet*
- Pessoalmente
- Outras formas: _____

53. **Onde você costuma ir nos finais de semana?** (pode marcar mais de uma opção)

- Igreja
- Shoppings*
- Sítio
- Fica em casa
- Clube
- Casa de parentes
- Outro _____

54. **O que você gosta de fazer nas horas vagas?** (Enumere as três atividades principais por ordem de preferência)

- Acessar redes sociais
- Assistir TV
- Estudar
- Ler
- Jogar (games de computador e celular)
- Namorar
- Passear
- Praticar esportes
- Ir à Igreja

- Viajar
- Outros _____

EXPECTATIVAS E SONHOS _____

55. Caso você seja solteiro ou solteira, responda: Pretende se casar?

- Sim
- Não
- Talvez
- Nunca

56. Você pretende ter filhos?

- Sim
- Não
- Talvez
- Nunca

57. Caso pretenda ter filhos, responda: Por que você quer ter filhos? _____

58. Você acredita que é mais fácil educar o/a filho/a homem ou mulher? Justifique a sua resposta. _____

59. Que profissão você gostaria de ter?

- Professor
- Funcionário Público
- Médico
- Comerciante
- Serviços gerais
- A mesma profissão do meu pai (_____)
- A mesma profissão da minha mãe (_____)
- Outra _____

60. Por que escolheu essa profissão? _____

MUNDO JUVENIL _____

61. O que é ser jovem, pra você? _____

62. Como você vive a sua juventude? _____

63. Em sua opinião, quais são as coisas boas e ruins vivenciadas na juventude?

64. Quais os lugares/espacos que dão mais sentido pra você, pra sua vida? Explique:

() Família () Escola () Trabalho () Lazer () Igreja () Outro

ENSINO MÉDIO _____

65. O que você **aprende na escola** que o ajuda a ser jovem? _____

66. Você já **ficou retido** em alguma série do Ensino Fundamental ou Médio?

() Sim () Não. Qual? _____

67. O que você **espera** do Ensino Médio?

68. O que você acha que **falta para melhorar** a escola de Ensino Médio?

69. O que você **mais gosta** de fazer na escola?

70. O que pretende **fazer depois que terminar** o Ensino Médio?

COMO VOCÊ VÊ _____

71. O Casal (relações entre homens e mulheres)

72. O Casal (relações homem-homem, mulher-mulher)

73. O Machismo _____

74. As Redes Sociais _____

Nossos Agradecimentos!!!

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista

Bloco Temático 1 - Quem é você /Projetos de Futuro	
Estratégia utilizada inicialmente	Exploração de fotos - solicitação de fotos pessoais para os jovens como elemento desencadeador, provocador da conversa inicial.
Perguntas	Quem é você? O que você faz e quais as coisas que mais gosta de fazer? Como você acha que vai estar daqui há dez anos?
Temas abordados	Identidade, família, rede de amigos, amores, o ser jovem
Objetivos	Explorar importantes referências dos jovens alunos; Identificar as possíveis redes de sociabilidades dos jovens, respeitando o encaminhamento das conversas. Perceber como os jovens se situam no plano futuro e sua posição acerca das questões de gênero.

Bloco Temático 2 - Expectativas Presentes e Futuras	
Estratégia utilizada	Diálogo, disposição para ouvir
Perguntas	Como você se vê? Como você acha que seus pais, a escola e grupos com os quais relaciona veem você? Como se sente diante dessas expectativas? Como gostaria de ser visto?
Temas abordados	Identidade, família, escola, rede de amigos
Objetivos	Compreender os jovens envolto nas diversas dimensões.

Bloco Temático 3 - Escola: Perspectivas de inserção no Ensino Médio	
Estratégia utilizada	Diálogo, disposição para ouvir
Perguntas	Como você vê a Escola? Você gosta da escola? O que você mais gosta e menos gosta na sua escola? Que importância você dá para a escola de ensino médio? O que pretende fazer depois de concluir o ensino médio? O que acha dos seus/uas professores/as?
Temas abordados	Escola de ensino médio
Objetivos	Compreender os jovens na sua relação com a escola de ensino médio, com os colegas e professores.

Bloco Temático 4 - Trabalho	
Estratégia utilizada	Diálogo, disposição para ouvir
Perguntas	Você trabalha? Em que você trabalha?
Temas abordados	Trabalho, conciliação trabalho e estudo
Objetivos	Identificar os jovens que trabalham ou que procuram emprego e os motivos que os levam à busca pelo trabalho

Bloco Temático 5 - Estereótipos, rupturas e permanências	
Estratégia utilizada inicialmente	Diálogo, disposição para ouvir
Perguntas	O que é preconceito pra você? Você se considera uma pessoa preconceituosa? Como você se posiciona diante de algumas situações de preconceitos.... relato de situações envolvendo preconceito e discriminação com a mulher; homem do campo...
Temas abordados	Juventude urbana e rural, questões de gênero
Objetivos	Explorar questões que perpassam pelo gênero sexual e envolvem preconceitos referentes à mulher e ao homem.

ANEXOS

ANEXO A - Ofício nº 018/2014 da DIREC/30: autorização da pesquisa nas Unidades Estaduais de Educação (UEE)



DIREC 30 / GUANAMBI - BAHIA
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



AOS GESTORES DAS UNIDADES ESCOLARES CIRCUNSCRITAS À DIREC / 30

Ofício nº 018/2014.

Ref.: Autorização para realização de Pesquisa nas U.E.E.
Guanambi, 16 de janeiro de 2014.

Prezados(as) Diretores(as),

Com os nossos cordiais cumprimentos, venho por meio deste **ENCAMINHAR** a Docente **ZIZELDA LIMA FERNANDES**, Doutoranda em Educação e **AUTORIZAR** que a mesma desenvolva sua Pesquisa nas Instituições de Ensino delimitadas na tabela em anexo, cuja Tese concentra-se no Tema: **Ensino Médio, Juventude e Questões de Gênero**.

Nesse contexto, solicito-lhes que trabalhem em conjunto com a mesma e colaborem com a Professora em tela, fornecendo informações e dados que sejam importantes para o andamento do referido Estudo, vez que a Tese em questão é de suma relevância para o desenvolvimento e aprimoramento da Educação Pública Estadual e especialmente, do Ensino Médio, no que tange à nossa Circunscrição.

Ante o exposto, agradeço-lhes pela atenção e coloco-me à disposição para quaisquer novos esclarecimentos.

Atenciosamente,


Claudiane Lima Teixeira
Diretora Regional de Educação
DIREC/30 - Guanambi