

3º CICLO DE ESTUDOS
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Sentidos da escola em contextos
periféricos: narrativas de jovens brasileiros
e portugueses**
Thiago Freires Rodrigues

D

2019



**SENTIDOS DA ESCOLA EM CONTEXTOS PERIFÉRICOS: NARRATIVAS
DE JOVENS BRASILEIROS E PORTUGUESES**

Thiago Freires Rodrigues

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Fátima Pereira

2019

Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT

Referência: PD/BD/105700/2014

Duração da bolsa: outubro 2014 – setembro 2018



AGRADECIMENTOS

À professora Fátima Pereira, pela sensibilidade e pelo comprometimento dedicados ao desenvolvimento deste trabalho. Sou grato pela forma cuidadosa como me acolheu em Portugal, estendendo a sua mão nos momentos difíceis do meu percurso académico e biográfico. Obrigado por me ter desafiado a ingressar neste ciclo e pela disponibilidade em participar dele. O seu contributo para a minha formação é imensurável.

Ao Professor Júlio, em Portugal, e à Professora Nilza, no Brasil, pelo suporte e mediação no diálogo com as escolas que integram esta investigação.

Às jovens e aos jovens participantes deste estudo, pelo carinho com que me receberam e permitiram aceder a uma parte de suas vibrantes histórias. Não consta aqui tudo o que aprendi convosco. Desejo-vos uma jornada de sonhos concretizados. Ocupem o mundo!

Aos colegas de investigação, com quem partilhei gabinetes e a vida, pelas trocas esperançosas que tecemos sobre o trabalho académico, sobre os nossos sonhos, sobre o futuro. Um brinde ao *Consultório Sentimental* e associados: André, Bruno, Carla, Carol, Dani, Fábio, Francisca, Joana, Joyce, Leanete, Luciana, Márcia, Marta, Raquel, Regina, Rita Leal, Rita Sousa, Rita Tavares, Sara, Tiago Enrique e Tiago Sousa.

Aos amigos, Dani, Deia, Flávio, Gabi, Gustavo, Josi, Leelee, Mari Castelli, Maristella, Manu, Nádia, Paty, Raquel Pizzamiglio, Tati, Thiago Martins e Thiago Silva, pela força que enviaram de diferentes partes do mundo. Juntos, formamos um bonito continente.

To my «neighbours» for reminding me that there is life beyond academia. Iwona, Krystina, Sander, Thyago and Vanessa, thanks for being part of this new era!

Aos meus irmãos, pelo bom ânimo e incentivo inesgotáveis. Amo-vos, Nara e Vinny. Agradeço-vos, também, pela colaboração no visual desta tese. Obrigado, Eryck!

À Alice, por quem aprendi a não desistir dos meus sonhos. Isto é por ti.

Aos meus pais, porque sempre acreditaram no poder da educação. Dona Maria e Seu António, vocês são o meu abraço casa.

A Deus, por tudo.

RESUMO

Vivemos num mundo caracterizado por um intenso movimento de (re)transformação social, com forte apelo à inovação e mudança, em ambientes de colossal exposição à informação. Este cenário exige uma reflexão aprofundada acerca do papel da escola, na composição do espaço público e democrático da sociedade civil. A partir da apreensão de um mundo globalizado, guiado por uma racionalidade neoliberal, em que permanecem visíveis uma série de desigualdades nas esferas social, política e democrática, a presente tese problematiza a ideia de que a escola, assim como a sociedade em que se insere, corrobora experiências distintas para diferentes públicos. Nesse sentido, interessamo-nos pelas trajetórias juvenis que se desenrolam à margem de grupos e espaços privilegiados. Assim, esta investigação recorre a contextos de caráter periférico, no Brasil e em Portugal, esmiuçando a complexificação de seus sistemas escolares e o fenómeno da massificação da escola. Buscamos, com recurso a uma metodologia de caráter fenomenológico interpretativo, amparada nos princípios da abordagem narrativa, reconstituir a experiência da escola para jovens alunos do ensino secundário público, de modo a sistematizar os sentidos que a instituição faz projetar nas trajetórias de vida destes sujeitos. Este estudo multicase envolveu vinte e cinco alunos, que participaram da investigação por meio de grupos de discussão focalizada e/ou de entrevistas de tipo biográfico. Foram elaboradas vinte e uma narrativas, em que se fica a conhecer a trajetória individual de cada participante, com detalhes de suas pertencas familiares, juvenis, culturais e institucionais. A interpretação dos dados, orientada pelos princípios da análise de conteúdo, desvelou um conceito de periferia de caráter polissêmico, superando a negatividade associada a este, e afirmando lógicas identitárias e culturais diversas, com as quais os jovens se identificam e das quais se orgulham. Os resultados apontam para a diversidade de papéis que a família ocupa face às trajetórias de escolarização, funcionando como ponto de apoio ou embate, de acordo com a representação que faz do lugar da escola na vida de seus filhos. Sobre a passagem pela escola, fica-se a conhecer uma experiência que é multifacetada e que organizamos segundo quatro narrativas, com destaque para a ideia de uma *Escola Refúgio* – as outras narrativas remetem para a *Escola Sistema*, a *Escola Simulacro* e a *Escola Oportunidade*. A escola, na sua dimensão de refúgio, se reconhece enquanto espaço da experimentação. Trata-se de uma construção que assenta numa vivência do quotidiano e que abriga a possibilidade de esquecer, momentaneamente, dos problemas de ordem pessoal e familiar. Nas periferias, é um espaço de sorriso e liberdade para os jovens, sobretudo.

ABSTRACT

We live in a world characterized by an intense movement of social (re)transformation, with a strong appeal to innovation and change, in environments of huge exposure to information. Such scenario requires in-depth reflection on the role of the school, as an integrating part of the public and democratic spheres of civil society. Acknowledging a globalized world, guided by a neoliberal rationality, in which a series of social, political and democratic inequalities are visible, this thesis problematizes the idea that the school, as well as the society to which it belongs, encompasses different experiences for different people. Bearing that in mind, we nurture interest in the youth trajectories that unfold on the fringe of privileged groups and contexts. Thus, this research draws attention on peripheral contexts in Brazil and Portugal, analysing the complexity of their school systems and the phenomenon of school massification. Through an interpretative phenomenological methodology, based on the principles of the narrative approach, we sought to reconstitute the experience of school for young students of public secondary education, in order to systematize the meanings that the institution adds to their life trajectories. This multicase research involved twenty-five students who participated in the study through focus group discussions and/or biographical interviews. We developed twenty-one narratives that explore comprehensively the individual trajectory of each participant, including information on family, youth, cultural and institutional belongings. Data interpretation, guided by the principles of content analysis, revealed a concept of periphery with a complex meaning character. It is constituted in a way that overcomes the negativity associated with it and affirms diverse identity and cultural logics, with which young people identify and of which they are proud. Results point to the diversity of roles that the family occupies in relation to the schooling trajectories, working as a domain of support or conflict according to the representations and expectations it holds on school. Concerning youth school trajectories, we get to know an experience that is plural, which we have organized according to four narratives, with emphasis on the idea of *School as a Refuge* - the other narratives refer to *School as a System*, *School as a Simulacrum* and *School as an Opportunity*. School, in its dimension of refuge, is recognized as a space of experimentation. It is a construction based on a daily life and that shelters the possibility of temporarily forgetting personal and family issues. In the context of periphery, it is a space of enjoyment and freedom for young people, especially.

RÉSUMÉ

Nous vivons dans un monde caractérisé par un intense mouvement de (re)transformation sociale, axé sur l'innovation et le changement dans des environnements avec une grande exposition à l'information. Dans ce scénario, il faut réfléchir profondément sur le rôle de l'école dans la composition de l'espace public et démocratique de la société civile. À partir de l'appréhension d'un monde globalisé guidée par une rationalité néolibérale, dans lequel est visible une série d'inégalités sociales, politiques et démocratiques, cette thèse problématise l'idée que l'école, ainsi que la société dans laquelle elle est insérée, offre différentes expériences pour différents publics. En ce sens, nous nous intéressons aux trajectoires juvéniles qui se déroulent en marge des groupes et des espaces privilégiés. Ainsi, cette recherche se développe dans des contextes périphériques au Brésil et au Portugal, en analysant la complexité de ses systèmes scolaires et le phénomène de la massification de l'école. À travers une méthodologie phénoménologie interprétative, basée sur les principes de l'approche narrative, cette étude vise à reconstituer l'expérience scolaire de jeunes étudiants de l'enseignement secondaire public, afin de systématiser les significations que l'institution scolaire projette dans les trajectoires de vie de ces sujets. La recherche a été développée à travers une étude de cas avec vingt-cinq étudiants qui ont participé à la recherche dans groupes de discussion focalisée et/ou dans entretiens biographiques. Vingt et un récits ont été élaborés, dans lesquels la trajectoire individuelle de chaque participant est connue, avec des détails sur leur sentiment d'appartenance familiale, juvénile, culturel et institutionnel. L'interprétation des données, guidée par les principes de l'analyse de contenu, a révélé un concept de la périphérie avec un sens polysémique, donc la négativité qui y est associée est surpassée et différentes logiques identitaires et culturelles s'affirment. Les jeunes s'identifient et sont fiers d'eux. Les résultats mettent en évidence la diversité des rôles que la famille occupe par rapport aux trajectoires de scolarisation, en fonctionnant comme un point d'appui ou d'affrontement selon la représentation qui fait de la place de l'école dans la vie de ses enfants. Sur la trajectoire scolaire, il est possible de trouver que la scolarisation est une expérience à multiples facettes, organisées dans cette thèse dans quatre récits, en soulignant l'idée de l'école Refuge. Les autres récits se réfèrent aux idées de l'école Système, l'école Simulacre et l'école Opportunité. L'école, comme refuge, est un espace d'expérimentation. Il s'agit d'une construction quotidienne et apporte la possibilité d'oublier, par quelques moments, des problèmes personnelles et familiales. Dans les périphéries, c'est surtout un espace de sourire et de liberté par les jeunes.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - ESCOLA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	6
1.1 Do direito à educação	7
1.1.1 Acesso, massificação e complexificação do direito à educação – Pensar o Brasil e Portugal como (semi)periferias do sistema mundial	11
1.2 Das especificidades do conceito de periferia.....	22
1.3 Educação, periferia e sociedade.....	25
1.4 Esforços recentes no sentido da universalização do direito à escola.....	28
1.5 Da complexidade da(s) justiça(s)	30
1.5.1 Sobre justiça(s) em educação – contextos, tensões e possibilidades.....	35
1.6 (Re)Conhecer as margens para pensar o lugar da(s) justiça(s).....	46
CAPÍTULO 2 - JUVENTUDES, ESCOLA E FAMÍLIA	48
2.1 Ser jovem - abordagens e perspectivas em torno do conceito de juventudes.....	50
2.2 Tornar-se aluno – entre processos de desejo e sujeição	58
2.2.1 A experiência do aluno – educação, contextos, tensões e sentidos possíveis	66
2.3 Sobre as culturas e influências familiares nos processos de escolarização	78
2.4 (Des)Construir caminhos para a integração.....	87
CAPÍTULO 3 - A EXPERIÊNCIA ESCOLAR: MODOS, MUNDOS E MUDANÇAS	89
3.1 Gênese, princípios e intencionalidades da escola e da forma escolar	91
3.2 O ato educativo: pedagogias, paradigmas e transformações	95
3.3 A escola contemporânea, movimentos de globalização e arranjos (im)possíveis	120
3.4 Contra o desperdício da experiência: pensar a escola enquanto sistema de ação	129
CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO – UMA JORNADA DE (AUTO)CONHECIMENTO	134
4.1 Enquadramento metodológico: investigar em educação	136
4.2 Uma leitura sobre os paradigmas de investigação.....	138
4.3 Trajetórias juvenis e percursos de escolarização: uma proposta de investigação na lógica dos estudos multicasos.....	140
4.4 Mapeando os contextos da investigação.....	143
4.4.1 O Conjunto Palmeiras: formação, características e complexidades.....	144
4.4.2 Paços de Ferreira: raízes, conjuntura e desafios	150
4.5 O trabalho empírico: a narrativa de um <i>estrangeiro</i> e sua jornada	158
4.6 Considerações sobre as técnicas de recolha de informações	161

4.6.1 O grupo de discussão focalizada enquanto estratégia de mapeamento do terreno: das concepções teóricas à experiência empírica	161
4.6.2 As entrevistas e a construção da dimensão narrativa	167
4.6.3 Uma nota sobre a análise de documentos	174
4.7 Sobre ver e enxergar os dados	175
4.8 O percurso metodológico – algumas considerações.....	179
CAPÍTULO 5 - PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO – AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS	181
5.1 Parte I – As narrativas brasileiras	183
5.1.1 Narrativas de resistência	183
Júlia e as prisões temporais	183
Luiz e as fugas policromáticas	186
Lindsay e os percursos labirínticos.....	189
5.1.2 Narrativas de itinerâncias	192
Maria e os laços (des)feitos	192
Andy e os ciclos de oportunidades	195
Juliana e os «nós» seletivos	198
5.1.3 Narrativas de familiaridade	201
Adam e a ousadia necessária	201
Pedro e as adesões temporárias	204
5.1.4 Narrativas de militância.....	207
Luna e os dias de luta	207
Angel e um amanhã melhor.....	210
5.2 Parte II – As narrativas portuguesas	213
5.2.1 Narrativas de rutura	213
Patrícia e as meias oportunidades.....	213
Lúcia e os melhores empregos	216
Henrique e as saídas convenientes	219
5.2.2 Narrativas de obrigatoriedade.....	222
Hugo e os sonhos (im)possíveis	222
Joana e a escola da lei.....	225
André e as estafas escolares	228
5.2.3 Narrativas de segurança.....	231
Oscar e o empenho calculado	231
Gustavo e a escola caminho.....	234
5.2.4 Narrativas de integração	236
Violeta e as raízes do campo	236
Júlia e os sonhos concretos.....	239

José e o projeto escolar em família.....	242
5.3 Nota conclusiva – Sobre os percursos (in)visíveis	245
CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	246
6.1 Das fronteiras invisíveis – as periferias existem?.....	247
6.1.1 Entre a estigmatização social e a afirmação de si: a construção mítica do Conjunto Palmeiras	248
6.1.2 Sobre processos de aprendizagem no limiar da sobrevivência	250
6.1.3 Geografias físicas e sociais da periferia: sobre a complexidade da «favela»	251
6.1.4 Paços de Ferreira na terceira margem do rio: a vida a meio das oportunidades	256
6.1.5 Entre o isolamento e a pertença: sobre laços comunitários	259
6.1.6 Entre a expressão de si e a alteridade: aprendizagens sobre a diversidade .	261
6.2 Dos nós familiares – sobre âncoras, portos e cataventos.....	262
6.2.1 Constructos familiares em Portugal: estrutura, arranjos e ambientes relacionais.....	263
6.2.2 Algumas elaborações sobre a relação família-escola em Portugal: o lugar fulcral do silêncio	268
6.2.3 Constructos familiares no Brasil: estrutura, arranjos e ambientes relacionais	271
6.2.4 Tensões na relação família-escola no Brasil – entre o desejo da formação e a expectativa de uma inserção precoce no mercado de trabalho.....	277
6.2.5 Sobre âncoras, portos e cataventos: uma proposta organizativa da relação família-escola.....	279
6.3 Juventudes (im)possíveis.....	281
6.3.1 Entre a construção do futuro e a plenitude do presente – experiências juvenis	284
6.3.2 Juventude(s) sentida(s) – as relações amorosas como lugar de aprendizagem	287
6.3.3 Sobre momentos significativos e experiências de trabalho	289
6.3.4 As geografias virtuais da(s) juventude(s)	290
6.4 A construção da experiência escolar – os percursos e as periferias	294
6.4.1 Sobre o concreto e o abstrato nas arquiteturas escolares.....	295
6.4.2 Representações e concepções sobre as aprendizagens em contexto escolar .	298
6.4.3 Universos pedagógicos: os professores, as aulas e os ambientes de aprendizagem.....	304
6.4.4 Climats escolares: a escola não é (deve ser) só a sala de aula.....	311
6.4.5 Momentos e experiências significativas no campo da escola.....	318
6.5 Em jeito de conclusão – A escola faz sentido(s)?	320
CONSIDERAÇÕES FINAIS	329

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	342
APÊNDICES	367
Apêndice 1: Guião do GDF	368
Apêndice 2: Fotografias utilizadas nos GDF.....	369
Apêndice 3: Exemplo de Grupo de Discussão Focalizada (GDF) GDF Conjunto Palmeiras, Brasil.....	371
Apêndice 4: Guião para entrevista semiestruturada de tipo biográfico.....	403
Apêndice 5: Exemplo de entrevista de tipo biográfico Entrevista 7 (Júlia), Portugal	406
Apêndice 6: Exemplo de codificação dos dados Análise de conteúdo das entrevistas (NVivo).....	436

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Marcos da escolarização obrigatória na Europa	12
Figura 2 – Conceções teóricas acerca do conceito de juventudes	57
Figura 3 - Alguns vestígios de uma revolução pedagógica inacabada (cf. Perrenoud, 1995).....	119
Figura 4 – Construção de sentido na experiência escolar.....	130
Figura 5 – Desenho da investigação	143
Figura 6 - Localização de Fortaleza no mapa brasileiro.....	144
Figura 7 - As Secretarias Executivas Regionais e o Conjunto Palmeiras no detalhe (em verde).....	145
Figura 8 - Detalhe do Conjunto Palmeiras na SER VI.....	146
Figura 9 - Concelho de Paços de Ferreira em detalhe no território português	151
Figura 10 - Freguesias do concelho de Paços de Ferreira	153
Figura 11 - Distrito do Porto com detalhe do concelho de Paços de Ferreira	154
Figura 12 - Abrangência geográfica do Conjunto Palmeiras e detalhe da localização da escola secundária (em verde).....	253
Figura 13 - Principais caraterísticas da dimensão periférica do Conjunto Palmeiras ..	255
Figura 14 - Demarcação das freguesias onde os participantes portugueses residem (em cinzento escuro) com detalhe da localização da escola secundária (em verde)	256
Figura 15 - Principais caraterísticas da dimensão periférica de Paços de Ferreira.....	262
Figura 16 - Caraterização generalizada da família no contexto português.....	271
Figura 17 - Caraterização generalizada da família no contexto brasileiro	279
Figura 18 - Mapeamento da construção da experiência juvenil	294
Figura 19 – Um olhar para a experiência escolar	320
Figura 20 - Sentidos da escola da periferia	328

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Algumas características distintivas dos modos de ensino.....	95
Quadro 2 - Caracterização dos participantes do GDF em Portugal	163
Quadro 3 - Caracterização dos participantes do GDF no Brasil	166
Quadro 4 - Caracterização dos participantes portugueses das entrevistas biográficas...	172
Quadro 5 - Caracterização dos participantes brasileiros das entrevistas biográficas	173
Quadro 6- Descrição de documentos analisados sobre as escolas e os contextos.....	175
Quadro 7 - Sistema categorial para análise dos grupos de discussão focalizada	177
Quadro 8 - Sistema categorial para análise das entrevistas	178

LISTA DE ABREVIATURAS

- ASMOCONP** – Associação de Moradores do Conjunto Palmeiras
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- CEF** – Cursos de Educação e Formação
- CUCA** – Centro Urbano de Cultura e Arte
- ESB** – Escola Secundária Brasileira
- ESP** – Escola Secundária Portuguesa
- FBFF** – Federação e Associação dos Bairros e Favelas de Fortaleza
- GDF** – Grupo de discussão focalizada
- ICDES** – Indicador concelhio de desenvolvimento económico e social
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- IDH-B** - Índice de Desenvolvimento Humano dos bairros da capital
- IDHM** - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- IDS** - Índice de Desenvolvimento Social
- IFCE** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MP** – Medida Provisória
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PMI** – Pequenas e Médias Indústrias
- PE** – Projeto Educativo
- PIEF** – Programa Integrado de Educação e Formação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SASE** – Serviço de Ação Social Escolar
- SER** – Secretarias Regionais Executivas
- TEIP** – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- UFCD** – Unidades de Formação de Curta Duração
- ZEP** – Zonas de Educação Prioritária

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste trabalho de doutoramento incide sobre o interesse pela escola enquanto instituição competente e especializada na formação de jovens, num mundo caracterizado pela fluidez das relações e pela colossal exposição à informação e tecnologia. Vivendo na era da inovação, em que se observa um intenso movimento de (re)transformação social diariamente, na nossa perspetiva, os jovens¹ que adentram o espaço escolar carregam consigo diferentes orientações pessoais, sociais, institucionais e culturais. A diversidade destas juventudes, assim como as condições das comunidades que as cercam, corroboram desafios exigentes à constituição de mandatos escolares que possam responder às necessidades de uma formação integral do sujeito, capazes de integrar os jovens, enquanto cidadãos, nas sociedades contemporâneas.

Aproximando-nos do final da segunda década do século XXI, a corrente investigação considera que o mundo globalizado, na sua dimensão social, política e democrática, permanece a revelar-se como uma arena de desigualdades, com possível aprofundamento de algumas lacunas, nos níveis regionais, nacionais, continentais e / ou globais. É nesse sentido que levantamos a hipótese de que a escola, talvez, não queira dizer a mesma coisa para todos os seus públicos, de modo que nos interessamos, em especial, pela escola que se situa em regiões com potencial carácter de desfasamento social, seja por questões económicas, estruturais, identitárias ou culturais.

A crença de que à escola compete o compromisso com uma formação humana dos sujeitos, considerando seu carácter mais complexo, exige uma proposição institucional que, em primeiro lugar, reconheça os contextos em que os alunos se inserem, para que com eles possa dialogar. Somente a partir de tal perspetiva é que se pode fomentar, ao nosso ver, um trabalho eticamente sustentado, em que se valida o teor democrático do lugar social da escola. Essa asserção, todavia, é algo que se põe à prova quando, no terreno, buscamos elucidar os sentidos da experiência educativa.

Desenvolvemos, ao longo desta investigação de doutoramento, um trabalho de problematização da experiência da escola, em que se privilegiou o olhar e a voz juvenil daqueles que vivem em zonas consideradas periféricas. O periférico, como se ficará a saber no decorrer do texto, compõe-se de polissemia semântica, convergindo diferentes sentidos que congregam vivências, relações, adesões e sentimentos idiossincráticos. A motivação para

¹ A opção pela escrita tradicional do português, sem variação de género, ao longo da tese, não implica qualquer discriminação das jovens no conhecimento produzido. Na medida em que as questões de género não ocupam um plano central na investigação, embora sejam referidas na discussão dos dados, entendemos que o recurso a esta opção não diminui a importância e a visibilidade das alunas envolvidas neste trabalho, cuja voz ressoa em todo o texto.

a escolha do periférico tem origem diversa. É uma decisão pessoal, porque familiar, é democrática, porque inclusiva, é ética, porque busca elucidar a experiência de um «outro» e é relevante, porque produz conhecimento sobre uma população que vive em condições semelhantes a uma razoável parcela da sociedade global.

Orientados por este desejo de aprofundar o conhecimento sistematizado e científico sobre a experiência escolar em contextos periféricos, optamos, então, perante um conjunto de características sociogeográficas e socioeconómicas, por duas regiões específicas – o Conjunto Palmeiras, no Brasil, e o concelho de Paços de Ferreira, em Portugal. A peculiaridade e a distinção entre si de cada uma destas regiões permitiram o enriquecimento da nossa investigação, face à problematização dos percursos de escolarização, na busca pela identificação dos sentidos da escola. Ao todo, vinte e dois jovens participaram da investigação, nas diferentes etapas de recolha de informações – entrevistas e grupos de discussão focalizada.

Este trabalho de investigação foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito dos Programas de Doutoramento FCT, o que implicou uma estadia na Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), instituição parceira da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Acolhido pelas Professoras Doutoradas Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, o investigador frequentou o grupo de investigação *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*, no âmbito do Programa de Pós-Graduações em Educação (ProPed) daquela universidade brasileira. Faz-se aqui o registo da relevância desta estadia, que alargou o campo de perspetiva desta investigação, de carácter multicasos, que versa sobre os dois lados do Atlântico.

Consoante aos princípios e interesses destacados até aqui, a tese que se explicita em seguida encontra-se organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo inicia-se com uma abordagem à educação enquanto direito, problematizando o alcance desse mesmo direito e introduzindo a questão teórica da periferia, junto de uma argumentação que justifica a necessidade de se ter em conta as diferentes dimensões de sentido deste conceito. Em articulação com a ideia de massificação da escola, referimos alguns sentidos da educação, discutimos as complexidades do garante de acesso universal a uma educação que, aos poucos, se vai tornando obrigatória, e salvuardamos um lugar para as políticas e reformas educativas que ajudam a compreender a história da escola no Brasil e em Portugal. Este capítulo se encerra com um enquadramento da noção de justiça escolar, na afirmação de que

sua eficácia depende do reconhecimento que se faz dos contornos que marginalizam os contextos.

No segundo capítulo, segue-se uma discussão teórica sobre ser-se jovem, com abordagem a diferentes representações das juventudes. O texto considera a complexificação da identidade juvenil perante a sua relação com o papel de aluno, configurando as tensões biográficas, no campo da escola, segundo a contraposição entre o desejo e a sujeição à pertença institucional. Guiado pela conceção dos processos que levam o jovem a tornar-se aluno, este capítulo considera também as influências culturais e, nesse âmbito, situa o importante lugar da família no desenvolvimento das trajetórias educativas dos jovens. Este texto se encerra sugerindo que é preciso encontrar formas de gerir a integração das esferas da família e da escola, implicando, ainda, a observação da pertença juvenil que transborda o campo escolar.

A identidade institucional da forma escolar, com seus princípios, intencionalidades e programas, está na base do terceiro capítulo da tese. Nessa passagem da tese, a génese da escola é esmiuçada, buscando-se compreender algumas raízes importantes desta instituição, que seguem seguras na sua forma contemporânea. Aos poucos, o texto vai interpelando com maior intimidade o campo da escola, chegando àquele que é o núcleo da vida escolar, a sala de aula. Faz-se, assim, uma discussão em torno do ato educativo, mediante o recurso à pedagogia e ao seu contexto de transformação no curso da História. Esta parte do texto inclui, ainda, um olhar sobre a localização da instituição escolar na sociedade atual, observando programas e mandatos escolares, em face de um contexto global de neoliberalismo. Ao intervir sobre o (im)possível em educação, este último capítulo, de viés teórico, salienta a importância de pensar a escola enquanto um sistema de ação, defendendo o lugar da experiência e argumentando que o sentido é algo que se constrói em conjunto, na interpelação de valores, códigos, atitudes e relações, que extravasam os muros da socialização escolar.

O quarto capítulo situa as escolhas metodológicas do estudo, justificando as opções tomadas no campo empírico e destacando, ao pormenor, o desenho da investigação. Após uma breve contextualização dos paradigmas de investigação e de situar o que se entende por investigar no campo das ciências da educação, o texto reforça a proposta de trabalho desta tese e oferece um amplo panorama sobre o Conjunto Palmeiras, no Brasil, e Paços de Ferreira, em Portugal. Ficamos a conhecer os contextos, os jovens, os procedimentos metodológicos e as justificações para o recurso a cada técnica empregue. O excerto inclui uma reflexão do investigador sobre sua trajetória no campo empírico.

A partir do quinto capítulo, debruçamo-nos na apresentação de resultados da tese. De natureza qualitativa, e fortemente ancorada na abordagem narrativa, a investigação leva à produção de vinte e uma narrativas juvenis, com especial atenção ao lugar da escola nas trajetórias de vida dos jovens. Com as narrativas, é possível alcançar as idiossincrasias de cada história, compreender os contextos familiares e sociais em que vivem os jovens, bem como perceber a forma como cada um deles se posiciona perante a vida escolar e as experiências juvenis. É uma passagem de construção de familiaridade com os participantes da investigação, o que ajuda a perceber as interpretações que se tecem na sequência.

O sexto, e último capítulo, visa organizar os resultados a que se chegou, evidenciando as relações que os jovens tecem com a escola, a importância da periferia e o seu significado nas trajetórias juvenis e a forma como as famílias influenciam e se posicionam em relação aos projetos de seus filhos. Este capítulo dialoga com a construção teórico-metodológica que sustenta a tese, de modo a elucidar alguns pontos de partida e outros pontos de chegada, em termos de conclusões. Chama a atenção a ideia de invisibilidade das margens na periferia, a diversidade de papéis que a família pode assumir, perante as trajetórias escolares e a afirmação da expressão de si que os jovens reclamam na interseção entre as suas pertencas juvenis e escolares. O texto se encerra com a apresentação de quatro narrativas distintas na forma de se perceberem os sentidos da escola no contexto da periferia, a saber, a *Escola Sistema*, a *Escola Simulacro*, a *Escola Oportunidade* e a *Escola Refúgio*.

A concretização textual da tese finda com a redação de um conjunto de considerações finais, em que elucidamos alguns dos dados mais relevantes produzidos no contexto deste estudo. A dimensão da personalidade, também, se encontra presente nessa passagem, posicionando-se o autor frente ao conhecimento produzido, numa clara defesa de um mandato escolar assente num paradigma ético, em que a escola se desenvolve por meio de um processo de humanização, de caráter horizontal, inclusivo, fundado na epistemologia da escuta, evitando-se, assim, a proliferação de uma surdez institucional.

Esta tese resulta de uma filiação no campo das ciências da educação, havendo forte recurso a trabalhos da sociologia da educação. Integra um conjunto de reflexões teóricas que converge pela forma como vê a escola enquanto um sistema aberto, interativo, em que o sentido emerge a partir de uma construção localizada, que é resultante das diversas interações dos atores que ocupam o seu espaço e que, consigo, carregam diferentes conjuntos de valores e representações. Contribui, essencialmente, para a reflexão sobre a escola que temos e a escola que gostaríamos de ter, bem como ajuda a localizar pontos de partida para a transformação da experiência escolar daqueles que vivem a meio das margens.

CAPÍTULO 1
ESCOLA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Introdução

A reflexão que se pode fazer acerca da educação vigente exige percorrer os caminhos que se trilharam até a sua composição; uma composição que é inconstante, porque fluida, e inacabada, porque dependente de agência. Os processos políticos e históricos ajudam a apreender as razões, os discursos e as práticas que se conjugam no seio da escola. Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, e as problemáticas vão se alimentando da renovação dos elementos que se associam ao ato de educar.

Num mundo onde a mudança é palavra-chave, muitas vezes, observa-se que algumas discussões travestidas de novidade lidam com temas já bastante familiares, sob os quais já se debruçou em diferentes momentos. Em educação, as transformações decorrem, em certas alturas, a partir de momentos de *looping*, sem que quase possamos perceber que depois de uma longa jornada, regressamos aos mesmos dilemas. A questão, portanto, é compreender o sentido destes «dilemas», de modo a que as narrativas em torno da escola façam sentido tanto mais nos apropriemos dos contextos em que sucedem.

O desenrolar deste primeiro capítulo se faz sob a justificativa de desvendar os contextos em que desenvolvemos o nosso trabalho empírico, Portugal e Brasil. Antes de lá chegar, porém, faz-se relevante uma discussão acerca dos significados do acesso à educação, um direito amplamente reconhecido, embora, em variadas situações, negado. Assente num tempo de larga obrigatoriedade da formação escolar, indagamo-nos sobre como a escola acolhe e responde às necessidades dos seus públicos. Assim, tratamos das questões da massificação e complexificação dos sistemas de ensino.

Predominantemente, a discussão da educação, neste capítulo, se faz no campo macro, na esfera da sociedade, abrangendo as relações que definem contornos sobre o que se espera da instituição escolar. Discutimos, ainda, o que quer dizer o periférico, no Brasil e em Portugal, elucidando enquadramentos locais e globais. Por fim, o texto conjuga a natureza e as finalidades da escola, a partir da perspectiva de justiça social, promovendo um olhar sobre o papel social da escola.

1.1 Do direito à educação

A educação é um direito reconhecido nas sociedades modernas, conforme redação do artigo vinte e seis da Declaração Universal dos Direitos Humanos, datada de 1948, sob um carácter de universalidade, gratuidade e obrigatoriedade, ao menos no que se refere aos

ciclos iniciais (fundamental e básico) de escolarização. O documento adotado e legitimado pela Organização das Nações Unidas (ONU) compromete um esforço que, ao ser respeitado pelos mais de 190 países membros da entidade, compreenderia a consagração de uma ação educacional minimamente competente.

Num trabalho dedicado a refletir sobre a noção de direitos humanos e sua relação com justiça e educação, Estevão (2007) destaca que o acesso à escolarização é dos lugares primordiais de aplicação, consolidação e expansão do que se entende por direitos humanos. O autor ainda vai além, quando afirma que a negação do direito à educação é significativamente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política. Segundo ele, exatamente por este lugar que ocupa a formação, a escola deve ser encarada como um espaço de diálogo, capaz de promover e potencializar a voz dos diversos sujeitos na construção de ambientes públicos que assegurem os sentidos dos direitos humanos.

Na esteira do reconhecimento da educação enquanto direito, Perrenoud (1995) refere que o projeto da escola obrigatória é uma invenção sem igual na História. Ele indica que as sociedades industriais definiram os saberes e o saber-fazer de base que cada um deve adquirir, independente de sua condição social, desejo de aprender, necessidades ou projetos. Nas suas palavras, esta organização traduz-se num processo de escolarização forçada, a que se submete quase a totalidade das crianças e dos jovens. Nesse sentido, o autor ressalta que considerável parte da vida infantojuvenil é marcada por uma relação de obrigação legal face aos saberes escolares, que é conjugada pela pressão familiar e social.

A natureza do que se considera ser um sistema educativo tradicional foi concebida, nas sociedades ocidentais, para dar respostas às exigências políticas do processo de construção da democracia e das nacionalidades, bem como às exigências económicas da construção do mercado (cf. Tedesco, 1999). Situando-se num quadrante reflexivo semelhante, Rummert e Alves (2010) consideram que os processos de escolarização das populações brasileira e portuguesa, por exemplo, precisam ser compreendidos, a partir de um complexo conjunto de características socioculturais e políticas. Consideradas as diferenças, as autoras referem que os países em questão expressam posições de subalternidade, no cenário global, e isto tem impacto nas suas estratégias educativas. Aliás, entendem as autoras que a lógica de política económica com viés de concentração de riqueza material e simbólica, típica nos dois contextos, foi uma das razões que dificultou o avanço da escolarização em ambos os países, tornando a universalização do ensino básico um fenómeno tardio, o que prejudicou, sobretudo, as classes trabalhadoras.

A esse respeito, Gentili (2009) retoma uma dicotomia sobre os sentidos do direito à educação. Para o autor, há um caráter utópico na conceção do postulado da Declaração de 1948², que poderia ser explicado pelos processos que levaram a educação a ser submetida, na segunda metade do século passado, a uma dura disputa sobre os motivos que a fundamentam e lhe atribuem sentido. Aqui, o autor elenca a associação que passou a ser feita entre a educação e o cenário de desenvolvimento económico, uma perspetiva que postula a educação como um fator de produção que permite ampliar as oportunidades de ingresso e a competitividade dos agentes económicos, no mercado.

Esta relação linear entre educação e desenvolvimento económico confronta-se com o caráter humanista do direito à educação e seu viés com a cidadania, a política, a educação e a igualdade (cf. Gentili, 2009). Conforme observa Pereira (2016), as transformações socioeconómicas experimentadas a partir dos anos 1970, que interferiram nos valores associados à questão da igualdade e da coesão da sociedade, alteraram também os discursos organizadores da educação escolar e das suas formas de justiça. Gentili (2009), por sua vez, aponta que a conceção privatizadora e mercantilizada dos bens educacionais vem prevalecendo face a uma visão política emancipadora, igualitária, democrática e socializante do fundamento da educação enquanto direito.

Ao evocar o projeto da escola de massas, isto é, a intervenção do Estado na educação escolar, com o intuito de a tornar obrigatória, universal, laica e gratuita, Araújo (1996) refere que, no caso português, pode-se observar alguma precocidade na intervenção estatal a favor da escola de massas, num argumento que retoma a dicotomia entre unidade política, educação e desenvolvimento económico. Segundo a autora, a diferença temporal na emergência da escola de massas entre países do centro e países da periferia europeia pode ser lida a partir do entendimento de um sistema mundial em que vários Estados-Nação se digladiam com poderes desiguais. Apoiada em Ramirez e Boli (1987), a autora refere ainda que, na perspetiva de um sistema mundial, cada Estado tem um poder limitado para poder influenciar a estrutura e a organização da educação formal, estando também sujeito a prescrições normativas dentro de um sistema global que implica a noção de inter-Estados. Será mesmo por isso que Ramirez e Boli (*ibid.*) assumem que a escola de massas também se constitui em recurso de construção de unidade política, em determinados momentos conjeturais de cada Estado-Nação. Daí que a situação estrutural

² O termo Declaração de 1948 refere-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 10 de dezembro de 1948, que estabeleceu a universalidade dos direitos humanos a partir de um conjunto de valores e normas democráticas.

de cada Estado-Nação, num ambiente global, possa explicar a altura em que se recorreu à escola de massas.

Em países com menor poder de intervenção, refere Araújo (1996), a escola de massas assume-se precoce porque corresponderia a uma tentativa de ultrapassar medidas políticas pouco eficazes no sentido de tornar o país industrializado ou tentativas falhadas de ordem diversa cujo interesse era levar o país a uma posição proeminente, no contexto das relações mundiais. Na interpretação da autora, a precocidade portuguesa pode ser lida então num quadro de relações inter-Estados, em que países periféricos, como Portugal, lançam mão da escola de massas, em função do menor poder que detêm face a Estados dominantes, como França e Inglaterra. Assim, os momentos de expansão e consolidação da escola de massas são também eles resultados de uma tentativa de se fomentar ou recriar alguma unidade política.

Vale, de todo modo, aqui, resgatar, mediante esse cenário, a crítica de Arnove (1982) que, a partir de um olhar alargado sobre a complexidade da relação entre economia e formação, chama a atenção para o facto de que a eventual tentativa de subversão de enquadramentos económicos, baseada na ideia de transformação do sistema educativo acaba por esbarrar em processos frustrantes. Isto porque, segundo o autor, na medida em que um país em desenvolvimento avança, esbarra na possibilidade de um país desenvolvido ter caminhado mais alguns passos à frente, o que acaba por determinar uma competição desajustada. Assim, assiste-se à emergência de uma disputa dos países periféricos entre si, na busca por deixar de ser dependente do centro.

E não deixa de ser importante ressaltar que a escola, ela própria, enquanto projeto, está vinculada com a celebração do conhecimento por parte da Idade Moderna, em especial, como apontam Stoer e Magalhães (2004), o conhecimento científico, que se apresenta como um marco da emancipação dos indivíduos e das nações. Para os autores, da mesma forma que o conhecimento, enquanto apropriação intelectual das forças e das leis que regem a natureza e a sociedade, permitiu às diferentes sociedades um domínio sobre os processos naturais e sociais, também o indivíduo no seu desenvolvimento passou a ver o mundo e sua ação sobre ele como livre de elementos que não pudessem ser manipulados. Daí que o conhecimento possa oferecer aos indivíduos, segundo Stoer e Magalhães (*ibid.*), um potencial de consciência, de ação sobre o mundo e de cidadania que, de alguma forma, o tornaria em senhor do seu próprio destino. Trata-se, segundo os autores, de um movimento em que o conhecimento que permite a emancipação da

humanidade em Estados-nação, na modernidade, é visto também como possibilidade de emancipação dos indivíduos.

Noutro trabalho, Magalhães e Stoer (2009) avançam no argumento da emancipação, problematizando o tipo de cidadania que o Estado ofereceu no contrato social moderno. Os autores salientam que a cidadania vigente no centro dos processos que caracterizam a modernidade, e a fomentação dos Estados-nação, concretiza-se por meio da democracia representativa, um modelo que pressupõe a escola como núcleo da educação, uma vez que é concebida enquanto a instituição de socialização dos indivíduos por excelência. O conhecimento, que se apresenta enquanto uma forma de atingir um estatuto ascendente de cidadão (Stoer e Magalhães, 2004), tem na mediação da escola o seu instrumento último e central de libertação das tradições pessoais. O argumento dos autores é que a formação dos Estados-nação, ao longo da modernidade, fez neutralizar as diferenças entre os indivíduos e grupos minoritários em prol de um modelo centrado na sociedade civil, que passa a formar para uma vida em comunidade, cuja identidade de referência são os valores do Estado-nação (Magalhães e Stoer, 2009). Está em causa nessa concepção de educação, a escola republicana que, segundo Magalhães e Stoer (2009), viveu o seu apogeu nos anos que se seguiram ao pós-guerra, por meio da implementação da escola de massas. Aqui, pode-se afirmar, surgem também os primeiros confrontos e dualismos na complexa relação entre escola, sociedade e mercado de trabalho.

1.1.1 Acesso, massificação e complexificação do direito à educação – Pensar o Brasil e Portugal como (semi)periferias do sistema mundial

Resgatando os primeiros passos da emergência da escola de massas, no contexto da Europa, Araújo (1996) destaca que o movimento não aconteceu de forma articulada, tomando lugar nos diversos países europeus desde meados do século XVIII até ao século seguinte. Em regiões pioneiras, como a Prússia e a Áustria, o princípio da escolaridade obrigatória apareceria em leis datadas de 1716 e 1763, na primeira, e, em 1867, na segunda. Em países mais desenvolvidos, ou ditos centrais, atos que proclamariam uma finalidade semelhante só seriam evocados anos mais tarde, como é o caso da França e da Inglaterra, onde o movimento só ganha força em finais do século XIX, nomeadamente, em 1870, em Inglaterra, quando se estabelece o fornecimento de escolas estatais por meio do *Elementary Education Act* e, em 1881 na França, altura em que Jules Ferry assinala a criação de um sistema escolar universal, obrigatório e gratuito (cf. Araújo, 1996). Essas

variações temporais corroboram o argumento de Araújo (*ibid.*) de que o projeto da escola de massas, em países como Portugal, tinha por finalidade, num quadro de relações inter-Estados, ultrapassar medidas políticas pouco eficazes no sentido de tornar o país industrializado ou tentativas falhadas de ordem diversa cujo interesse era angariar uma posição proeminente para o país num cenário de relações mundiais.

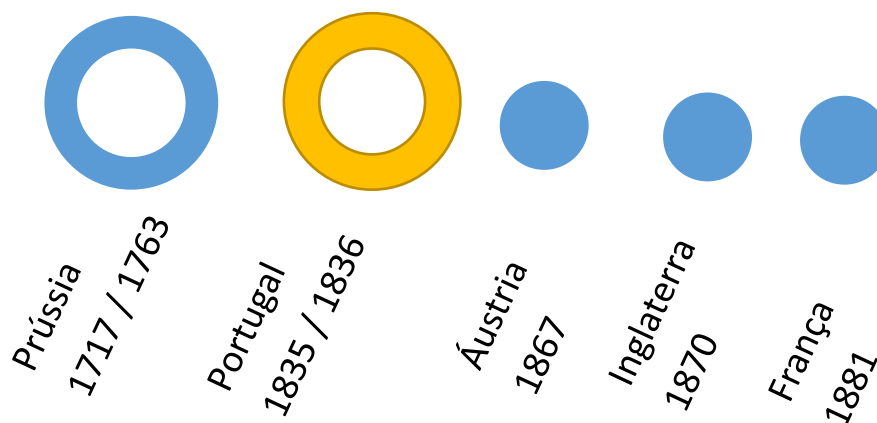


Figura 1- Marcos da escolarização obrigatória na Europa

Stoer e Araújo (2000), por sua vez, apontam para a ideia de que o movimento da escola de massas, tendo tido a sua origem na cidade industrial e representando claramente o poder central, elaborou o discurso da modernização. Esta asserção tem duas implicações contemporâneas cruciais. A primeira remete ao facto de que o centro continua a praticar um discurso de modernidade, mesmo diante de um cenário de exclusão que agora se organiza em camadas, e a segunda refere-se à alocação do poder num eixo central, geralmente representado pelas sociedades industriais, nitidamente urbanas.

Ao abordar o processo de produção social da exclusão e os seus efeitos no direito à educação, no contexto da América Latina, Gentili (2009) afirma que há uma assimetria abismal que separa os princípios que fundamentam a Declaração Universal dos Direitos Humanos das ações e práticas que tornam possível que estes direitos sejam consagrados. A partir desta conceção, o autor argumenta que, na América Latina, diversos são os fatores que problematizam e limitam a capacidade de exercer o postulado da Declaração de 1948. Segundo Gentili (*ibid.*), nestes países, observa-se um processo de escolarização marcado por uma dinâmica de exclusão includente, que seria uma espécie de reatualização dos mecanismos de exclusão educacional face a um contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional.

As recriações destes mecanismos e a sua capacidade de adquirir novas configurações acabam por tornar insuficientes ou inócuas as medidas adotadas no sentido de reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos. Portanto, para Gentili (*ibid.*), reverter processos de exclusão, exigiria a capacidade de pensar o conjunto de dimensões que estão implicadas nos processos de discriminação, considerando a sua multidimensionalidade e consciente de que a construção de processos sociais de inclusão depende de um conjunto de decisões políticas que sejam direcionadas a responder às múltiplas causas da exclusão e não apenas algumas delas. E, nesse aspeto, convém salientar a importância de se perceber como se produzem as políticas educativas. Conforme apontam Correia, Stoleroff e Stoer (2012), as políticas educativas são sempre um resultado provisório de um processo de negociação assimétrico entre grupos sociais e forças económicas e políticas potencialmente conflituais.

A corroborar essa forma de olhar para as políticas educativas, Araújo (1996) entende que o Estado não deve ser visto como uma entidade ao serviço das classes dominantes, mas, antes, é preciso avaliar que as pressões e exigências postas sobre este são filtradas por conflitos dentro do próprio Estado, bem como através de conflitos entre o Estado e variados grupos sociais. Dessa forma, lê-se a ação e a atividade do Estado a partir do conceito de autonomia relativa do próprio Estado e a sua articulação com o processo de acumulação. A partir desse enquadramento, a autora aponta que o Estado também deve ser analisado na forma como oferece uma liderança moral e educativa, no sentido gramsciano (observação da autora), pela aceitação e responsabilização da escolarização de massas desde o século XIX. Eis que os debates políticos e ideológicos que se promulgam a partir das diferentes partes interessadas e se interpelam na figura do Estado, como é o caso da educação, exigem a negociação e a produção de políticas que procuram ganhar o consentimento dos destinatários destas políticas, aponta a autora.

A conflitualidade presente no espaço do Estado, segundo Araújo (1996) é, provavelmente, ainda mais evidente, no caso de Portugal, por conta da situação de semiperiferia em que o país pode ser percebido. A esse respeito, Stoer e Araújo (2000) discorrem sobre o facto de que Portugal, ao vivenciar um desenvolvimento desigual ao longo dos anos, apresentando um conjunto de condições sociais, políticas, económicas e culturais, em mutação, que o definem internamente, se coloca numa posição intermediária face ao diálogo entre a periferia e o centro (cf. Santos, 1985). Trata-se de uma categoria de carácter residual, a semiperiferia, em que se observam traços que ao mesmo tempo a aproximam e/ou demarcam de países do centro e da periferia (ver Stoer e Araújo, 2000).

Exatamente por estas condições, os autores interpretam a cultura e a educação como instrumentos vitais na construção e manutenção de uma sociedade democrática.

Por sua vez, Araújo (1996) observa que num processo de acumulação lento, característico de Portugal, na altura do desenvolvimento da escola de massas, ainda que o Estado desempenhe um papel importante na regulação económica, não se trata de um Estado que detenha recursos económicos extensos. Mais, trata-se de um Estado que enfrenta problemas de legitimação e que busca enquadrar a sua ação tomando por referência processos que se organizam nos países centrais. Segundo a autora, o Estado português, ao construir a sua própria influência e poder e ao expandir algumas das suas atividades, como é o caso da educação, viu-se confrontado com a heterogeneidade dos variados espaços estruturais identificados por Santos (1985), a saber, o espaço doméstico, o espaço da cidadania e o espaço de trabalho.

Daí que, argumenta Araújo (1996), na altura da implementação da escola de massas, para além de ter que desempenhar um forte papel na regulação, o Estado viu sua atividade condicionada por um conjunto de estruturas e constrangimentos que seriam herdados do Antigo Regime, isto é, poderes internos que mantinham controlo sobre áreas específicas da sociedade portuguesa. A escola de massas, nesse contexto, também se viu vulnerável à manipulação ou negociação ao nível das estruturas sociais, especialmente, da política de nível local. É a partir desta lógica que a autora vê uma irregularidade e lentidão na massificação da escola, compreendendo que a atividade do Estado se defrontava com interesses organizados e diversificados, bem como exposto a lógicas diversas, perpetrando a forte heterogeneidade entre os diferentes espaços estruturais. Logo, Araújo (1996) assume que “O Estado procurava pôr as suas marcas na sociedade portuguesa mas o seu papel cultural e educativo parece ter sido bloqueado pela heterogeneidade dos espaços estruturais” (1996, p. 172). Estão em voga, portanto, para esta explicação, o elevado grau de autonomia relativa do Estado português, bem como as autonomias relativas do «espaço de trabalho» e do «espaço doméstico».

Conforme propõe Stoer (2008a), o Estado português, ao ser incapaz de produzir e distribuir bens económicos, a fim de resolver tensões e crises, tal e qual acontecia em nações industrialmente avançadas, tornou-se fortemente dependente da produção e distribuição de bens simbólicos, assumindo então o ensino uma posição elementar nesse ideal. Essa constatação corrobora a argumentação de Araújo (1996) acerca da precocidade do marco da escolaridade obrigatória em Portugal, sem perder de vista o carácter retórico da construção e desenvolvimento da escola de massas. Aliás, outro dado importante sobre

o caráter retórico da escola de massas reside no facto de que, inicialmente, as escolas foram pensadas apenas para os rapazes, conforme proposição das escolas primárias de ler, escrever e contar, realizada em 1772 (cf. Araújo, 1996). As escolas para raparigas vão ser constituídas formalmente apenas em 1790, entrando em funcionamento a partir de 1815, de modo que é somente a partir da declaração de 1836³ que se pode ler a educação dirigida a uma criança universal, afirma Araújo (1996).

Os marcos que assinalam a criação da escola de massas em Portugal, segundo Araújo (*ibid.*), constam nas declarações de escolaridade obrigatória de 1835 e 1836. Estas reformas que abrigaram medidas importantes no campo da educação, como a criação dos liceus e das Escolas Politécnicas de Lisboa e do Porto, por exemplo, são a base de reformas que tomariam lugar no período republicano (cf. Stoer, 1982). Para Araújo (1996), elas repercutem uma forma de intervenção do Estado e reforçam o desejo por um papel mais extenso e ativo na educação escolar. Outro momento significativo em contexto reformativo da educação portuguesa emerge ao longo da I República, quando se propõem, a partir de 1911, a descentralização da instrução primária, a extensão desse nível educativo aos meios rurais, o aumento salarial dos professores e o desenvolvimento geral de todos os setores da educação (cf. Stoer, 1982). Em causa, estavam a extensão das oportunidades educativas a maiores camadas da população. Esse processo, segundo Stoer (1982) foi travado pela tomada do poder pelas Forças Armadas em 1926.

Stoer (2008a) observa que ao longo dos regimes de Salazar/Caetano, o ensino fora concebido de modos distintos, percorrendo um caminho que vai desde o firmamento numa posição inicial de inculcador ideológico, assente numa forte ideologia nacionalista sustentada pela tríade Deus, Pátria e Família até assumir uma conceção mais intimamente ligada à economia e à intervenção económica por parte do Estado. Num terceiro momento, ainda, a educação assumiu uma posição mais complexa face ao desenvolvimento da conceção de cidadania, com a qual se promoveu a noção de democratização do ensino, naquilo que se entende por institucionalização da igualdade de oportunidades na educação.

É nesse contexto que emerge a Reforma Veiga Simão, uma reforma importante e decisiva no cenário educativo português, num período de crescente liberalização do regime repressivo, com o afastamento de Salazar, em 1968 (cf. Stoer, 1982). Stoer

³ Referência ao Plano da Instrução Primária, promulgado por Passos Manuel, por Decreto de 15 de Novembro de 1836 (cf. J. Gomes, 1986).

(2008a) identifica dois aspetos salientes no que toca à Reforma Veiga Simão. O primeiro reporta-se à sua natureza populista, com enfoque no interesse pelo alargamento do ensino e, o segundo abrange o seu papel na reestruturação do Estado Português, passando pela sua importância na implementação de mudanças básicas, bem como reconfigurando o corporativismo salazarista de orientação fascista para um viés neocapitalista e europeu. Segundo Stoer (*ibid.*), o sistema corporativo idealizado por Salazar, inicialmente, trouxe uma vez mais à tona a ideia de que na educação está a solução para os problemas de justiça social. No entanto, perante o forte vínculo entre Estado e Igreja e sua significação ideológica, o tipo de mudança social possível era, de facto, controlado. Isto porque imperava a ideologia de cunho moral em que o benefício social se ligava à ideia de que o corporativismo serviria melhor aqueles que cumprissem com as suas obrigações cristãs, associando-se, assim, papéis específicos a trabalhadores e patrões, no intuito de fazer vigorar a fraternidade e o comunalismo cristão, com óbvia resposta diminuta aos trabalhadores, em geral, excluídos da educação.

De qualquer forma, Stoer (1982) entende que a Reforma Veiga Simão, fazendo parte da luta por um Estado hegemónico, por meio de um poder consentido, com garantias que impedissem os detentores do poder de o utilizar para os seus interesses privados, isto é, na proposição da democracia, postulou, no âmbito da reforma, uma maior igualdade de oportunidades na educação, em termos de acesso, «quantidade» de educação, regionalização e sexo. Por outro lado, o autor refere que a reforma se ocupou de um projeto de modernização, em que se pode averiguar uma tendência tecnocrática e humano-capitalista que teria influências, até aos finais dos anos 1980, no cenário educativo português.

Dito de outra forma, Stoer (2008a) sugere que a Reforma Veiga Simão elaborou um projeto de educação a longo prazo, recaindo na educação um papel primordial e dinâmico para o futuro dos países em via de desenvolvimento. A humanização, no projeto em causa, poderia agora resultar na modernização, que passava pelo desenvolvimento de uma política de intensificação e de criação de riqueza humana e material. O seu ideário, centrado na ampliação da educação pela educação de todos, traz um aspeto importante que é o da sobrevivência, consoante a elaboração de sua política. Esta noção tem que ver com a necessidade do país se desenvolver, apoiando-se também na fortificação da instituição universitária, para que possa continuar soberano face aos demais países industrialmente mais avançados (cf. Stoer, 2008a). Não à toa, surgem aqui, perante um novo reforço da massificação da escola, preocupações de ordem da qualidade do ensino.

O projeto de modernização do Estado português e conseqüente debate em educação volta a ganhar força nos anos 1980; Stoer (2008b) considera ter havido aí um choque entre duas exigências ao Estado. A primeira remete ao desejo de modernização do país e a segunda refere-se à manutenção do bem-estar nacional. Esse período, classificado como *Normalização*, levanta a discussão sobre a formação atrelada ao mercado de trabalho e conseqüente perda do viés democrático da instituição escolar, numa altura em que Portugal passa a integrar a então Comunidade Europeia, que hoje atende por União Europeia (cf. T. Rodrigues, 2013).

No entendimento de Barroso (2003), a *Normalização* dará lugar à esfera da *Reforma*, ainda nos anos 1980, quando se assiste a transformações em duas etapas. Na primeira observa-se uma reforma de tipo vertical, assente num pressuposto modernizador, que privilegia o estímulo à abertura de estabelecimentos de ensino superior privados, bem como a criação de escolas profissionais, ao passo em que se reforçam os dispositivos de avaliação. A segunda etapa, baseada nos princípios de um governo socialista vigente, irá incidir em políticas que incrementam a noção de flexibilidade da ação e promovem a revisão curricular e a formação de professores, assim como o debate sobre formas de avaliação e de gestão das escolas, sob a égide da lógica de igualdade de oportunidades e da qualidade distributiva da educação. A propósito da igualdade de oportunidades, vale referir que é cada vez maior a problematização entre esta ideologia e a conceção de modernização do sistema de ensino (cf. Correia e Matos, 2001).

O mandato para uma escola de massas no Brasil, por sua vez, teve um desenrolar lento e claramente desarticulado entre a retórica legislativa e a prática. Foram inúmeras as políticas e reformas do ensino brasileiro, que também passavam pela universalização da educação, desde o período da colonização até à implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), datada de 1996, que continua em vigor. Saviani (2004) propõe refletir sobre a história da escola pública no Brasil, abrangendo duas grandes etapas, em que a primeira contempla os antecedentes e a segunda compreende a história da escola pública propriamente dita. A primeira etapa, segundo o autor, desdobra-se em três períodos: (1) 1549-1759, período de dominação da escola jesuíta; (2) 1759-1827, engloba as aulas régias, implementadas a partir da reforma pombalina; e (3) 1827-1890 concentra os primeiros esforços de se organizar a educação como responsabilidade do poder público. A segunda etapa que decorre a partir de 1890, a partir da implementação de grupos escolares, também é organizada pelo autor em outros três períodos: (1) 1890-1931, corresponde à criação das escolas primárias nos estados; (2) 1931-1961, abrange a

regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias em contexto nacional e a partir do ideário do iluminismo republicano; e (3) 1961-2001, compreende a unificação da regulamentação da educação nacional incidindo sobre as redes públicas nas suas três instâncias, a saber, a municipal, a estadual e a federal, e privada.

Uma das primeiras medidas importantes no que toca à implementação de políticas públicas de instrução no Brasil diz respeito ao Ato Adicional de 1834, quando o ensino secundário juntamente com o fundamental (primário e médio) passa a ser considerado responsabilidade das províncias, enquanto que o governo central passaria a se ocupar do ensino superior e do ensino básico. A respeito dessa descentralização da responsabilidade educacional, Ribeiro (1993) aponta que, em virtude da falta de recursos e perante o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais, as províncias se viram impossibilitadas de cumprirem o papel que lhes havia sido atribuído. Decorre, então, segundo o autor, um abandono destes níveis educacionais que abre espaço para que estabelecimentos particulares assumam o nível de ensino médio (secundário), o que viria contribuir ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional. Uma situação que perdurou até muito recentemente, pois como bem apontam Pinto, Amaral e Castro (2011), ao longo de 460 anos de história, até finais do século XX, o ensino secundário no Brasil esteve nas mãos da iniciativa privada, sobretudo, gerido pelos colégios jesuítas e, a seguir, por colégios privados também de ordem confessional.

Ribeiro (1993) aborda o facto de que no início do século XIX, nos primeiros anos da República, uma série de reformas foram propostas, com vistas a inovar o ensino. Segundo o autor, estas diferentes propostas apresentavam uma alternância no pensamento filosófico que influenciava as reformas sugeridas. De um lado, estavam adeptos do positivismo, de orientação cientificista e pragmática e, de outro, havia um movimento ligado ao pensamento liberal, centrado na igualdade de direitos e oportunidades, na erradicação de privilégios hereditários e assente no respeito às capacidades individuais e educação universal. O autor observa que estas ações, porém, não solucionaram os problemas educacionais vigentes, assumindo que a educação tradicional se manteve ao longo deste período como reflexo do próprio sistema socioeconómico, que não teria passado por uma transformação com o advento da República. Ao fim e a ao cabo, não se observa um movimento capaz de promover a renovação intelectual das elites culturais e políticas, o que seria imprescindível para a concretização das novas instituições democráticas (cf. Ribeiro, 1993). O autor sugere que, de facto, houve uma certa ampliação do ensino secundário nesta altura, mas ela ocorreu no ensino particular.

Bittar e Bittar (2012), por sua vez, referem que é na Constituição de 1934 que, pela primeira vez, o direito à educação é abordado no âmbito da gratuidade e obrigatoriedade, declarando-se gratuito, especificamente, o ensino primário de quatro anos. Acontece que, em 1937, aprova-se uma nova Constituição, que torna supletiva a ação do Estado no campo da educação, situação que será revertida na Constituição de 1946 (cf. Pinto, Amaral e Castro, 2011). No contexto da ditadura Vargas, também foi editada a Reforma Capanema, cujas modificações incidiram sobre o estabelecimento do ensino técnico-profissional (industrial, comercial e agrícola), a manutenção do caráter elitista do ensino secundário e a incorporação de um sistema paralelo oficial, conhecido como sistema S, cuja atividade centrava-se na formação de mão-de-obra qualificada para setores da indústria e do comércio (cf. Bittar e Bittar, 2012; Ribeiro, 1993).

Ainda acerca da Reforma Capanema, Ribeiro (1993) destaca que foi nessa altura que se estabilizou o ensino secundário em dois ciclos de quatro e três anos. Estes últimos três anos compunham o ensino colegial (corresponde ao modelo do atual ensino secundário no Brasil, denominado Ensino Médio) e apresentava duas opções, o clássico e o científico. No caso do ensino industrial e comercial, o autor pontua que ele estava organizado, conforme o restante da oferta, em dois ciclos, de quatro e três anos respetivamente. Saviani (2004) ajuda-nos a completar o panorama do sistema, acrescentando que o ensino primário, naquela reforma, fora desdobrado em ensino primário fundamental e ensino primário supletivo. Segundo este autor, a regulamentação do ensino ia sendo feita conforme as prioridades dos grupos que assumiam o controlo político do país, de modo que, apesar de formularem acerca de todo o esqueleto da educação, essas reformas tinham um caráter comum de parcialidade, o que impedia a fomentação de um plano de organização unificada para a educação nacional.

Ao largo da implementação das reformas em contexto educativo, Ribeiro (1993) chama a atenção para a importância da contraposição de ideias entre católicos e liberais, fundamental na conceção da educação ao longo do Estado Novo (1937-1946). Aliás, como observa Saviani (2004), é à volta deste período que toma lugar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que enuncia diretrizes fundamentais para a educação e culmina com um *Plano de Reconstrução Educacional*, que acabaria por influenciar o texto da Constituição de 1934. Na visão do autor, a Constituição acabou por conciliar as ideias deste movimento com os interesses do movimento conservador católico. De suma relevância, é o facto de que esta Carta aborda, pela primeira vez, o direito à educação no

âmbito da gratuidade e obrigatoriedade, declarando-se gratuito o ensino primário de quatro anos (cf. Bittar e Bittar, 2012).

Saviani (2004) entende que um novo passo no sentido de fomentar um plano de organização unificada para a educação nacional é dado em 1946, quando a Constituição Federal define como competência da União a fixação de diretrizes e bases da educação nacional, o que se vê materializado na LDB, promulgada em 1961. Entretanto, Ribeiro (1993) destaca um novo momento de embate entre o pensamento conservador católico e os reformistas liberais, no início da década de 1950. Em causa, nessa ocasião, o conflito entre escola pública versus escola particular. Segundo o autor, o primeiro grupo argumentava que a escola pública era incapaz de ver seus alunos integralmente, promovendo apenas o conhecimento formal, sem se preocupar com a educação em si. Para Saviani (2004), a LDB, datada de 1961, acaba por privilegiar ambas as tendências.

Na visão de Bittar e Bittar (2012), a LDB de 1961 manteve a herança da Reforma Capanema, com um sistema organizado em pré-primário, primário e médio, sustentado em dois ciclos, o técnico e secundário, e ensino superior. O que as autoras ressaltam é que em meio a tantas reformas, o Brasil chegou à década de 1960 com 40% de analfabetismo, algo que denunciaria o caráter retórico das reformas propostas. Será nessa altura que surgem movimentos que defendem a educação popular baseada, especialmente, no método de Paulo Freire (cf. Bittar e Bittar, 2012; Ribeiro, 1993). O cenário educativo da época, em meio à crise do populismo e da alta repressão política, em função da ditadura que se estabelece em 1964, corrobora um desfasamento do ensino superior que já não é capaz de assegurar vagas para todos os filhos da classe média, enquanto a classe operária passa a exigir o ensino elementar médio para seus filhos, uma vez que o mercado de trabalho vinha solicitando pessoal mais qualificado (cf. Ribeiro, 1993). A década de 1960 representou um período fértil em experimentação educativa no Brasil, consolidando-se colégios de aplicação e emergindo ginásios vocacionais, por exemplo (cf. Saviani, 2004). Uma situação que também se viu remodelada, a partir do golpe militar.

Apesar da mudança de paradigma político no país, Saviani (2004) refere que o governo não viu necessidade de modificar a LDB porque entendia que era preciso dar continuidade à ordem socioeconômica em vigor, fazendo, então, apenas pequenos ajustes na lei existente. Nesse sentido, Bittar e Bittar (2012) destacam que a consolidação da sociedade urbano-industrial, durante o regime militar, transformou a escola pública brasileira, em virtude da lógica política vigente, que entendia ser preciso um mínimo de escolaridade para que o país pudesse se assumir enquanto potência. Dentre as reformas

realizadas, as autoras sugerem a relevância da Lei n. 5.692, de 1971, que reformou o ensino fundamental, atribuindo-lhe 8 anos de escolaridade no que se chamou de 1º grau, compreendendo os quatro anos da primária e os quatro anos do então ginásio, e atribuiu-lhe caráter obrigatório – duplicando, portanto, a abrangência da obrigatoriedade que era de quatro anos.

Uma característica importante no âmbito desta reforma remonta ao caráter terminal atribuído pelo governo militar ao ensino secundário, uma medida que teria por intuito refrear a demanda do ensino superior que já não conseguia atender às demandas (cf. Brito e Brito, 2012; Ribeiro, 1993). Assim, o ensino secundário, de 2º grau, fica marcado pela vertente compulsória profissionalizante, com evidente interesse em oferecer uma profissão aos jovens que não pudessem ingressar no ensino superior (cf. Brito e Brito, 2012). Pinto, Amaral e Castro (2011) atentam para o facto de que ao transformar o ensino secundário em compulsoriamente profissionalizante, o governo determinou impacto na sua qualidade, uma vez que as escolas não estavam preparadas em termos de infraestrutura e, também, os professores não estavam habilitados para o exercício de tal mandato. Os autores avaliam que a obrigatoriedade escolar que passou a ser de oito anos exigiu que o Estado ampliasse a oferta de vagas, justamente num momento em que os gastos com a educação reportavam baixíssimos patamares, dado que a Constituição de 1967 havia retirado a vinculação constitucional de recursos para a educação. Segundo Pinto, Amaral e Castro (*ibid.*), é aqui que está a raiz da atual escola de massas brasileira, visto que essa expansão a baixo custo resultou numa multiplicação de turnos escolares, achatando-se os salários, situando escolas em prédios precários e lançando mão de professores mal preparados e desmotivados.

Saviani (2004) aponta que uma nova reformulação da educação, em termos legislativos, só volta a acontecer na Constituição de 1988, momento em que se consagra, segundo o autor, várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados. Brito e Brito (2012) destacam que esta Carta volta a assegurar ao cidadão brasileiro o direito à educação, conferindo gratuidade e obrigatoriedade ao ensino fundamental. Da parte da comunidade educacional, surge o projeto de uma nova LDB que, segundo Saviani (2004), vai repercutir na LDB de 1996. Para o autor, fundamentalmente, essas novas diretrizes não alteram a estrutura do ensino que já estava estabelecida, modificando apenas os nomes do ensino de 1º e 2º grau para ensino fundamental (1º, 2º e 3º ciclos) e médio (secundário),

respetivamente. Vale referir, ainda, que o caráter compulsório profissionalizante do ensino secundário fica sem efeito.

No que toca às últimas décadas do século XX, inseridas no período que Saviani (2004) organiza entre 1961 e 2001, observa-se uma lógica discursiva no campo da educação que se relaciona diretamente com as questões do desenvolvimento económico (cf. Brito e Brito, 2012; Pinto, Amaral e Castro, 2011; Saviani, 2004). Na visão do autor, prevaleceu no curso do campo educativo a conceção produtivista da educação que se centra na teoria do capital humano. Essa conceção teria resistido aos ataques de que foi alvo ao longo da década de 1980, adquirindo novo vigor no contexto do neoliberalismo, altura em que teria sido acionada enquanto um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado segundo uma ordem económica globalizada centrada na sociedade do conhecimento (cf. Saviani, 2004). Como observam Brito e Brito (2012), o Brasil chega ao século XXI sem resolver questões pendentes, no campo da educação, do século XIX. Uma razão a mais para olhar ao pormenor o sentido da educação pública em zonas menos desenvolvidas num país que, globalmente, e historicamente, assinala lógicas de subalternidade económica e social (ver Rummert e Alves, 2010).

Quanto às lógicas de subalternidade económica e social, que no caso de Portugal conferem a condição de (semi)periferia ao Estado português, observa-se a sua importância, não somente pelo que representa na compreensão da política educativa e da complexificação do sistema educativo do país, mas, ainda, porque neste trabalho, assumimos como espaços empíricos, regiões que também carregam consigo um estado de não centralidade, de vulnerabilidade, isto é, de periferia face a um centro. Aqui, o termo periferia pode se consagrar na normatividade do subúrbio enquanto espaço enfraquecido, em que se observa uma constante relativização face ao centro, segundo Domingues (1994). Para o autor, é preciso perceber, todavia, que o subúrbio, comumente confundido com a periferia, pode apresentar em diferentes regiões geográficas significados distintos.

1.2 Das especificidades do conceito de periferia

A periferia (também subúrbio) é uma fragmentação do espaço urbano, apresenta-se como margem e remete a um território impreciso e não consolidado. A periferia enquanto subúrbio pode emergir da espontaneidade da ocupação popular, caso em que se consagra, com frequência, uma região carente de infraestrutura, o que colabora para o

caráter negativo que lhe está associado. Nesse sentido, Domingues (1994) refere que é o grau de afastamento do centro que condiciona a posição periférica, numa relação em que quanto maior é a visibilidade, o poder e a clareza dos atributos das condições centrais, maior é o estatuto de periferia.

No que se refere à questão do espaço suburbano enquanto dicotómico, Van Zanten (2001) observa que a desqualificação dos subúrbios em França, por exemplo, decorre da conjugação da crise do emprego com a imigração em massa de sujeitos provenientes de antigas colónias do país. Combinados, estes fenómenos colaboram para uma desqualificação do espaço geográfico, que sofre efeitos de uma degradação social em maior escala, a das cidades. Com a escalada no número de desempregados, constrói-se então um cenário em que se relega aos subúrbios o caráter de indesejado, de repulsa, o que também contribui para uma explosão da violência e do racismo.

Ocorre que, num segundo momento, a revitalização de centros históricos nas regiões suburbanas vem a despertar o interesse das classes médias por estas áreas, fazendo com que as classes desfavorecidas sejam empurradas para locais ainda mais distantes, ocasionando uma nova periferia. Nesses lugares, observa Van Zanten (*ibid.*), é notável a escassez de recursos em termos de transportes e nas esferas desportivas e culturais. É um momento de crise em que as políticas locais passam a privilegiar ações de prevenção, inserção social e profissional, bem como um trabalho contra a exclusão, explica a autora. Este processo de reconfiguração suburbana também se repete nos Estados Unidos, país onde o subúrbio fora, por longa data, parte incipiente do projeto de vida da classe média americana (cf. Domingues, 1994), razão pela qual devemos estar atentos para não usar deliberadamente os conceitos de periferia e subúrbio, como se fossem espaços sinónimos.

É preciso prestar atenção, todavia, para o facto de que o conceito de periferia, bem como sua relação com um centro podem ser pensados em planos distintos, do local ao regional, do micro ao macro. Se por um lado, as cidades em si podem constituir um núcleo de estudo dos sentidos da periferia, por outro, os blocos geográficos alargados face a um mundo globalizado, também, podem emergir como fontes poderosas para se pensar os significados e a coerência de zonas intituladas marginais, sensíveis. Na Europa, segundo Heikkinen (2001), a questão do centro e da periferia volta a ser relevante e atual, em virtude dos fluxos migratórios que se observam entre as diferentes cidades e os distintos países, sejam eles países membros da União Europeia ou não. De acordo com a autora, os referidos fenómenos têm promovido a emergência de novas culturas de classes sociais

e formas de vida, de modo que as distinções feitas a partir do ponto de vista étnico remetem apenas a um aspeto singular.

A propósito das questões de organização urbana e possíveis movimentos de segregação face a processos de escolarização, Van Zanten (2005) também refere que muitas cidades europeias passaram por mudanças profundas nos últimos quarenta anos, destacando a questão da mobilidade e da mistura étnica e social. No caso dessas duas mudanças, aponta dois desdobramentos. O primeiro relaciona-se com o ambiente social dos bairros e escolas onde as crianças crescem, que pode ser lido sob a forma de capital social individual ou coletivo, no sentido de que a composição social e étnica tem impactos na socialização da criança. A segunda questão se refere ao acesso a diferentes instituições educativas, de acordo com a localização. A autora chama a atenção para o facto de que a localização é bastante importante porque os pais tendem a matricular seus filhos próximos de casa e, ainda, porque em muitos países as crianças devem ser matriculadas de acordo com o seu local de residência. Nesse sentido, Van Zanten (*ibid.*) demarca a ocorrência de dois fenómenos, a segregação, e a agregação, que acontece quando as classes mais altas se associam em determinadas zonas, gerando uma acumulação de capital cultural e económico, o que produz capital social valioso para as vizinhanças e escolas de seus membros.

No seio de uma abordagem micro, Silva (2010) aponta a possibilidade que a periferia tem de ela própria também se tornar um espaço de centro, a partir de dinâmicas que constituam um foco que não o da localidade. É o caso das relações dinamizadas num espaço específico. Uma determinada instituição periférica pode se tornar um centro a partir do sentido de núcleo que adquire nas relações constituídas com os sujeitos que com ela interagem e os arredores que a cercam. A autora, ao evidenciar este movimento, demonstra uma clara intenção de destacar o facto de que a periferia não é singular ou uniforme (cf. Domingues, 1994). Há um número de dinâmicas que se passam no seio da periferia que permitem que ela própria desenvolva outras, de carácter local e, portanto, definido em contexto. Das questões educativas, entretanto, não podemos negar que, até certo ponto, o meio sociocultural é regulador e, inclusive, disciplinador das expectativas juvenis, conforme afirma Costa (2013). Para a autora, os meios socioculturalmente mais desfavorecidos seriam, se não preditores, pelo menos condicionadores do tipo de expectativa que o jovem pode conceber face à escola (ver Keddie, 2012).

Em contraposição aos centros e numa posição afastada da semiperiferia, observamos que nos países periféricos, definição relativa à ordem económica, o

desenvolvimento desigual entre regiões e a concentração dos meios de produção e de renda são fenómenos imperativos. Heikkinen (2001) relata que tanto na produção de políticas como nas pesquisas em educação, as noções de centro e periferia são fundamentadas numa interpretação da educação e formação e seus respectivos impactos económicos. A autora destaca que a teoria do capital humano ainda é uma perspectiva habitual no desígnio das relações de marginalização, de modo que os países de centro são assim determinados mediante a sua atuação superior em mercados globais enquanto as periferias se definem em função da marginalidade que representam nos mercados e dos baixos índices de produtividade.

1.3 Educação, periferia e sociedade

Assentes numa lógica que não prevê relativizar novas formas de competição entre centro e periferia, esta investigação se interessa, por sua vez, por tentar compreender de que modo a escola pode exercer papéis no contexto do desenvolvimento social e económico, produzindo sentidos *in loco*. Por essa razão, importa verificar questões relativas ao carácter da educação oferecida, como e para quem (cf. Freire, 2008), por exemplo. Mais especificamente, valemo-nos do desejo de compreender quais são os sentidos da educação escolar no percurso juvenil que se constrói em espaços de marginalização, independentemente de seu nível: local, regional, global. É na lógica interpretativa dos sujeitos que recebem esta educação em zonas sensíveis que pretendemos contemplar o panorama do trabalho educativo.

Os sentidos da educação escolar, por sua vez, passam pela configuração da escola enquanto instituição e por sua constante reorganização. Um ponto importante é considerar a relevância das ditas crises escolares, especialmente, àquela que remete à legitimidade (cf. Canário, Alves e Rolo, 2001). Para R. Gomes (2013), esta crise terá que ver com o surgimento de racionalidades e tecnologias que rompem a pacificidade da transição entre vida escolar e vida não escolar. Segundo o autor, a escola, fundada em princípios como a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral do sujeito, vê-se ameaçada, em virtude de que a escola contemporânea não consegue responder a alicerces que são do tempo da sua fundação. Acrescentaria Gentili (2009) que, se por um lado, a Declaração de 1948 postulava a dimensão pública da educação e seu potencial para a construção de uma sociedade pautada pelos princípios da igualdade e da justiça social, o economicismo educacional foi impregnando e contaminando os discursos sociais e governamentais,

preconizando a educação a partir das vantagens económicas que ela é capaz de produzir. Para R. Gomes (2013), em paralelo a esta dificuldade, ao longo dos anos, viu-se a construção de um discurso de autonomia dos indivíduos que atribui a cada um a responsabilidade pelo projeto de si e a relativização da capacidade pessoal de tomada de decisão.

Sobre a nova centralidade atribuída ao aluno no sistema educativo, Matos (2013a) considera que este é um lugar-comum das políticas educativas de países que conferem à escola o estatuto de eixo estratégico fundamental para a sustentação de políticas de desenvolvimento e regulação social. O cuidado que se deve tomar, segundo o autor, é o de perceber que esta centralidade não configura um referente de emancipação, mas, por outro lado, trata de um projeto de ação política que poderá justificar a ausência do Estado, promovendo a responsabilização local do aparelho educativo. Stoer e Magalhães (2004), a esse respeito, enfatizam que na medida em que a modernidade se combina com o capitalismo, o mandato exigido ao sistema escolar se complexifica, assumindo a socialização escolar uma função ambígua que pode ir desde a emancipação dos indivíduos até à sua transformação em trabalhadores disciplinados. Logo, o conhecimento que, na modernidade, assume o papel potenciador de emancipação dos indivíduos, contém, simultaneamente, uma poderosa forma de regulação social, segundo os autores.

Trata-se, no olhar de Derouet (2010), de uma passagem do Estado de Bem-Estar para um Estado gerencial, em que se promove o autogoverno e confere aos alunos a competência de gerir o seu percurso educativo. Segundo o autor, ao longo do século XX, assistimos à implementação de governos que assentam no papel da regulação, isto é, o recurso à avaliação e acompanhamento de resultados, em detrimento de um modelo que se centrava na articulação da benfeitoria, ou seja, o desenvolvimento de programas e práticas ajustadas ao garante de oportunidades equivalentes aos cidadãos. Numa análise macroestrutural, com enfoque em Portugal, Stoer e Magalhães (2004) admitem que entre o saber e o poder constituiu-se um laço sem precedentes na história e a incorporação do conhecimento, por parte do capitalismo e pelos aparelhos de regulação social, do qual a escola faz parte, resultou na incorporação da racionalização nos processos produtivos e na organização social. Os autores chamam a atenção para o facto de que a combinação da racionalidade moderna com a lógica do capitalismo e com a da organização estatal abrigou amplas consequências nos mandatos dirigidos à socialização escolar, inclusive, no que toca ao papel do conhecimento no desenvolvimento individual.

O conhecimento, enquanto possibilidade de emancipação, atua como instrumento que confere competências ao serviço dos indivíduos, especialmente, ao serviço do posicionamento destes no mercado de trabalho (cf. Stoer e Magalhães, 2004). Segundo Stoer e Magalhães (*ibid.*), o conhecimento passa por uma reconfiguração em três etapas: (1) a exigência sobre o sistema escolar de formação de trabalhadores disciplinados e honestos; (2) a adequação do ensino ao posto de trabalho, observando-se os progressos da educação em função da produção; e (3) a valorização da conformidade individual, isto é, a capacidade do indivíduo em lidar num meio de grande concorrência, em que já se observa o desemprego de possuidores de diplomas.

Ao longo deste trabalho em que discutem o lugar do conhecimento, bem como sua relação com a educação e a sociedade que designam por sociedade em rede, em que o conhecimento circula e adquire linguagem informática, e se torna ele próprio moeda de troca nas relações de mercado, Stoer e Magalhães (2004) também abordam a questão da formação articulada essencialmente ao mercado. Para os autores, este discurso elabora o conhecimento veiculado na relação de ensino e aprendizagem sob duas perspetivas. A primeira implica o conhecimento enquanto uma extensão das exigências da globalização económica e, a segunda o assume como função das novas necessidades da reconfiguração científica e tecnológica dos processos de produção e distribuição. Aqui, salientam os autores, resta à pedagogia e ao conhecimento atrelarem-se ao sentido da performance, levando-se em consideração que a formação deve colocar os indivíduos numa situação interessante no mercado de trabalho.

Os autores denunciam que, nesta lógica, a formação individual parece articular-se com a individualização que, por sua vez, torna o indivíduo responsável por si próprio na sua colocação no mercado de trabalho, isto é, na rede, bem como o coloca na sua responsabilidade por seus próprios deslizes. Nas palavras de Matos (2013a), trata-se do sentido perverso de autoria que é apropriado na educação pela influência do liberalismo. A crítica oferecida a esta lógica, segundo Stoer e Magalhães (2004), passa pela exigência de uma formação enquanto forma não articulada com o mercado de trabalho e com as exigências do mercado de trabalho e da economia vigentes, num processo de enfoque da formação integral do indivíduo (emancipação) como fim único. Na leitura destes autores, esta oposição entre a educação como articulação para as exigências do mercado de trabalho e a educação como formação integral do indivíduo é insustentável porque “[...] os projetos dos indivíduos são inseparáveis das possibilidades efetivamente disponíveis a eles que, na verdade, são aquelas oferecidas por um mercado de trabalho capitalista que,

no momento, passa por uma expansão global, assumindo características distintas⁴” (2004, p. 326). Uma observação que se faz na mesma medida por Derouet (2010; 2002), quando este afirma que os novos mandatos educativos exigem pensar a democratização da educação segundo um projeto que considere a hegemonia do modelo capitalista e reconheça a inexistência de uma definição única de *Bem Comum*.

1.4 Esforços recentes no sentido da universalização do direito à escola

A respeito das dinâmicas escolares nos contextos deste estudo, conforme temos aludido ao longo deste capítulo, sabemos que, no caso do Brasil, as reformas educativas executadas ao longo das últimas décadas ampliaram o número de vagas na rede pública, bem como aumentaram o tempo de escolaridade dos jovens. No entanto, elas não conseguiram conter as desigualdades de acesso e permanência de modo que são justamente os jovens das regiões periféricas (nível micro) os mais afetados, conforme constata Leão (2006). O autor reforça a necessidade de se ampliar os estudos que tratem das trajetórias educativas e que, inclusive, as vinculem com a componente familiar, pois observa que o universo das representações escolares desses sujeitos é condicionado por uma análise pautada pelos percursos conhecidos por eles. Assim como Dubet e Martuccelli (1996), Leão (2006) aponta para o facto de que o sentido da escola se constrói na tensão entre pertença e investimento, que toma formas e modalidades diferentes de acordo com o nível e os recursos que estão disponíveis aos jovens.

Dentre as políticas promovidas pelos governos brasileiros, a fim de expandir a oferta de matrícula na rede pública, pode-se citar a constituição e ampliação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e a reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica que, juntas, remetem a um esforço de se articular o ensino técnico com a oferta do ensino secundário (cf. Brito 2013). A estas medidas, soma-se a aprovação da Emenda Constitucional 59/2009 que alarga o período de educação básica obrigatória no país para a faixa dos quatro aos dezassete anos de idade, colocando o Brasil como o segundo país do mundo em termos de anos de escolaridade obrigatória, atrás apenas do Chile (*ibid.*). Os projetos de ordem de redistribuição de renda, como o Bolsa Família, também apresentam uma dimensão voltada para a instituição escolar, já que uma das

⁴ Tradução livre do inglês.

condições para se tornar beneficiário deste tipo de programa é que as crianças frequentem a escola (cf. Iosif, 2007).

Reconhecendo que a simples obrigatoriedade não implica a permanência na escola, Brito (2013) refere que as políticas desenvolvidas com vistas a garantir o acesso à escola, ao menos, representam um primeiro passo. Assim como Sposito e Galvão (2004), a autora entende que a legislação é um dos fatores que justifica o aumento do número de matrículas no ensino secundário brasileiro. Além disso, destaca o facto de que nenhum país desenvolvido, detentor de um sistema educativo considerado de qualidade, estabeleceu menos de dez anos de estudo obrigatório. No que toca as medidas tomadas pelas autoridades brasileiras, Brito (2013) atenta apenas para a ideia de que a escola não deve estar suprimida à lógica do sistema económico e financeiro, razão que pode estar sublinhada nos projetos de vinculação do ensino secundário com o ensino técnico.

Neste mesmo sentido, Sposito e Galvão (2004) alertam que o ensino secundário brasileiro se abriu para um público alargado, em virtude de acelerados processos de urbanização, bem como em resposta a uma demanda de maior escolaridade por parte do mercado de trabalho. Essas observações implicam avaliar as condições desta expansão, seu potencial de propiciar a permanência e, sobretudo, verificar de que forma ela dialoga com a inclusão de grupos minoritários e historicamente excluídos (cf. Iosif, 2007; J. M. Carvalho, 2002).

Em relação a Portugal, o alargamento da obrigatoriedade de frequência escolar para os doze anos de escolaridade, em vigor desde a aplicação da lei n° 85/2009, de 27 de agosto de 2009, permite-nos reacender o debate sobre as questões que perpassam os sentidos da educação escolar. Ao passo em que a medida corrobora a importância da educação no desenvolvimento social, ela também deve refletir o facto de que o sistema educativo, atualmente, não traz respostas coerentes à diversidade de públicos em idade escolar. No caso português, é possível elencar algumas medidas adotadas para se contornar a problemática da adesão à escolaridade, como é o caso dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), cujo objetivo central é possibilitar uma intervenção num espaço geográfico determinado, com vistas a combater problemas de exclusão social e exclusão escolar (cf. Barbieri, 2003; Canário, Alves e Rolo, 2001).

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), que visa recuperar jovens já num estado de abandono da escola, também remete a uma forma de promover a reintegração socializadora no interior de uma comunidade da qual, eventualmente, os jovens tenham sido excluídos ou autoexcluídos (Roldão, 2008). Apesar destas medidas,

dados da Comissão Europeia (PORDATA, 2017) apontam que o país, ainda, mantém elevadas taxas de não concluintes do ensino básico e 12,6% dos jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos não chegam a completar o ensino secundário, o que está bem acima da média de 10,6 % da União Europeia. A estes dados, as altas taxas de retenção no programa regular do ensino secundário (Alves, 2008) corroboram o desafio da universalização da escola no país.

Atentos aos desafios que ambos os países, Brasil e Portugal, enfrentam no âmbito da educação, e certos de que os contextos têm representações e significações distintas, a investigação proposta busca examinar, com um olhar cuidadoso, a realidade de espaços periféricos, em nível macro e micro, para tentar perceber em que medida os jovens que habitam estes contextos vão atribuindo sentido às suas trajetórias. Conduzimos este trabalho, portanto, apoiados em conceções da teoria da estruturação, focando a dualidade da estrutura (Giddens, 1989), isto é, acreditando que a estrutura não é mero sistema de constrangimento e coerção, mas que se configura de modo dual a partir da configuração da ação, num diálogo entre constrangimento e limitação, bem como habilitação e possibilidade, o que significa reconhecer o aparato conceitual que pensa a escola enquanto sistema de dinâmicas e interações (Charlot, 2009; Abrantes, 2003; Van Zanten, 2000). Cientes de que esse sistema de dinâmicas e interações faz parte de uma estrutura maior, a social, na secção a seguir, abordamos os sentidos do conceito de justiça e os relacionamos com o cenário educativo.

1.5 Da complexidade da(s) justiça(s)

A noção de justiça remete para uma problematização teórica que envolve um conjunto de fatores associados, sejam eles da ordem moral, filosófica ou ética (e.g. Pereira, 2016; Bolívar, 2005; Estevão, 2002). Fraser (2009), num artigo em que reorienta o seu modelo teórico de justiça para uma frente tridimensional, acrescentando a dimensão política da representação às dimensões económica da distribuição e cultural do reconhecimento, argumenta que o modo de se discutir justiça tem sofrido alterações, em virtude do fenómeno da globalização. Para a autora, no auge da social democracia, as disputas envolvendo a noção de justiça giravam em torno de um enquadramento Keynesiano-Westfaliano. Essa expressão, explica Fraser (*ibid.*), tem por objetivo assinalar os fundamentos nacionais-territoriais das disputas em torno da justiça, no auge do Estado de bem-estar democrático do pós-guerra, entre os anos de 1945 e 1970.

Fraser (2009) explica que o termo Westfaliano refere-se ao Tratado de 1648, que estabeleceu alguns dos aspetos principais do sistema estatal internacional moderno. Nesse sentido, a autora emprega o termo Westfália para se referir a um imaginário político que mapeou o mundo enquanto um sistema de Estados territoriais soberanos mutuamente reconhecidos. No seu entendimento, esse imaginário informou, no período pós-guerra, o cenário de debates acerca da justiça, no então conceituado Primeiro Mundo, ao mesmo tempo em que se deram os primeiros passos no sentido de se estabelecer um regime pós-Westfaliano de direitos humanos. O que está em causa, perante o modelo da globalização, é a passagem do entendimento de que a justiça se discute no interior dos Estados modernos para o reconhecimento de que os princípios de justiça precisam ser garantidos perante um enquadramento que está para além do Estado territorial (cf. Fraser, 2009).

Estevão (2002) observa que o conceito de justiça se articula em qualquer democracia com outros conceitos, tais como a igualdade, a equidade, a liberdade, o mérito, o poder e autoridade, que vão balizar também a forma como se pode pensar a educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades. Fraser (2009), por sua vez, ao observar que a mudança de enquadramento do Estado territorial para uma visão transnacional do sentido da justiça também reorganiza os argumentos que se desenvolvem no debate acerca da justiça, afirma que antes pensava-se sobre o que deveria ser considerado justiça, ao passo em que agora se faz necessário também se discutir o quem, isto é, a que membros essa justiça se deve dirigir. Nas palavras da autora, trata-se agora não somente de uma questão de substância, mas também do enquadramento do que está em disputa.

A disputa, aliás, é uma faceta preponderante do sentido da justiça em educação, visto que estudos sobre desigualdades devem ser tratados, em princípio, de modo relacional, uma vez que as conquistas de um grupo, em geral, remetem às perdas de outro (cf. Van Zanten, 2005). Bolívar (2005), ao discutir a questão da justiça associada à noção de equidade em educação, refere que é preciso incluir argumentações de ordem filosófica e moral, sobretudo, no que toca às teorias da justiça distributiva, predominantes na forma como se tem discutido a justiça em educação (cf. Young, 2006). Para o autor, a pergunta central que se coloca, independentemente da formulação teórica, é aquela que busca definir o carácter da igualdade que se busca ou, ainda, o que se deve considerar relacionado ou não à ideia de igualdade de oportunidades educativas.

Na perspetiva de Bolívar (2005), uma vasta tradição sociológica tem centrado a análise da desigualdade em educação na questão da igualdade de oportunidades,

demonstrando até que ponto as trajetórias escolares e o acesso a níveis superiores estão condicionados pelas desigualdades sociais, oriundas da classe social e do contexto familiar. Nesse sentido, o autor refere que as desigualdades sociais prévias determinam as trajetórias dos alunos numa escola que, sob a égide da igualdade formal dos alunos, não corrige essas desigualdades e, por vezes, até as legitima. Aqui, sem negar a importância dos resultados a que investigações funcionalistas chegaram, Bolívar (*ibid.*) acrescenta que as próprias lógicas escolares são capazes de gerar processos em que surgem novas desigualdades estando, portanto, a escola, também, na gênese das desigualdades escolares (cf. Dubet, 2008).

A esse respeito, Van Zanten (2005) refere que desde os anos 1950 e 1960 que resultados de estudos em sociologia da educação apontam para a existência de desigualdades nos resultados escolares e nas trajetórias educativas, que estão relacionadas com fatores sociais. Segundo a autora, mais de cinquenta anos depois, apesar do aumento dos anos de escolaridade para todas as crianças, as desigualdades educacionais continuam a despontar para cima, bem como em alguns países, a lacuna entre os mais favorecidos e os menos favorecidos se tornou ainda maior. Nas palavras de Dubet (2008), a democratização do acesso ao estudo não se converteu numa democratização relativa, isto é, diferentes grupos continuam a ter acesso a diferentes oportunidades educacionais. Daí que o autor afirme que as carreiras mais prestigiadas, mais seletivas e mais rentáveis continuem nas mãos dos alunos oriundos de classes sociais privilegiadas. Outro dado importante que Dubet (*ibid.*) destaca é que, com a multiplicação dos diplomas, estes perderam algum valor, de modo que já não são capazes de garantir mobilidade social àqueles que os detêm. De certa forma, o autor entende que a democratização da escola alterou o seu próprio funcionamento e sugere que os próprios educadores temem que, ao longo dos anos, a instituição perca progressivamente a sua vocação de assegurar o seu papel educativo e igualitário. Um processo que ocorre, em simultâneo, à entrada e permanência na escola de públicos oriundos das periferias, fenómeno que complexifica as relações educativas, reforçando a problematização dos sentidos intrínsecos à formação escolar.

Van Zanten (2005), ao identificar que o nível das realizações educacionais dos jovens residentes em países europeus está bem acima daquele alcançado pelos jovens que vivem em países da América Latina e da África, por exemplo, destaca, no entanto, que em muitos países europeus, há diferenças significativas entre aqueles que atingem os melhores resultados no PISA, cujo extrato social tende a ser privilegiado, e alunos que

detêm os piores resultados, que tendem a serem associados com um estatuto socioeconómico baixo. Perante esse contexto, a autora explora novos constrangimentos e oportunidades de ação por parte dos pais, professores, e escolas, que seriam o resultado de mudanças económicas, culturais e educativas, além de dialogarem com orientações políticas recentes.

A análise proposta por Van Zanten (*ibid.*), que vamos detalhar no decorrer deste capítulo, permite, segundo o seu enquadramento, justificar a intencionalidade de uma justiça complexa, como argumenta Estevão (2002), em que a escola, a partir de uma visão organizacional, é admitida enquanto uma organização plural, assente numa vida social mobilizada em torno de compromissos entre vários mundos que nela se constituem, que possuem estratégias múltiplas de justificação a serem concretizadas pelos atores sociais escolares. Trata-se, na visão de Estevão (*ibid.*), do reconhecimento de que no interior da escola se mobilizam justíças e argumentações subsidiárias de princípios diferentes, considerando-se que cada mundo designa gramáticas distintas de justiça e ordens de grandeza assimétricas.

A pensar no jogo de relações entre as teorias da justiça e a questão da equidade educativa, Bolívar (2005) atravessa a questão do utilitarismo, abordando a sua interferência na elaboração do conceito de justiça. Conforme explica o autor, o utilitarismo defende que um ato é correto na medida em que maximiza a felicidade geral, segundo o princípio de utilidade. É assim que, perante diferentes alternativas, será julgada melhor aquela que contribua para o maior grau de bem-estar geral. Trata-se, portanto, de uma análise de custos e benefícios, a partir de uma justiça distributiva, algo que acaba por acarretar que algum custo seja aceite, como, por exemplo, um determinado índice de fracasso escolar. Segundo Bolívar (*ibid.*), a eficácia de uma ação é determinada de acordo com a sua capacidade de trazer felicidade ao maior número de pessoas, ao passo em que a maximização do princípio da utilidade tem como consequência, o sentimento de prejuízo por parte de determinados grupos, como as minorias.

Uma série de teorias se apresentaram como resposta, no campo da justiça e equidade educativa, aos princípios do utilitarismo. Aqui, podemos lançar mão da obra de Rawls (1971), centrada numa perspectiva universalista e cuja abordagem interessa em especial pela elaboração de princípios mínimos de justiça, com recurso ao princípio da diferença e da compensação, no entendimento de que uma teoria da justiça deve ser capaz de corrigir as desigualdades, de modo que possa beneficiar a posição dos desfavorecidos. Uma das críticas que se faz à teoria de Rawls (*ibid.*) é o facto de considerar os indivíduos

independentemente de sua historicidade, cultura, condição social ou psicológica (ver Pereira, 2016; Bolívar, 2005).

A obra de Walzer (1983) merece, também, referência, na sua elaboração de justiça enquanto um conjunto de esferas correlacionadas em função da igualdade. No centro de sua teoria está a noção de que o alcance da justiça exige evitar que as desigualdades que existem numa determinada esfera social possam contaminar aquelas que prevalecem nas demais. Essa teoria, de perspectiva comunitarista, assenta na ideia da igualdade complexa, no entendimento de uma justiça plural que exige a elaboração de um critério particular de justiça para as diferentes esferas correspondentes aos diversos bens valorizados socialmente. A questão da igualdade é problematizada, assente na concepção de que o problema central não é o da desigualdade, mas o da dominação, de modo que o autor elabora uma perspectiva distributiva da justiça em que não se observa um critério único para efetuar a distribuição dos bens e serviços de forma justa (ver Pereira, 2016; Bolívar, 2005; Estevão, 2002).

Frente ao princípio do utilitarismo, confrontamo-nos, ainda, com a proposição de Sen (1992), cuja obra elabora sobre o facto de sermos realmente iguais e, neste caso, busca entender de que tipo de igualdade é que se está a discutir. Para a autora, na ingenuidade de assumir-se que somos todos iguais, corre-se o risco de tratar de maneira desigual aqueles que se encontram em uma posição desfavorável. A partir de uma perspectiva da capacidade, Sen (*ibid.*) argumenta que o princípio fundamental é que todos tenham uma oportunidade real de alcançar aquilo que valorizam, o que corresponderia, na sua concepção, à noção de liberdade. Nessa teoria, os meios, os recursos e os bens básicos exercem um papel fundamental, pois podem potenciar a liberdade necessária para que se cumpram os objetivos desejados. Em causa, precisamente, está a capacidade do indivíduo em converter os recursos em liberdade, algo que naturalmente será variável de uma pessoa ou grupo social a outro. A diferença central dessa teoria face às demais está no peso que atribui à capacidade, entendida como o conjunto de funcionamentos que uma pessoa pode alcançar, visto que é essa condição que se visa igualar e não o estatuto das oportunidades (ver Bolívar, 2005).

Uma vez apresentadas essas abordagens amplas do(s) sentido(s) de justiça(s), bem como contextualizada a importância do enquadramento global para o pensamento das desigualdades, passamos a estreitar os laços desse debate com o cenário educativo, na seção a seguir. Como apontam as pistas elucidadas num primeiro momento, a escola democrática, desde logo, se viu confrontada com a noção de justiça a partir da igualdade

de oportunidades, cujas lógicas também podem ser plurais. É importante manter em mente que, enquanto as teorias funcionalistas apontavam para as causas das desigualdades escolares em contextos fora dos muros da escola, a literatura contemporânea virá a demonstrar que a escola não é isenta na (re)produção de desigualdades. É o que se discute a seguir.

1.5.1 Sobre justiça(s) em educação – contextos, tensões e possibilidades

O processo de construção da escola de massas, em Portugal, coincide também com a expressão da crise da escola, veiculada a partir dos anos 1960 (cf. Canário, Alves e Rolo, 2001), referindo-se essencialmente a um conjunto de disfuncionamentos da instituição escolar. Na visão de Canário, Alves e Rolo (2001), trata-se de uma crise política, com origem em mutações autênticas pelas quais a escola passou, ao longo do século XX, e que remetem antes a um problema de legitimidade da instituição escolar e não a uma questão de eficácia. Segundo estes autores, a escola, por meio das mutações sofridas, avançou de um contexto de certezas, em que a instituição funcionava como promotora da integração social e correspondia às necessidades de inserção na divisão social do trabalho, para um contexto de desencanto, em que se denuncia a não linearidade entre democratização do ensino e acréscimo de mobilidade social. Nesse contexto, observa-se que a democratização escolar comprometeu a instituição com a produção das desigualdades sociais, fazendo com que a escola não possa ser vista como uma instituição justa, corroborando, por isso, uma era de incertezas no campo educativo. Esse fenómeno da massificação, inclusive, altera, significativamente, o modelo de justiça escolar (cf. Dubet, 2008).

A respeito da massificação e das políticas de alargamento progressivo da obrigatoriedade escolar, Bolívar (2005) chama a atenção para a ideia de que esses processos fizeram com que a questão da igualdade se centrasse, num primeiro momento, na questão do acesso de toda a população a todos os níveis de escolaridade, especialmente, na escola secundária. Enquanto a questão do acesso era prioritária para países em desenvolvimento, onde se notava grandes défices relativamente à matrícula, o autor destaca que, no caso dos países desenvolvidos, a questão central, em termos de equidade em educação, girava em torno da desigualdade de êxito, num movimento em que a igualdade de oportunidades na escola se desloca do acesso à instituição escolar para o acesso a diversas posições sociais. Assim como Dubet (2008), Bolívar (2005) assinala

que algumas posições parecem ter permanecido restritas a determinados grupos sociais. Numa linha de raciocínio semelhante àquela apresentada por Van Zanten (2005), Bolívar (2005) argumenta que o paradoxo do cenário atual é que, apesar de ter aumentado o investimento educativo na maioria dos países, observa-se a persistência das desigualdades educativas e, em alguns casos, nota-se que inclusive houve aumento das mesmas.

A forma como as políticas educativas respondem às desigualdades em educação pode variar, consoante os diversos princípios de igualdade mobilizados. Bolívar (2005) afirma que a diversidade dos princípios de igualdade, em termos da educação, se justifica a partir do objeto prioritário, dos princípios, dos pressupostos e dos meios propostos. O autor apresenta um esquema que distingue quatro grandes formas de se entender e posicionar a questão da igualdade: igualdade de oportunidades, igualdade de ensino, igualdade de conhecimento e êxito escolar e igualdade de resultados (individual e social). A igualdade de oportunidades parece ter sido o discurso predominante na escola moderna, face aos demais. A esse respeito, Dubet (2008) ressalta que a passagem da igualdade de acesso para a igualdade de oportunidades assenta na ideia de que a escola possa progressivamente apagar a influência das desigualdades sociais de nascimento sobre a carreira escolar dos alunos, para que se possa estabelecer, assim, um sistema em que o mérito próprio dos indivíduos impere.

A constituição desse sistema pressupõe uma sociedade democrática em que os indivíduos sejam considerados iguais e a competição escolar parta do princípio de igualdade, no âmbito de um sistema unificado, permitindo a todos os indivíduos as mesmas oportunidades de fazer valer o seu mérito, reclama Dubet (2008). Para tal, afirma o autor, a escola deve fundar hierarquias escolares e sociais perfeitamente justas, levando em consideração apenas o trabalho, o talento e o mérito dos indivíduos. Na visão de Dubet (*ibid.*), a força da igualdade meritocrática das oportunidades relaciona-se com o facto de que esse modelo de justiça emerge enquanto único capaz de combinar a igualdade fundamental dos indivíduos e as hierarquias da divisão do trabalho. O autor observa, ainda, que o modelo é capaz de conferir legitimidade às desigualdades que lhe são resultantes porque, ao pressupor que a competição escolar é justa, cada um estará responsável por seu próprio desempenho. Para Bolívar (2005), a dificuldade desta conceção reside no facto de que, mesmo a questão do esforço ou mérito não está independente de outros condicionamentos sociais. Nesse sentido, esta perspetiva pode promover a legitimação da culpabilização dos indivíduos pelos seus fracassos sociais. A

igualdade meritocrática, explica o autor, implica uma igualdade formal em que se preconiza a trajetória escolar como um campo aberto a todos os talentos.

Assumindo que a causa principal das dificuldades de igualdade de oportunidades está relacionada com as desigualdades sociais e culturais que se situam fora da escola, Dubet (2008) refere que há uma parte dos fracassos acerca da igualdade de oportunidades que pode ser atribuída ao funcionamento da própria escola. A primeira questão que o autor aborda é a da oferta escolar desigual. Nesse sentido, refere que as classes sociais mais favorecidas têm acesso às carreiras mais prestigiadas e aos melhores estabelecimentos porque detêm mais capital cultural, são melhor informadas sobre o funcionamento do sistema e porque utilizam mais livremente as diversas possibilidades de modificação do programa escolar, podendo contar ainda com os sistemas de sustentação privados, que dão suporte à competição escolar.

A partir de uma perspectiva semelhante, Van Zanten (2005) entende que a amplificação de acesso ao ensino secundário médio e as políticas de discriminação positiva foram limitadas pela introdução simultânea da política de escolha da escola por parte dos pais ou reforço da mesma. A autora considera que são quatro as principais estratégias disponíveis aos pais em diversos níveis, nos vários países: escolha da residência em função da escolha da escola, opção pelo setor privado, escolha dentro da oferta pública e colonização de escolas públicas locais. Nesse contexto, aponta que, para as classes mais altas, o reforço da possibilidade de se escolher a escola não trouxe grande mudança, já que esse grupo sempre recorreu à iniciativa privada e acedeu a escolas públicas de prestígio em função da segregação residencial. Já no caso das classes médias, a escolha da escola é uma estratégia mais comum, porém, pouco se pode dizer sobre as consequências desta decisão para este nicho, afirma Van Zanten (*ibid.*).

Ao discutir a escolha da escola, enquanto estratégia parental ou familiar, Van Zanten (2005) argumenta que os pais que querem aceder às melhores escolas devem despender mais tempo para escolhê-las e desenvolver estratégias que lhes garantam o acesso, bem como devem gastar mais dinheiro em suporte educativo e emocional, a fim de que seus filhos possam responder às demandas dessas escolas e sobreviverem ao ambiente competitivo das mesmas. A autora não deixa de levar em consideração que entre os membros das classes médias, aqueles que dispõem de mais recursos financeiros ou mais capital cultural podem usufruir de maneira diferente da liberdade de escolha da escola. No que toca às classes mais desfavorecidas, Van Zanten (*ibid.*) afirma que elas estão em desvantagem porque não detêm os recursos capitais, financeiros e culturais

necessários para exercer a liberdade de escolha, bem como, muitas vezes, nem sequer gostariam de fazer a escolha – algo que se explicaria por razões variáveis, como o entendimento da escola enquanto uma instituição homogénea, respeito ao julgamento e conselho de professores ou apego às localidades e escolas locais.

Nas palavras de Dubet (2008), a questão da equidade escolar, no que se refere à oferta, esbarra ainda no facto de que a escola dispõe de uma oferta igualitária aos grupos e indivíduos fundamentalmente desiguais. Segundo o autor, a resposta a esse problema é a execução de sistemas compensadores que visam atenuar as deficiências dos mais fracos: aqui, menciona a implementação das Zonas de Educação Prioritária (ZEP) em França, que teriam seguido esse princípio de compensação. Mas, de um modo geral, Dubet (*ibid.*) entende que tem havido uma combinação no cenário educativo de políticas associadas aos defensores da igualdade de oferta republicana e daquelas centradas na discriminação positiva, sendo que ambas visam fortalecer as condições de igualdade de oportunidades. Para o autor, essas políticas também partilham o interesse prioritário à igualdade de recrutamento das elites. Tratar-se-ia de um cenário cuja oferta escolar inigualitária cumpre uma dinâmica em que os estabelecimentos desfavorecidos permanecem menos dotados e os desvios se cruzam entre hierarquizações de melhor e pior (cf. Dubet, 2008).

No que diz respeito à implementação de políticas de igualdade, Bolívar (2005) destaca que esse processo é dependente de natureza da política educativa e também congruente com uma ideologia ou com determinada teoria de justiça. O autor discute quatro modos de entender a igualdade de oportunidades, perspectiva organizada por Melizzo (2003). O primeiro é o sistema de liberdade natural, que seria uma negação da igualdade de oportunidade. Trata-se de uma conceção com cunho neoliberal que se opõe a qualquer ação redistributiva por parte do Estado e que considera que todas as características são relevantes para atingir-se um determinado nível educativo. O segundo modelo é o da igualdade de oportunidades meritocrática, que remete à ideia de que a trajetória escolar deve estar centrada no mérito (enquanto talento e esforço) e não na origem social. Bolívar (2005) destaca que uma escola justa, todavia, não se pode centrar somente no mérito, mas deveria ter em conta o êxito de cada aluno, especialmente, daqueles mais fracos. O terceiro modelo trata da igualdade de oportunidades universal ou igualitária, que defende que todos os alunos devem ser tratados de maneira igual, independentemente de talento ou riqueza, e receber a mesma educação. Finalmente, há o modelo de igualdade de oportunidades compensatória, que reclama ações de discriminação positiva para rentabilizar oportunidades iguais aos desfavorecidos.

A conclusão a que o trabalho de Bolívar (2005) chega é que há dois grandes modelos de igualdade de oportunidades, associados a duas grandes ideologias políticas: a conservadora e a social democrata. Segundo o autor, uma política social democrata considera que a igualdade de oportunidades deve ir além da meritocracia, posição republicana, compensando as desvantagens ou necessidades educativas especiais em função de uma cidadania social, para além de civil e política. Aqui, compete apenas ressaltar que, como bem pontua Dubet (2008), as estratégias das classes médias para demarcar suas posições perante às classes mais desfavorecidas e as estratégias dos próprios estabelecimentos que buscam recrutar os melhores alunos colocam em causa o princípio da igualdade de oportunidades meritocrática.

Sobre a complexa relação entre educação e justiça social, Young (2006) observa que, ainda hoje, decisores políticos e líderes corporativos insistem que a educação é o elemento chave para diminuir as desigualdades sociais e aponta que várias ações foram tomadas ao longo do século XX, no sentido de se promover essa promessa. No entanto, refere a autora, em contexto europeu, por exemplo, continua a se observar a segregação de determinados grupos, que são expostos a sistemas de educação com financiamento precário. Na visão de Young (*ibid.*), continua a ser verdade, na maior parte do mundo, o facto de que a extensão e qualidade da educação recebida por uma criança é amplamente determinada pelo nível de riqueza e renda dos pais. Uma situação que se teria agravado em países como os Estados Unidos, onde se entende que a tarefa de educar é uma função primordial dos pais e não da comunidade. A autora assume que, em sua obra, tem conceitualizado as ideias de dominação e opressão como as grandes categorias que remetem à injustiça. Ela entende que a distribuição desigual de bens e recursos faz parte das injustiças que tomam lugar na sociedade, mas observa que outros fatores influenciam e estimulam esses processos. Três importantes elementos seriam a divisão social do trabalho, a normalização e o poder de tomada de decisão.

O trabalho de Young (2006) organiza o argumento de que os paradigmas dominantes de justiça focam minuciosamente em questões de distribuição. Para essa autora, os teóricos que trabalham nessa linha não consideram o quanto as estruturas sociais levantam outras questões acerca da justiça, no que toca, por exemplo, ao poder de tomada de decisão, à divisão do trabalho, estar em desvantagem perante normas dominantes e à liberdade de expressão de cultura. Sua obra, no entanto, evidencia que a crítica ao foco distributivo não significa rechaçar a importância da justiça distributiva, mas exige considerar as questões associadas a esse tipo de processo.

Numa tentativa de superar algumas das injustiças no campo da educação, Dubet (2008) organiza a relação de três elementos como princípios fundamentais de justiça sob os quais se pode avaliar a escola e fomentar-se um trabalho justo: a igualdade de oportunidades, a igualdade de base e a justa divisão dos princípios das utilidades. Como já tratamos antes, a igualdade de oportunidades, na sua concepção, não podendo apagar marcas sociais, pode e deve lançar mão de recursos compensatórios para minimizar as desigualdades sociais. Sobre a igualdade de base, o autor argumenta sobre a importância de se garantir, na instituição escolar, uma cultura de base que, nas suas palavras, engloba um conjunto de conhecimentos e competências exigíveis a todos, a fim de se garantir um denominador mínimo para os alunos mais fracos. Na base dessa argumentação, está a ideia de que as desigualdades oriundas da competição meritocrática da igualdade de oportunidades só podem ser toleradas, na medida em que não degradam o destino dos alunos mais frágeis, podendo até torná-lo melhor.

Nesse mesmo sentido, Bolívar (2005), ao observar que a escola ela própria é responsável por engendrar desigualdades escolares, aborda a questão de se oferecer aos mais fracos um mínimo de recursos e proteção. O autor defende o que concebe como «salário cultural mínimo», que seria o equivalente a um conjunto de competências escolares essenciais, que também deve incluir a utilidade social dos estudos e possibilidade de aceder ao mercado de trabalho. Tratar-se-ia de um capital que complementa a renda básica de cidadania. Uma concepção que dialoga com o trabalho de M. Young (2007), quando este autor defende a ideia de um conhecimento poderoso, que é distinto daquele disponível fora da escola, e pode evitar novas condições de exclusão a alunos em situação de desvantagem. Dubet (2008) complementa esse debate, afirmando que há uma grande resistência no campo educativo, face à igualdade de base em função da ideia de que ela exigiria baixar o nível, penalizando-se assim os melhores alunos. De todo modo, o autor evoca que não se pode abrir mão de tal princípio, uma vez que se observa que os alunos menos favorecidos socialmente, por vezes, parecem não realizar as aprendizagens elementares exigidas pela escola.

Uma terceira questão importante acerca da justiça escolar, segundo Dubet (2008), reside na justa divisão das utilidades. O autor elenca a questão do diploma e sua utilidade, fazendo notar que o diploma, que é um privilégio, tem uma influência excessiva sob os empregos, podendo, portanto, duplicar o seu peso social. A esse respeito, Dubet (*ibid.*) relembra que, no cenário atual, os não diplomados são cada vez mais marginalizados, ao passo em que o recrutamento das elites se fecha progressivamente, e um grande número

de alunos enfrenta uma desvalorização relativa dos diplomas, o que lhes faz ponderar sobre a utilidade de seus estudos. Sob o enfoque da injustiça a partir das relações de dominação e opressão, Young (2006) acrescenta a esse debate o facto de que os sistemas educativos não perdoam nem apoiam os alunos que, por diferentes razões, não se ajustam às disciplinas e rotinas que imitam a vida profissional daqueles que estão destinados ao sucesso. Dentre esses alunos, menciona, por exemplo, as crianças com deficiências mentais, pobres e crianças cujos pais não conseguem ajudar com os deveres de casa.

Young (2006) observa, também, que são poucas as oportunidades, nas sociedades industriais avançadas, para os adultos que decidem que gostariam de tentar, novamente, obter boas credenciais pré-licenciatura, estudando a tempo inteiro. Segundo a autora, aqueles que falham em obter essas credenciais enquanto jovens estão propensos a ocupar os níveis mais baixos na hierarquia ocupacional, para o resto de suas vidas. A autora afirma que, para si, a maior injustiça desse sistema está na estrutura da divisão do trabalho em que a maior parte das posições carece de autonomia, remuneração significativa, estatuto e oportunidades para desenvolver mais técnicas. Nesse sentido, Young (*ibid.*) acredita que os sistemas educativos contribuem para esta injustiça, uma vez que encorajam as pessoas a aceitarem a estrutura como necessária e permite que a maioria das pessoas seja resumida a «perdedoras», ou seja, tenham minimizadas suas oportunidades de chegarem a ocupar posições de prestígio na hierarquia social.

O argumento de Young (2006) parece justificar a defesa de um currículo básico, comum ou indispensável, a ser garantido pela escolaridade obrigatória (cf. Bolívar, 2005; Dubet, 2008). Assumindo que nem todos possam atingir os mesmos graus de excelência, mas devam ter garantido um mínimo, sem o qual se encontrariam excluídos de alguma forma da sociedade, Bolívar (2005) defende a ideia de que, durante a escolarização básica, todo alunos possa dominar uma base comum de conhecimentos e competências que são indispensáveis para o prosseguimento de estudos, integração e mobilidade na vida social contemporânea, ao passo em que se vai orientando para descobrir sua própria via de realização pessoal e profissional. A não garantia deste mínimo implica a exclusão de alguma forma de sociedade (ver M. Young, 2007).

Relativamente à problemática da utilidade social dos diplomas, Dubet (2008) argumenta que a formação escolar e os diplomas constituem um capital individual e coletivo. Este último refere-se aos benefícios pessoais do indivíduo escolarmente qualificado, enquanto o primeiro refere-se ao facto de que a sua qualificação também é um bem para a sociedade, que pode fazer proveito de suas competências técnicas e

culturais. Para o autor, é preciso ponderar sobre a dissolução do capital social coletivo e da utilidade privada ligada aos diplomas, sem perder de vista que o fraco controle dos fluxos escolares e dos processos de orientação, além da existência de formações ligadas estritamente ao mercado de trabalho, engendram grandes injustiças sociais. Dubet (*ibid.*) entende que a utilidade das formações apresenta um problema de justiça agudo, visto que as condições juvenis perante o acesso ao emprego estão degradadas, em função do desemprego, da precariedade e da divisão desigual dos salários. No que toca à escola, o autor destaca que a instituição viu a sua empresa crescer sobre o destino social dos indivíduos, mas sua legitimidade tem sido posta em causa pelos próprios atores, uma vez que desconfiem que seu processo de escolarização possa não valer a pena, ou quando as desigualdades escolares possam ter grande peso sobre o destino pessoal de cada um.

De volta à questão do enquadramento (cf. Fraser, 2009), parece-nos essencial acrescentar uma palavra sobre como a globalização é um fator relevante no contexto educativo. A globalização, definida por Van Zanten (2005) como “[...] uma tendência geral em prol de uma maior interdependência internacional e integração supranacional fomentada pela reestruturação das economias capitalistas, novos e mais rápidos meios de comunicação e estratégias políticas e organizacionais, bem como pelo desenvolvimento de comunidades nacionais mais conscientes internacionalmente” (2005, p. 156)⁵, tem a capacidade de se combinar com diferentes situações nacionais de competição económica entre os grupos sociais, provocando uma tendência comum, que é o enfraquecimento do modelo de estado providência e dos grupos que lhe estão associados (cf. Van Zanten, 2005). Pode funcionar, nesse contexto, como constrangimento ou oportunidade para as diferentes classes sociais.

No olhar de Van Zanten (2005), a globalização pode ser vista como uma nova oportunidade pela burguesia e pelas classes mais altas, no âmbito de consolidar e aumentar a sua vantagem posicional em relação às classes médias, uma vez que esses segmentos da sociedade já têm uma tradição cultural orientada internacionalmente. Aqui, está a se referir a estudos, leituras e viagens para o exterior, que se somam também a aprendizagem de línguas estrangeiras. Daí que estes grupos estejam melhor posicionados para se beneficiarem da internacionalização dos contextos educativos, algo que já se observa no âmbito do ensino superior. No caso das classes médias, a globalização pode emergir enquanto um novo constrangimento, feita a ressalva de que para uma classe

⁵ Tradução livre do inglês.

ampla como esta, é preciso perceber que os efeitos não são padronizados a todos. Van Zanten (2005) refere que para determinados segmentos profissionais da classe média, a internacionalização pode se apresentar enquanto uma oportunidade, uma vez que sua ocupação já teria um carácter de orientação internacional.

Por outro lado, uma vez que detêm maiores recursos económicos, culturais e sociais face a grupos menos favorecidos, as classes médias podem ver na globalização a possibilidade de se distanciarem ainda mais das classes mais baixas (cf. Van Zanten, 2005). Poderiam fazê-lo, por exemplo, enviando os seus filhos para colégios internacionais. Já no caso das classes mais pobres, Van Zanten (2005) entende que elas saem em desvantagem porque, primariamente, o seu trabalho, cultura e educação estão focalizados num nível mais local, mas a autora não deixa de observar que existem diferentes possibilidades entre os diferentes grupos desta camada, também. Nesse sentido, Van Zanten (*ibid.*) observa que o facto de imigrantes dominarem outras línguas pode aumentar o seu recurso potencial à globalização enquanto uma oportunidade.

No que diz respeito à reformulação da divisão do trabalho e uma nova valorização de profissionais associados à administração, cujas competências esperadas são a mobilidade, a flexibilidade, a liderança e as técnicas de comunicação, um conjunto de disposições e competências que atendem às novas variedades do capitalismo, Van Zanten (2005) aponta para um impacto relevante nos processos de escolarização. Para a autora, esta reformulação faz com que a educação tradicional, de carácter humanístico e centrada nos conteúdos deixe de ser percebida como favorável pelas classes médias e altas. Sua demanda passa a ser o ensino de competências e *habitus* que sejam úteis em todos os tipos de situação social, bem como realça o papel da transmissão do conhecimento. Assim, Van Zanten (*ibid.*) destaca que o foco em competências em detrimento do conteúdo e na avaliação contínua em vez de exames pode se constituir numa forma renovada de código integrado que lança mão de uma pedagogia invisível que seria desvantajosa para os alunos com menos capital cultural e de informação.

A propósito do tipo de competência que passa a ser valorizado socialmente, vale referir o conceito de normalização empregue por Young (2006). Segundo a autora, a normalização é “[...] o processo que torna a experiência e as capacidades de alguns segmentos sociais em padrões a partir dos quais todos são avaliados e alguns determinados inadequados ou desviantes” (2006, p. 96)⁶. Nesse sentido, Young (*ibid.*)

⁶ Tradução livre do inglês.

chama a atenção para a ideia primária de diferença, abordada no seu trabalho, que tem que ver com a sua assunção enquanto desigualdade estrutural. Nas palavras da autora, a normalização injusta acontece quando as instituições e práticas esperam que os indivíduos demonstrem certos tipos de atributos ou comportamentos que são assumidos enquanto norma, mas que alguns indivíduos estão impossibilitados de demonstrar, ou somente podem fazê-lo mediante um custo injusto a si próprios, uma vez que são diferentes.

No entendimento de Young (2006), a justiça de uma sociedade deve ser julgada de acordo com a sua capacidade de responder bem às necessidades de todos, independentemente de suas capacidades físicas ou mentais, sem estigma ou humilhação, e sem que qualquer pessoa ou seu cuidador tenha de sacrificar oportunidades de desenvolver técnicas e participar significativamente na vida social e económica. Uma política da diferença, defendida pela autora, significaria “[...] que ninguém deve ser estigmatizado em estatuto ou sofrer desvantagem no seu acesso a recursos necessários para um padrão básico de bem-estar porque suas habilidades físicas ou mentais diferem daquelas apresentadas pela maioria, ou por conta de atributos socioculturais segundo os quais elas foram socializadas pela comunidade” (2006, p. 97)⁷. Os processos de normalização, segundo Young (2006), são responsáveis por produzir estigmas e desvantagens uma vez que, dentre outras situações, identificam como normal aquilo que são os atributos, os comportamentos ou o estilo de vida exercido pela maioria ou pela parcela social dominante, atribuindo também um estatuto de melhor.

O mapeamento dos contextos, enquadramentos e diferentes níveis de jogos que se constroem na arena escolar e na sua relação com a sociedade, que foi esboçado ao longo deste capítulo, permitem-nos aceder à ideia da complexidade do sentido da justiça, compreendendo que é razoável defender a elaboração de uma conceção política de justiça que permita tornar reais a liberdade e a igualdade, em vez de se arguir em prol de princípios verdadeiros e a-históricos de bem, consoante com o facto de que não vivemos um período em que o bem comum possa ser unissonamente definido (cf. Derouet, 2010; 2002; Estevão, 2002).

A efetivação dos princípios de justiça depende da articulação de processos que acontecem dentro e fora da instituição escolar. Por um lado, Dubet (2008) nos remete para a ideia de que quanto mais a escola é animada pelo princípio da igualdade de oportunidades, mais ela assume que os indivíduos são livres e iguais, e mais ela mergulha

⁷ Tradução livre do inglês.

numa contradição, uma vez que ela é encarregada de classificar todos os alunos, mantendo a sua igualdade e a sua dignidade fundamentais. O autor entende que, na atualidade, perante a multiplicação das desordens escolares, violências, incivildades e evasões, levanta-se o problema das capacidades educativas da escola e o da transformação de um modelo republicano em um modelo democrático, isto é, capaz de assegurar a civilidade escolar, os direitos e deveres, bem como uma civilização moral por meio de uma abordagem coletiva que mantenha algum grau de democracia. Uma tarefa árdua, se considerarmos que ao longo da institucionalização da escola, o princípio da regulação tem-se sobreposto ao princípio da emancipação, ao passo que a subjetivação e socialização escolares vêm sendo subordinadas a códigos morais dependentes de ideologias e políticas educativas comprometidas, em essência, com a determinação e manutenção das relações de poder ontológicas, sociais e económicas (cf. Pereira, 2016).

Em outra instância, é de salientar que a redução das desigualdades sociais e escolares, bem como a promoção de políticas educativas equitativas implica uma atuação em várias frentes que, considerando o contexto escolar, suas relações intrínsecas e processos de ensino e aprendizagem, também deve contemplar o contexto familiar dos alunos, a configuração do sistema educativo e suas intencionalidades sociais (cf. Bolívar, 2005; Van Zanten, 2005). Se é verdade que uma sociedade mais justa depende da contribuição que o sistema educativo pode oferecer, será ainda mais pertinente compreender que a escola não se edifica internamente, mas é o resultado da negociação entre diferentes partes interessadas.

Bastante pertinente, no contexto de uma escola de incertezas (cf. Canário, Alves e Rolo, 2001), é assumir que, embora desde o final do século XIX, a escola se tenha constituído como a principal instituição de socialização, estendendo o seu monopólio ao domínio cultural, perante o alargamento da obrigatoriedade da educação, a profissionalização dos professores e a uniformização curricular, esta situação vem sofrendo profundas reconfigurações (cf. Van Zanten, 2005). O desenvolvimento de novos meios de transmissão de cultura, como a Internet e a televisão, desafia a cultura da escola e permite colocar em jogo uma série de novas estratégias que têm o potencial de reorganizar as desigualdades em educação, como afirma Van Zanten (2005).

Conforme propõe Dubet (2008), os efeitos da democratização escolar só podem ser avaliados, ou reportados, na medida dos princípios de justiça que justificaram essa transformação. O autor refere que a justiça se relaciona, também, com a maneira como a escola trata os alunos a despeito das desigualdades que ela própria cria. A esse respeito,

Dubet (*ibid.*) não deixa escapar que “[...] no jogo geral das injustiças, certos grupos sociais ganham enquanto outros perdem, e toda a reorganização do jogo poderia distribuir de outra forma seus ganhos e suas perdas” (2008, p. 391). A questão da democracia reside, então, no facto de que os vencedores detêm uma espécie de monopólio da palavra e da legitimidade. Razão pela qual Young (2006) elabora a ideia de que uma importante questão acerca da justiça, que não se reduz à distribuição, tem que ver com o poder de tomada de decisão. Para a autora, coalizões e solidariedades devem ser elaboradas, a partir das diferenças de valor e privilégio que dividem os membros da sociedade. A fim de elaborá-las, primeiramente, um processo democrático deve assegurar que membros de grupos relativamente desfavorecidos tenham oportunidades de expressarem suas experiências, necessidades, e opiniões em situações em que grupos diferentemente situados possam ouvir.

Segundo Young (2006), em situações de desigualdade estrutural, isto requer a tomada de ações afirmativas, no sentido de incluir e representar social e economicamente os grupos desfavorecidos. A autora refere que alguma literatura (Enslin, Beiner e Eisenberg) recomenda uma socialização mais robusta para a participação em processos públicos de um estado democrático como uma das tarefas do sistema educativo – tratar-se-ia de um mandato de escolarização de cidadãos para a democracia. Esta educação cívica, no entanto, só se faria competente, desde que os cidadãos também aprendessem a se engajar no esforço democrático, isto é, não basta saber as regras do jogo, é preciso estar pronto para trazer o conflito e a diferença na arena pública para que se possam trabalhá-los. Vale lembrar da complexidade do princípio da justiça política, no sentido de que a inclusão de vozes marginalizadas não é o suficiente para responder a questões de reconhecimento (ver Keddie, 2012; Fraser, 2009). A esse respeito, Young (2006) acrescenta que as práticas democráticas não se devem confinar à esfera do governo, uma vez que as questões de justiça no que abrange a tomada de decisão estão para além da política pública. Somente a partir desse cenário é que poderíamos conceber a emergência de uma escola mais democrática.

1.6 (Re)Conhecer as margens para pensar o lugar da(s) justiça(s)

A História, com «h» maiúsculo, ajuda-nos a compreender de que forma diferentes sistemas educativos se constituíram, na conjunção de elementos da ordem social, que implicam dinâmicas nacionais e globais. As Histórias do Brasil e de Portugal, às vezes

indissolúveis, no caso da educação, tratam de *nuances* bastante específicas, como se pode verificar ao longo deste capítulo. De todo modo, há desafios que são comuns a ambos os contextos e que geram desconfortos e crises de igual dimensão - as respostas é que se vão desenhando por caminhos distintos, em determinadas alturas.

Dos dois lados do Atlântico, a massificação do sistema de ensino representou uma complexificação dos seus mandatos, impondo aos contextos a necessidade de constantes reorganizações. No Brasil, apreende-se um cenário educativo de extrema desigualdade, que revela desde suas raízes uma segmentação de públicos e de acesso (e.g. Saviani, 2004). A massificação, por isso, resulta numa maior problematização do sentido implícito no conceito de «direito», havendo o reconhecimento de que, no tocante à escola, alguns sujeitos a experienciam em condição de «meio direito» (cf. Gentili, 2009).

Em Portugal, pode-se observar outro comprometimento com as lógicas educativas, numa configuração histórica que permite situar o país em condições de pioneirismo, relativamente à ideia de democratização do acesso ao ensino escolar. O contraponto se apresenta, porém, na medida em que os discursos e as práticas deixam de convergir, revelando, assim, uma construção da educação que se sustenta na retórica (cf. Araújo, 1996). O vazio que se percebe entre a legislação e as práticas educativas, aliás, é um dos claros fatores de incongruências entre os contextos aqui trabalhados.

A escola, seja no Brasil, seja em Portugal, se vai edificando perante um árduo confronto entre ideologias desenvolvimentistas, nacionais e internacionais. Conforme avançamos no tempo, maior parece ser a responsabilidade social da escola, instituição da qual se exige soluções a problemas que transbordam o seu espaço e agência. Daí que seja importante compreender os contextos em que a educação se articula, identificando não somente as suas fragilidades, mas também o seu potencial de resposta. A(s) justiça(s) que a escola pode potenciar, enquanto instituição e, em especial, em contextos periféricos, depende(m) diretamente da conceção e do ideal de justiça que a sociedade visa promover (e.g. Fraser, 2009; Young, 2006; Bolívar, 2005).

Conscientes de que a elaboração da escola e dos sentidos que ela é capaz de despertar na vida dos sujeitos não se reduz ao cenário político, no capítulo a seguir, abordamos as questões relativas à configuração do jovem enquanto aluno, problematizando esta pertença, e discutindo, também, os papéis da família e seu impacto nos processos de escolarização.

CAPÍTULO 2
JUVENTUDES, ESCOLA E FAMÍLIA

Introdução

Os processos de massificação e complexificação dos sistemas escolares estão na origem da problematização do conceito de aluno. Se, em princípio, havia um código muito estrito sobre o que se esperava do corpo discente e o público que frequentava a escola lhe correspondia, o modelo republicano de educação foi sendo cada vez mais desafiado no âmbito dos novos sujeitos que foram adentrando os portões escolares. Mudaram-se os sujeitos, mudaram-se também as instituições, inclusive, a escola, que atualmente não detém o monopólio do conhecimento.

Há variada literatura a sustentar que no cerne das crises escolares está, não somente o enfraquecimento institucional da escola, mas a sua incapacidade de reconhecer e dar resposta à pluralidade dos sujeitos que vão integrando os seus meios – tratar-se-ia de uma crise de papéis. Fosse realmente possível deixar o mundo juvenil do portão da escola para fora, no passado, esta é uma realidade incabível e pouco plausível nos dias correntes. Pode-se afirmar que passamos da era em que a escola produzia sujeitos para a era em que a escola se produz a si própria por meio dos mais diversos atores que ocupam o seu espaço, especialmente, os alunos. O olhar e a investigação sobre esse papel exercido sob pretense de controlo e entremeado pela figura da família assume então novos contornos para dar conta das suas constantes (re)localizações.

A partir das considerações abordadas, neste capítulo, buscamos desvendar o que quer dizer o universo juvenil, problematizando o conceito de juventudes, referindo ao caráter de imprevisibilidade e atentando para a quebra de linearidade no percurso de vida dos jovens, na tentativa de mapear algumas tensões e os sentidos dos percursos que se cruzam no seio da escola. Na sequência, interpelamos a emergência e as reatualizações da forma de ser aluno, dialogando com a forma como a própria ciência foi dando novos contornos ao trabalho educativo, face a uma reestruturação social. O texto segue focalizando a centralidade do aluno na escola e buscando compreender os contextos em que se insere, bem como viabilizando um olhar para as diversas expectativas, as tensões vividas e os sentidos que se podem construir no projeto escolar.

A secção final deste capítulo abrange uma breve discussão das implicações sobre a relação entre família e escola, elucidando os cruzamentos dessas culturas / instituições e buscando entender, no nível mais micro, como se podem compreender as influências familiares - não somente parentais - no desenvolvimento de projetos e trajetórias escolares.

2.1 Ser jovem - abordagens e perspectivas em torno do conceito de juventudes

A investigação que desenvolvemos e apresentamos ao longo deste trabalho se faz pelo recurso à escola, de modo que esse interesse pela instituição se dá, em especial, a partir da atribuição de sentidos que os jovens lhe conferem na constituição de seus percursos de escolarização. A implicação da condição de aluno ao indivíduo envolvido no trabalho investigativo não se pode fazer, porém, sem reconhecer o estatuto intrínseco àquele que frequenta a instituição de educação formal, ou seja, o menor⁸ (cf. Sacristán (2003) e, no nosso estudo, nomeadamente, o jovem. Assim, torna-se relevante considerar o conceito de juventudes, especialmente porque o núcleo da investigação é composto pela elaboração de sentidos da trajetória educativa do sujeito que é aluno e jovem.

Utilizamos o conceito no plural porque entendemos que a juventude não pode ser encarada enquanto grupo homogêneo, nem sequer pode ser demarcada por um paradigma da faixa etária, uma vez que a idade do sujeito e a época em que nasceu não justifica a pertença a uma mesma juventude (Caierão, 2008; Pais, 1993). O reconhecimento dessa pluralidade exige-nos refletir no quadro de uma sociologia da juventude que se permeia pela heterogeneidade, demonstrando que há diferentes culturas juvenis, em virtude da combinação de uma série de fatores como a classe social, o género, a raça e a etnia, que o jovem articula de modos distintos no seu projeto contingente de construção do eu (Bennett, 2011).

Guerra e Quintela (2016) observam que foi especialmente após a II Guerra Mundial que as ciências sociais começaram a dedicar uma maior atenção às questões relacionadas com a juventude. Segundo apontam os autores, acompanhando a emergência das culturas juvenis, têm sido desenvolvidos e convocados diversos conceitos, como o de subculturas, tribos, neotribos, cenas, microculturas e comunidades, sendo que apesar de cada um deles carregar consigo uma abordagem teórica relativamente distinta, um saliente móbil agregador tem sido o recurso à música, referência que não deve perder de vista o facto de que as culturas juvenis resultam de diferentes formas de relação com o mundo, não podendo ser resumidas, por exemplo, a um estilo (cf. Silva, 2010).

Abrantes (2003) informa que são múltiplas as teorias que tentam definir a juventude enquanto grupo social, das quais duas correntes se destacam. A primeira

⁸ Sacristán (2003) recorre ao termo «menor», em sua obra, no sentido de generalizar o conjunto de crianças e jovens que, sob a tutela dos pais ou responsáveis, estão sujeitos aos processos de escolarização.

compreende uma aposta numa vertente geracional e teria estado em voga nas décadas de 1950 e 1960, enquanto a segunda abordagem ganhou terreno a partir dos anos 1970 e privilegiou uma vertente classista. Sem perder de vista este enfoque, Guerra e Quintela (2016) sugerem que a análise das culturas juvenis marca o início dos estudos sociológicos anglo-saxónicos, num contexto de ampla diversidade de abordagens, em que os autores consideram marcantes a postura norte-americana, com os pioneiros estudos realizados pela Escola de Chicago ao longo das décadas de 1920 e 1930, bem como a linha de investigação dos estudos culturais, que tomaram lugar a partir das décadas de 1960 e 1970 no *Centre for Contemporary Cultural Studies* de Birmingham (CCCS).

De acordo com Guerra e Quintela (2016), a Escola de Chicago assumiu um modelo ecológico para a análise societal, preocupando-se especialmente com uma análise ecológica do ambiente urbano, alicerçando a sua conceção na existência de áreas de desvio e de delinquência portadoras de instabilidade populacional, desorganização e enfraquecimento das normas de conduta coletiva, tornando-se assim território propício ao surgimento de bandos e grupos marcados por uma vivência de transgressão do espaço. No caso dos estudos culturais desenvolvidos, sobretudo, pelo CCCS (ver Silva, 2010), Guerra e Quintela (2016) esclarecem que os investigadores daquele instituto tinham origem em variadas áreas do conhecimento e que sua abordagem à questão das subculturas juvenis se faz a partir da questão do poder (alicerçando-se na teoria da resistência cultural). Nessa linha de estudos, apontam os autores, as subculturas juvenis são percecionadas como uma resposta de carácter geracional e funcional às transformações e dificuldades enfrentadas pelos jovens da classe operária no período pós-guerra.

Abrantes (2003) acrescenta que em alguns trabalhos de vertente culturalista se associam os diferentes estilos juvenis às diferentes classes sociais de origem, devido às orientações culturais apreendidas no meio familiar, no ambiente do bairro e, também, às diferentes posições e oportunidades dos jovens nessas esferas de educação e de trabalho. Para o autor, a tendência é distinguir dois grupos: subculturas juvenis de classe operária e subculturas juvenis de classe média. O artigo de Guerra e Quintela (2016) reporta que uma série de críticas vêm sendo tecidas acerca do paradigma subcultural, recaindo as principais sob o carácter restritivo que a classe e a idade operam no conceito de subcultura, na expressão totalizante, homogeneizante dos grupos que converge e, ainda, na romantização de determinados grupos, abrindo um vazio sobre aqueles que seriam os jovens comuns. No que diz respeito à abordagem geracional, Abrantes (2003) salienta que ela defende a caracterização do jovem, a partir de posições e disposições culturais

desviantes em face das normas dominantes na sociedade. Isto implica perceber a juventude enquanto fonte de problemas, sendo reflexiva, em momentos, da ação de contraculturas.

Fonseca (2001), por sua vez, relata uma visão minimalista da perspectiva geracional, ao passo em que a geração dos jovens é percebida enquanto uma etapa da vida, no contexto de uma série de passagens sucessivas: a infância, a juventude, a vida adulta e a velhice. Esta etapa juvenil pode ser lida, então, tanto na perspectiva de uma continuidade geracional, como na lógica da descontinuidade, em que os valores, crenças e símbolos das demais gerações não são interiorizados.

No que toca à perspectiva de classe, ainda que reconheça a importância da emergência de teorias da reprodução, Abrantes (2003) aponta que tais teorias concederam uma autonomia muito reduzida aos jovens, sobretudo, quando os perspectivaram na condição de atores educacionais. Segundo o autor, a escola também teria sido dotada de uma autonomia relativa, aquela que garantia legitimidade ao sistema de ensino, em sua função de reproduzir as relações de classe. A esse respeito, o autor observa que não se trata de contestar a importância da estruturação social nos percursos escolares, por exemplo, mas de se reconhecer que o processo nem é mecânico nem direto, em essência.

Para Abrantes (2003), nem só as famílias desenvolvem múltiplas estratégias, mas também os próprios jovens constroem o seu universo simbólico, que é constituído por experiências, gostos e aspirações. No complemento destas ideias, Pais (1993) observa que, para esta corrente, as culturas juvenis são interpretadas como culturas de classe ou como produções antagónicas, que teriam por objetivo ultrapassar a barreira de problemas sociais partilhados. Fonseca (2001), a propósito, destaca que estes autores sublinham, sobretudo, as condições materiais, económicas e sociais específicas.

A emergência das referidas críticas abre espaço para novas abordagens de investigação no campo das juventudes, atribuindo ênfase nas atividades quotidianas em que os jovens se envolvem (ver Pais, 1993; Abrantes, 2003, Silva, 2010) e na inserção nos estudos da visão crítica dos próprios membros das subculturas (cf. Guerra e Quintela, 2016). Para Guerra e Quintela (2016), trata-se da contraposição da noção de resistência, no reconhecimento de que este já não é o único elemento agregador das posições juvenis, bem como da aceção de que a(s) juventude(s) se caracterizam por grupos heterogéneos de pertenças plurais (Pais, 1993; Abrantes, 2003; Silva, 2010; Bennett, 2011), em que se observa algum carácter transitório em torno das culturas e das sociabilidades juvenis. Nesse sentido, os autores convocam Bennett (2004) e o seu argumento de que os

mecanismos que explicam a criação de grupos juvenis contemporâneos devem assumir esses grupos enquanto uma série de agrupamentos temporários de indivíduos, que se caracterizam por fronteiras fluidas e pertenças instáveis ou flutuantes.

Sposito (2002), na introdução de um vasto trabalho de revisão do estado da arte sobre o tema da juventude no Brasil, que teve por referência os catálogos de teses de programas de pós-graduação em educação no país e o CD-ROM da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dentre os anos de 1980 e 1998, destaca a complexidade do conceito, justificando que a categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais, ou seja, a juventude é uma condição social e uma representação, simultaneamente. Segundo a autora, enquanto categoria sociológica, a juventude se encontra imbricada por uma tensão entre as noções de fase da vida, com uma lógica geracional, e a ideia de juventude enquanto parte integrativa de outras esferas da vida social, que se define a partir de universos mais amplos e diversificados, especialmente, aqueles derivados das diferentes posições de classe, abordagens que discutimos nesta secção.

Um elemento importante que é central em grande parte do trabalho investigativo que engloba a juventude é a condição de transitoriedade como elemento regulador da definição do jovem, isto é, da heteronomia da criança para a autonomia do adulto (cf. Sposito, 2002), o que, por vezes, leva a propostas analíticas que limitam o olhar para a juventude, implicando o não reconhecimento dos jovens enquanto gestores de ações significativas e criativas (cf. L. Araújo, 2004). A questão da transitoriedade é analisada, observando-se o modo como se constitui a passagem, sua duração, a partir de características variáveis nos processos concretos e nas formas de abordagem dos estudos que se dedicam ao tema (cf. Sposito, 2002). A esse respeito, Sposito (2002) refere que a ideia de transição tem sido alvo de críticas sob dois aspetos principais. O primeiro, diz-nos a autora, tem que ver com a construção de um hiato, em que os jovens não são crianças nem adultos, no contexto da transição enquanto indeterminação, o que os faz serem definidos pelo que não são. O segundo remete à subordinação da condição juvenil à vida adulta, dicotomizando uma relação entre estabilidade e crise, quando é sabido que a ordem social adulta já não se sustenta numa lógica estática e rígida.

No que concerne ao carácter de indeterminação das transições juvenis contemporâneas, as quais Pais (2001) situa num terreno labiríntico da modernidade, em que se vê furtado o direito à planificação, Silva (2010) observa que o imprevisível é um

objeto dominante na experiência juvenil, representando o sintoma de ruturas com um mundo constituído, reconhecível e justificável. Segundo a autora, perante modelos explicativos da imprevisibilidade em que se torna difícil a construção de um projeto sustentado em recompensas futuras, o investimento passa a ser feito em pequenos depósitos que se procuram recuperar em prazos mínimos e no presente apreensível. Aliás, conforme argumenta Pais (2001), os jovens fazem grande investimento no presente e os valores juvenis são essencialmente valores do quotidiano, isto porque, entre os jovens, os tempos do presente, logo, quotidianos, ganham ascendência sobre os tempos que lhe são adjacentes, os do passado e do futuro. Para o autor, é como se os jovens tivessem perdido o sentido de continuidade histórica e vivessem o presente, só em função do presente.

Ao passo em que Sposito (2002) reconhece que histórica e socialmente a juventude tem sido considerada como uma fase de vida marcada por uma certa instabilidade, inclusive, associada a alguns problemas sociais, Silva (2010) argumenta que se gera um imperativo para que cada indivíduo fabrique as suas próprias estratégias e aceda ao sentido, tornando-o responsável pelas suas adesões e compromissos, num cenário em que domínios de confiança como o Estado, a Família e o Trabalho estão reconhecidamente mais frágeis. A esse respeito, a autora ainda atenta para o facto de que ao exigir-se o desenvolvimento dessas estratégias a nível pessoal, fortalecem-se valores subjetivos e ligados ao contexto, que perdem um carácter neutro, universal e abstrato, deixando de funcionar enquanto coordenadas para a elaboração de roteiros e condutas.

Pais (2001), por sua vez, compreende que a abertura e a indeterminação do futuro não significam uma irradiação do destino, mas a sua produção social enquanto utopia. Segundo o autor, passou-se de um destino que nos era dado metasocialmente, por meio de alguma exterioridade, que se imporia sobre as nossas maneiras de ser, de pensar e de sentir para um destino que é produzido quotidianamente, no contexto das oportunidades, reivindicações, utopias. Estes outros topos sociais, de acordo com Pais (*ibid.*), surgem na senda de fracionamentos sociais, de ataduras de diversas ordens, sejam religiosas, morais, ou políticas, que se desatam, perdendo as suas urdiduras, de dureza e durabilidade. Considerando que as ataduras são unificantes e criam laços entre os elementos que aderem a uma identidade de nós, ao passo em que os laços asseguram a atadura, promovendo a concordância e a coesão das partes que se unem, o autor aponta que as utopias de vida, no contexto labiríntico, geram a alternativa, a ambivalência, bem como a discordância. O que está em causa é que a vida social moderna se encontra sujeita a um profundo processo de reorganização social que acompanha uma expansão dos mecanismos de

desmembramento institucional, libertando as relações sociais dos seus enraizamentos locais (cf. Pais, 2001).

Partindo de uma perspectiva semelhante, Silva (2010) afirma que é nos seus quotidianos que os jovens procuram formas originais de fazer o seu lugar no mundo, isto é, de não perder o seu contato com o mundo e com os outros. Segundo a autora, muitas dessas formas originais são experiências-limite e de excesso, compreendendo estéticas relacionadas com o consumo, com o corpo, com os lazeres, e funcionando como estratégias para suportar camadas de vulnerabilidade que são, inúmeras vezes, sintomas da sua incapacidade de agir. Nesse sentido, Pais (2001) afirma que os quotidianos juvenis rodopiam entre tempos monocromáticos, que têm uma natureza institucional e privilegiam os horários, a segmentação, a pontualidade, e os policromáticos, compostos por uma natureza sociabilística, enfatizando a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação e a convivialidade.

Para Silva (2010), o que se coloca em causa é que as biografias juvenis, fabricadas, em alguns casos, perante contextos que exigem o equilíbrio entre a confiança e angústia, procuram integrar diferentes e antagónicas experiências, a fim de que as vidas não se tornem insuportáveis. Segundo a autora, trata-se de um exercício que coloca em evidência o valor da flexibilidade, metáfora poderosa no discurso político, e a capacidade de lidar com diversas cambiantes e oportunidades, que também reclamam um carácter flexível e se constituem enquanto objeto de escolhas do sujeito. Nesse contexto, mas com uma conotação diferente, Pais (2001) observa que as estratégias juvenis passam pelo abrigo de uma autonomia individual, uma liberdade existencial que possa garantir espaços de manobra, especialmente, a possibilidade de voltar.

Enquanto Sposito (2002) refere que o facto irrecusável do alongamento da transição como produto da modernidade exige considerar a juventude como um momento de percurso de vida capaz de reter sua peculiar forma de vivê-lo e menos como uma etapa preparatória para a vida adulta, Pais (2001) recorre à metáfora do yô-yô para analisar os processos de transição para a vida adulta. Trata-se, na sua visão, da compreensão de uma multiplicidade de estatutos intermédios e reversíveis, que podem ser mais ou menos transitórios ou precários, de modo que as sequências dos umbrais de passagem (saída de casa, casamento, obtenção de emprego) deixam de ser lineares ou uniformes. De acordo com Pais (2001), a partir da década de 1990, vivenciamos a emergência de uma geração dominada pelo aleatório, que parece assentar numa ética de experimentação,

possibilitando aos jovens que a integram uma deambulação pelos mais variados estatutos profissionais, estudantis ou conjugais.

O caminho pelo qual o jovem transita para a vida adulta é pouco claro, estando repleto de escolhos, especialmente para os jovens mais desfavorecidos, sugere Pais (2001). O autor reconhece que os modos precários de vida que caracterizam a condição juvenil tendem a conferir um grau forte de indeterminação ao futuro de muitos jovens, passando mesmo a ser problemático falar em transição para a vida adulta. Nas palavras de Silva (2010),

Estando o mundo social num registo caótico, imprevisível e não estruturado, não sabendo explicar as mudanças e as novas exigências, os/as jovens vivem-nas mais do que ninguém num processo de recomposição de contraditórios desgastante. O que estas realidades juvenis mostram é que não há mundos que se excluam mutuamente e que há novas configurações da existência que estão a tomar o lugar das antigas. (p. 367)

Pais (2001) complementa esta ideia, observando que, em outras sociedades, existiam rituais específicos de iniciação ou transição para a vida adulta, mas que nos dias correntes, é todo o quotidiano e suas práticas inconsistentes e inconscientes que adquirem o valor de ritualidade. Segundo o autor, assiste-se, inclusive, a um enfraquecimento da idade como categoria etária, sendo que o prolongamento da condição juvenil decorre em função dos percursos escolares mais longos, porque há uma tardia inserção no mercado de trabalho, porque o acesso à casa própria é moroso, assim como em função dos casamentos mais tardios e da liberalização das relações sexuais.

A esse respeito, Silva (2010) refere que, apesar dos regimes de transições juvenis se terem alterado e afetarem a juventude em geral, os jovens de grupos sociais desfavorecidos sofrem duplamente. Isso porque, por um lado são confrontados com a incerteza da transição e, por outro lado pela certeza das desigualdades tradicionais relacionadas com a pertença a um grupo social. Segundo a autora, uma vez que o acesso ao mercado de trabalho e a melhores condições de vida são dependentes, de maneira geral, da frequência da escola, os jovens de grupos sociais mais desfavorecidos perdem imediatamente neste jogo, visto que tendem a abandonar cedo aquela instituição. A esse propósito, Silva (*ibid.*) também observa que apesar da precariedade se ter alargado a vários setores e lugares da sociedade, a vida, marcada pela insegurança e pela exclusão,

vai-se ainda encontrar concentrada geograficamente, visibilizando um conjunto de pessoas que conhecem o desemprego a longo prazo e que, para além de serem excluídas do mercado de trabalho, também são excluídas da participação na sociedade em geral.

Relativamente à passagem da vida juvenil para a vida adulta, Sposito (2002) refere que as transformações observadas nos sistemas escolares, ao longo do século XX, exigem novas modalidades de compreensão para essa transição, especialmente, nas sociedades urbanizadas, sejam elas centrais ou periféricas. Trata-se de uma observação que chama a atenção para a ideia de que a socialização dos jovens vem ocorrendo cada vez mais em espaços e tempos variados, com uma multiplicação das referências culturais, constituindo um conjunto heterogêneo de redes de significados que são articulados e adquirem sentido na ação quotidiana dos jovens (cf. Dayrell, 2002).

A partir do cenário formulado perante o trabalho académico recente, parece-nos que a heterogeneidade e pluralidade das identidades juvenis formulam a nova dimensão central no desenvolvimento de abordagens investigativas em contextos juvenis. Guerra e Quintela (2016) abordam o conceito de microculturas juvenis, por exemplo, apontando para o seu interesse, especialmente, no que toca a sua capacidade de acionar esta ideia de identidades juvenis plurais. De acordo com os autores, a assunção da existência de microculturas juvenis contemporâneas implica uma condição transitória de adesão, que evidencia um grau de compromisso mais fraco daquele anteriormente constituído em abordagens culturalistas. Trata-se de uma lógica de estruturação das sociabilidades juvenis em rede, tornando as relações mais frágeis, temporárias, revisionáveis e transitórias, o que revela uma mobilidade e mutabilidade intergrupar bastante mais acentuada do que no passado, o que corrobora o carácter de heterogeneidade da(s) cultura(s) em torno da(s) juventude(s) – ver figura 2, a seguir.



Figura 2 – Concepções teóricas acerca do conceito de juventudes

A partir do reconhecimento de que a juventude constitui uma categoria sociológica plural e complexa (Guerra e Quintela, 2016; Bennett, 2011; Silva, 2010; Sposito, 2002; Dayrell, 2002; Pais, 1993; 2001; 2012), compreendemos que as diferentes teorias e perspectivas apresentadas ao longo do texto colaboram para compreender características da ordem das juventudes, de modo que podem, inclusive, se complementar num exercício de articulação das diferentes dimensões imbricadas no percurso de desenvolvimento juvenil. Posto isso, reconhecemos que nos aproximamos de um olhar assente em lógicas mais interacionistas, coerentes com os conceitos de pós-subcultural (Bennett, 2011) ou microculturas (cf. Guerra e Quintela, 2016), no âmbito de uma sociologia da experiência (Pais, 1993; Abrantes, 2003).

No contexto da nossa investigação, que passa pela centralidade institucional da escola, consideramos as articulações que o jovem é capaz de fazer de suas diferentes características socioculturais com as dinâmicas escolares, num panorama de conversão de gerações, no seu percurso de construção de identidade. Reconhecemos, em especial, a sua capacidade de agência e o seu estatuto de gestores de ações significativas e criativas (cf. L. Araújo, 2004) e não reduzimos o menor à condição de aluno (cf. Dayrell, 2002), assumindo, antes, a circunscrição juvenil em contexto escolar e as suas consequências, o que justifica, inclusive, o debate proposto nesta secção inicial. Conforme expõe Pais (2001), “[...] ser jovem é mergulhar, de cabeça, nesse poço fundo de desejos: as boas notas escolares, as férias, o bom emprego, a casa, aquela «outra metade» que faz nascer a paixão, os próprios «sonhos de consumo»” (p. 76). A seguir, mergulharemos na condição estudantil e na sua relação contraditória - ou aglutinadora - da identidade juvenil.

2.2 Tornar-se aluno – entre processos de desejo e sujeição

A centralidade da escola na vida dos jovens exige compreender a sua experiência no âmbito da realidade social, isto é, enquanto sistema de relações entre atores, fenómenos, ações, sentidos, valores, códigos, hierarquias, instituições e estruturas, o que não é um dado adquirido, mas um arranjo em permanente construção e transformação no decorrer da vida quotidiana (cf. Abrantes, 2003). Conforme observa Charlot (2000), o homem, diferente das demais espécies, define-se ao longo de uma história e, aliás, torna-se humano na medida em que adentra os processos de vida real no seio das relações

sociais. É na sua condição de ser inacabado que se encontra em processo fluido de aprendizagem.

Nesse contexto, podemos compreender que os jovens não vão simplesmente à escola, antes, apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são influenciados por ela. Os jovens fazem a escola, tanto quanto a escola os faz (cf. Abrantes, 2003). Na perspectiva de Silva (2010), inclusive, é este carácter relacional, em movimento contínuo, que impõe à escola alguma complexidade, visto que a instituição tem dificuldade em reconhecer que as suas finalidades educativas não existem numa forma acabada e última, uma vez que também dependem dos sujeitos.

Charlot (2009) observa que o filho do homem é obrigado a aprender para ser. E aprender remete à aquisição de saberes, ao controle de atividades, objetos da vida corrente e formas relacionais. Assim, os saberes, que são da ordem enunciável por meio da linguagem, compõem um universo menor do que aquele das aprendizagens. No âmbito das instituições, Sacristán (2003) argumenta que o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, na medida em que são justamente os adultos, seja na posição de pai e mãe, professores, educadores, legisladores ou académicos, que têm o poder de organizar as vidas dos não-adultos. O autor acrescenta que a representação desses sujeitos, na condição de menores, faz com que sua voz seja ignorada na elaboração ou reconstrução daquilo que sua identidade significa.

A esse mesmo respeito, Perrenoud (1995) recorre à semântica do termo «população ativa» para referir que todo aquele que não tem ofício no mercado de trabalho é, de alguma forma, alguém que está em situação de espera, preparação ou exclusão do estatuto de atividade. O autor chama a atenção, porém, para a ideia de que a vida na escola também é ativa, apesar da conceção de preparação que as relações institucionais lhe designam. O reforço do carácter de preparação do trabalho escolar e seu sentido projetivo, no entanto, acaba por ofuscar duas situações importantes, segundo Perrenoud (*ibid.*). A primeira é que na escola, de facto, vive-se e age-se, ou seja, trata-se também de uma vida ativa. E, a segunda, recai na ideia de que a partir das vivências e agência que temos na escola é que nos preparamos para viver fora dela.

Sacristán (2003), por sua vez, refere que a explicação da experiência do menor, muitas vezes, é mediatizada pelas visões que o universo adulto faz delas. É nesse espectro que se converte o menor no âmbito da escolaridade, perante uma cada vez maior obrigatoriedade e institucionalização do ensino, o que torna o papel do aluno, também, uma conceção regulada e constituída sob o controlo adulto. Nesse sentido, ao considerar

que a escolaridade é uma longa marcha e que ser bem-sucedido implica submeter-se às expectativas relacionais, sistêmicas e pessoais, a menos que se exerça a facilidade de adaptação, Perrenoud (1995) sugere que em sua rotina, os recursos que os alunos têm para subverter o seu desagrado são a astúcia, a subserviência e o fingimento. Por um lado, tratar-se-ia de garantir a sobrevivência e atingir um estatuto de tranquilidade. Por outro, estes recursos podem trazer para o exercício intensivo do ofício de aluno efeitos perversos, dentre os quais, a construção de uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho e com o outro.

Ao problematizar o lugar da juventude na escola contemporânea brasileira, em meados dos anos 2000, Dayrell (2007) observa que há um contraponto na forma de ver a crise escolar entre as diferentes partes que a compõem. Para o autor, na visão da escola e de seus profissionais, o problema se coloca na juventude e no seu pretense individualismo de caráter hedonista e irresponsável que levaria a um desinteresse pela educação escolar. Já no olhar dos jovens, tratar-se-ia de compreender que a escola se distancia de seus interesses, estando reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco podem oferecer, situando o registo desta educação no abrigo da obrigatoriedade inevitável. Para Dayrell (*ibid.*), trata-se de uma crise de relação entre a escola e os jovens, que nas suas interações têm dificuldade de acordarem sobre as finalidades educativas.

Dayrell (2007) argumenta que a emergência desta crise não se resume aos jovens ou à escola, mas pode ser compreendida mediante o reconhecimento de expressões de mutações profundas que têm ocorrido na sociedade ocidental, afetando as instituições e os processos de socialização das novas gerações, de modo a interferir na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. Popkewitz, Diaz e Kirchgasser (2017), a esse respeito, ressaltam que a escolarização e a investigação continuam a operar de modo central na fabricação de diferentes tipos de pessoas. Segundo os autores, essas fabricações incorporam as esperanças e os medos daqueles que se encaixam ou não nesse projeto. Assim, na visão de Dayrell (2007), se torna importante conhecer a condição juvenil, sua cultura, demandas e necessidades próprias. O que está em causa, é a reflexão acerca da influência da escola na constituição da(s) juventude(s), numa análise que privilegie a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que eventualmente não reconhece a sua condição juvenil (cf. Dayrell, 2007).

No que diz respeito à construção da condição estudantil, Sacristán (2003) chama a atenção para a ideia da naturalização da figura do aluno, que uma vez sendo tão presente

no nosso quotidiano, e tendo todos nós a certa altura ocupado esta posição, esbate-se com o não questionamento dos sentidos dessa condição, cujo carácter é contingente e transitório. É por meio dessa naturalidade que assentamos na firme ideia de que nessa etapa inicial da vida, o papel dos indivíduos é ir à escola todos os dias. O autor repara que essa condição de aluno está normatizada nos diferentes contextos, sem deixar de reconhecer que há desigualdades na forma como diferentes indivíduos ou grupos são escolarizados.

Ao passo em que Dayrell (2007) aponta que, na sociedade contemporânea, os atores sociais não são totalmente socializados a partir das orientações das instituições, de modo que a sua identidade também não é construída somente nos marcos das categorias do sistema, Sacristán (2003), diante da naturalidade expressa da condição de aluno, questiona o facto de que não paramos para refletir se essa condição foi sempre manifesta da mesma forma, se será, de facto, universal, e se a partir desse estado, extrai-se necessariamente consequências positivas. Nas palavras do autor, acabamos por ignorar, no que toca aos alunos, “[...] com que preocupação vão às aulas, o que é que nelas encontrarão, que desejos e aspirações deixam à saída das suas casas e das portas das escolas, que histórias têm para contar ou o que é que o futuro lhes reserva [...]” (p. 13). O argumento de Sacristán (2003) é de que no que toca à condição de aluno, constituiu-se toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se conforma um modo de vida específico, identificável por todos porque estamos familiarizados com essa condição.

A perda do monopólio no papel de socialização dos jovens, por parte da escola, implica reconhecer que os atores sociais estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, de forma que são produtos de múltiplos processos de socialização (cf. Dayrell, 2007). Para Dayrell (2007), a escola tende a não reconhecer o jovem existente no aluno, assim como não compreende a diversidade, seja étnica, de género, ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. Segundo o autor, é na forma como os jovens vêm se constituindo enquanto alunos que se encontra um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, uma vez que se coloca em questão velhos modelos, a partir de novas tensões e conflitos.

A esse mesmo respeito, Sacristán (2003) argumenta que a consolidação da ideia de aluno, conjuntamente com uma imagem social partilhada por todos, terá se desenvolvido, a partir da expansão dos sistemas educativos nas sociedades consideradas

altamente urbanizadas e com a universalização da escolarização, enquanto experiência comum a todos, ainda que os vestígios desse papel remontem a um período muito anterior às questões da universalização do ensino. O autor não deixa de referir que os alunos são atores sociais e, portanto, agem perante as estruturas sociais alargadas. Além disso, destaca que os discursos e as teorias sobre a infância e a juventude não consagram um bloco monolítico de visões, o que justifica que existam diversas formas de representar o que são determinadas etapas da vida, que não se confundem, acrescentamos, meramente, com uma questão de faixa etária, por exemplo. Aqui, aponta Dayrell (2007), reside um problema, visto que a escola continua a privilegiar uma determinada conceção de aluno, que fora constituída na sociedade moderna, num contexto em que o jovem quando adentrava a instituição escolar, deixava sua realidade para fora dos portões, num processo de conversão em aluno, centrado na disciplina e na aprendizagem de conteúdos.

A formulação do trabalho escolar enquanto ofício, proposta por Perrenoud (1995), parece-nos continuar bastante contundente. Segundo o autor, é perfeitamente possível enquadrar o estatuto de aluno como ofício. Isto porque o aluno exerce uma espécie de trabalho determinado, reconhecido ou aceite pela sociedade, do qual retira os seus meios de sobrevivência. A considerar o carácter dos meios de sobrevivência, pertinentes aos ofícios, Perrenoud (*ibid.*) destaca que isto não remete necessariamente a um valor monetário, assim como sucede com determinadas posições ocupadas dentro de redes sociais, como a família (mãe ou o chefe de família) e a comunidade (líderes de associações). Muitas vezes, destaca o autor, os membros de uma família são financeiramente dependentes de outras pessoas, inscrevendo então o aluno enquanto filho, realçando seu estatuto infantil ou adolescente (ver Sacristán, 2003) e, por isso, dependente de outrem no seu percurso de escolarização.

Assim como Sacristán (2003) identifica o menor na sua sujeição ao estatuto de aluno, Perrenoud (1995) observa que o ofício de aluno é uma das componentes do ofício de criança ou adolescente, nas sociedades onde esta fase da existência é definida. Para ir mais além, o autor refere ainda seu carácter preparatório que, em muitas circunstâncias, dificulta o olhar a escola como uma vivência diária, calcando na instituição apenas o sentido projetivo. Conforme observa Charlot (2009), a escola, muitas vezes, nos relatos dos alunos, se configura como um espaço esvaziado de sentido, onde se aprendem coisas que não têm valor ou importância. Segundo o autor, este é um dos maiores dilemas da instituição escolar, o esvaziamento do presente, a sua ausência.

Talvez por isso, ao reconhecer a importância e a agência do aluno no espaço da

organização escolar, num trabalho anterior, Charlot (2000) tenha formulado que o sujeito é um ser humano, social, singular, capaz de agir no e sobre o mundo, além de ser capaz de se produzir ele próprio por meio da educação. Daí que, de acordo com o autor, seja necessário refletir sobre o conflito do reconhecimento do sujeito em si em contraposição ao sujeito social que está, até certo ponto, mais explícito no campo da educação. Para Charlot (*ibid.*), o que não se pode exercer é a negação do sujeito em prol do grupo, justamente, do social. O seu trabalho sugere que uma abordagem ao sujeito deve privilegiar seu conjunto de relações e processos, visto que o “O sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais” (Charlot, 2000, p. 45).

Considerando o sujeito, ator social, que vivencia a experiência escolar, Perrenoud (1995) elenca uma série de características que designam o caráter *sui generis* do que designa como ofício de aluno. Segundo o autor, trata-se de um ofício menos livremente escolhido que os demais; é fortemente dependente de um terceiro, tanto nas finalidades gerais como específicas; é exercido sob a supervisão e controlo constante de terceiros; e está, correntemente, sujeito a avaliações de qualidades e defeitos, seja de natureza pessoal, cognitiva, cultural, ou de caráter. De acordo com Perrenoud (*ibid.*), muitos ofícios apresentam uma ou outra destas características, mas, de forma condensada, raramente. O que agrega esse conjunto de peculiaridades terá que ver com expectativas que advêm do estatuto da infância e do adolescente, da escolarização obrigatória, da vontade dos pais e, também, dos imperativos da escola de massas, dentre outras relações subjacentes.

Os elementos elencados, segundo Perrenoud (1995), corroboram um sistema de trabalho pedagógico marcado por traços como a falta permanente de tempo e de flexibilidade para responder a apelos específicos – típico dos tempos monocromáticos (Pais, 2001); reticências marcantes na construção de diálogo com os alunos – dificuldade em reestabelecer hierarquias geradoras de sentido horizontal (Abrantes, 2003); apoio em recompensas e sanções externas para reivindicar o trabalho estudantil, reforçando um olhar utilitarista deste exercício (ver Singly, 2011); o compromisso com tarefas fechadas, exercícios e rotinas duramente estruturadas (ver Sacristán, 2003); força do controlo sistemático; e o peso da avaliação formal (ver Bernstein, 2000), dentre outros.

Sacristán (2003), por sua vez, argumenta que o conjunto de saberes, representações, valorizações e atitudes que apresentamos e asseguramos no que toca aos

menores, constitui uma base cultural acerca de como educá-los. Essa missão, diz-nos o autor, é uma prioridade em qualquer sociedade, passando por modificações ao longo dos anos, ganhando, assim, diferentes manifestações peculiares e contradições internas. Trata-se de uma base cultural cujo caráter é dinâmico, contingente, mas não absoluto nem eterno. Sua formação estará relacionada com a sedimentação na tradição que cada sujeito assume de maneira diferente. Nas palavras de Sacristán (*ibid.*), assim como os conceitos de infância e juventude não são estanques, as formas culturais sobre como tratar e educar esses indivíduos também têm um caráter mutante. Cabe referir a importância de se reconhecer, também, que há formas plurais de ser aluno, o que é, aliás, fundamental na proposição do debate acerca dos papéis e finalidades da escola (ver Dayrell, 2002; 2007).

É a partir da mutação das formas culturais sobre como tratar e educar os indivíduos que Sacristán (2003) situa a origem de constantes estranhezas sobre como se portam os alunos, na medida em que entre uma geração e outra vão se assumindo posturas diferentes. O autor entende que devemos estar preparados para lidar com as constantes modificações de comportamentos dos menores, na medida em que é preciso compreender que os laços que estreitamos com estes são “[...] o reflexo, não só de toda a complexidade das relações humanas, como também das condições históricas que vivemos e dos padrões culturais que compõem essa cultura acerca da educação, ela própria evolutiva” (Sacristán, 2003, p. 120).

Ao defender a fundação de uma sociologia do sujeito, na racionalização de questões que tocam a relação com o saber, Charlot (2000) refere a necessidade de se reconhecer e conceder estatuto ao «outro». Segundo o autor, o sujeito é movido por desejos, projetos e este desejo implica a existência de um outro, mesmo enquanto objeto. Para Charlot (*ibid.*), toda relação consigo é simultaneamente uma relação com o outro, de modo que toda relação com o outro é, também, uma relação consigo próprio e, deve-se nesta relação, entender-se que o desejo ele próprio só pode existir sob o signo «desejo de», isto é, não há desejo sem objeto de desejo. Assim, no contexto das relações escolares e do campo educativo, convém compreender que é importante elencar-se, também, o estatuto antropológico, partir dele, visto que o sujeito e seu desejo não são inteligíveis, senão através da condição humana (cf. Charlot, 2000), uma perspectiva bastante alinhada com as ideias de Freire (2008), especialmente, na sua formulação da ideia de educação autêntica, que argumenta que aprendemos uns com os outros, num processo legítimo de interação, a partir de um movimento mediado pelo mundo.

A aprendizagem enquanto relação é elemento crucial no desenvolvimento do trabalho educativo formal. Sobre essa constatação, Perrenoud (1995) refere que pensar sobre a construção do sentido do trabalho, dos saberes, das situações e aprendizagens escolares exige considerar um fio condutor assente em diferentes contribuições interdisciplinares. Nestes termos, o autor reforça a concepção de que o sentido é construído, não é dado *a priori*; a construção provém de uma cultura, considerando um conjunto de valores e representações; e que a construção decorre em contexto, permeada pela interação e relação adjacentes. Por isso, a análise sobre a construção de sentido do trabalho escolar beneficia quando leva em consideração elementos como a família, a classe social, as comunidades étnicas ou religiosas a partir dos quais os alunos fundam as suas próprias pertenças identitárias e culturais (cf. Perrenoud, 1995; Charlot, 2009).

De modo semelhante, Charlot (2000) aborda a ideia de que o sentido deve estar associado ao que se produz por meio de uma relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. Segundo o autor, o sentido emerge de sua inscrição no encontro dos desejos que o sujeito é. Estudos como o de Abrantes (2003) contribuem para o debate da escola enquanto sistemas de sentidos, numa perspectiva da vida quotidiana escolar, o que se enquadra numa sociologia da escola preocupada com o jovem enquanto autor de seu percurso, na consideração de que detém agência e não na lógica neoliberal, mesmo que ainda circunscrito em determinados processos de escolarização como objeto. No âmbito dessa perspectiva, importa destacar que a condição de aluno não implica homogeneidade, uma vez que existem formas muito distintas e desiguais de se vivenciar essa experiência (cf. Sacristán, 2003).

Nas palavras de Sacristán (2003), ser aluno é uma forma de se relacionar com o mundo dos adultos, respeitando uma ordem regida por certos valores e padrões de vigência, através dos quais se exerce a autoridade adulta, agora, com uma legitimidade delegada nas instituições escolares. Dayrell (2007), ao redigir as conclusões de seu estudo sobre a condição juvenil no Brasil, argumenta que para uma parte dos jovens brasileiros, aqueles excluídos da escola antes de completarem o ensino básico, a experiência escolar pouco ou nada contribuiu na construção da sua condição juvenil. No caso daqueles que chegaram ao ensino secundário, o autor afirma que a escola contribui apenas parcialmente na construção e vivência da experiência juvenil porque perdeu o monopólio da socialização dos jovens. De qualquer forma, a escola constitui a juventude, em parte porque a vivência juvenil no quotidiano escolar é marcada pela tensão e pelos constrangimentos na sua difícil tarefa de constituir-se como aluno (Dayrell, 2007).

Uma vez abordada a complexa circunscrição juvenil no campo escolar e as diferentes implicações envolvidas no processo de tornar-se aluno, o nosso trabalho debruça-se agora sobre considerações acerca do ato educativo, seus contextos, tensões, bem como aponta para uma abordagem da experiência do aluno, na sua dimensão de sujeito, buscando projetar modos de produzir sentidos na esfera educativa. Questões sobre a massificação e os mandatos sociais contemporâneos também serão considerados no decorrer do debate.

2.2.1 A experiência do aluno – educação, contextos, tensões e sentidos possíveis

A luz é um deslumbramento. Há, porém, subtilezas entre a luz que começa e a luz que finda. E essa fronteira pode definir a passagem da barbárie à civilização, ou o inverso. (Gomes, 2004, p. 13)

O argumento que temos vindo a tecer ao longo desse capítulo dá conta de que um dos grandes desafios da escola é compreender a interseção entre as identidades juvenil e estudantil, reconhecendo que uma e outra não se anulam no seu campo espacial. Nesta secção, imbricaremos no que toca aos sentidos da educação, privilegiando o lugar do aluno, bem como as tensões sociais com as quais o mesmo se interpela, procurando desvendar um pouco mais da natureza da própria escola e suas implicações na produção de percursos escolares possíveis.

Na consideração dos motivos pelos quais educamos, Rochex (2009) sugere que a necessidade da educação se baseia em duas características típicas da espécie humana. A primeira remete à externalização do património da espécie e a segunda engloba a questão da neotenia da criança, ou seja, a capacidade de conservar alguns traços da juventude na forma adulta. De acordo com o autor, esses traços implicam a substituição da evolução biológica pela história. No campo da educação, observa Gomes (2004), a vontade humana tem rosto e deixa rasto, de modo que os diferentes enfoques, no sistema, no professor, no aluno, etc., acarretam efeitos de natureza diversa e afetam as várias partes envolvidas. Para o autor, essa pungência de desdobramentos faz registar a complexidade que se deve ter em conta, ao refletir-se sobre cada abordagem paradigmática da educação. A esse mesmo respeito, Popkewitz, Diaz e Kirchgasser (2017) observam um sentido duplo dos sujeitos escolares, na consideração do conteúdo que é eleito para a aprendizagem e da

forma como esse conteúdo organiza quem as crianças são e quem é suposto que elas sejam. De acordo com os autores, esse sentido duplo oferece uma forma de visualizar como os currículos fazem determinados tipos de pessoas ao governar suas «almas».

Popkewitz, Diaz e Kirchgasser (*ibid.*) ressaltam que o termo «alma», nesse âmbito, refere-se ao interior secularizado da criança, que deve ser observado e administrado pela escolarização e suas ciências, através da internalização de características psicológicas que definem o tipo de criança «boa», «produtiva» e «certa». Os autores referem que os modelos de tradução do conhecimento disciplinar para disciplinas escolares podem ser entendidos enquanto um processo de alquimia, considerando que a alquimia dá atenção para os processos de tradução que refazem o conhecimento disciplinar em disciplinas escolares. Popkewitz, Diaz e Kirchgasser (2017) apontam para a necessidade desses processos de tradução já que as crianças não apresentam domínio amplo dos conteúdos trabalhados, justificando que a metáfora da alquimia também revela a forma como os sujeitos incorporam práticas de tradução que exigem uma viagem simultânea de um espaço social/cultural a outro. Os autores reforçam ainda que a alquimia inscreve normas culturais sobre quem as crianças são e devem ser por meio da «língua» das psicologias social e educacional. Nesse âmbito, o processo de tradução envolve mais que conhecer as crianças para organizar a sua escolarização. Antes, trata-se de modelar a «alma» do tipo de pessoa vista como necessária para realizar um futuro desejado de pertença coletiva com registos regional, nacional ou global (cf. Popkewitz, Diaz e Kirchgasser, 2017).

A realidade que conhecemos da educação escolar, o que sabemos fazer para educar o próximo, os juízos de valor e os motivos que criamos para agir com os outros, enquanto educadores, formam um conglomerado de componentes que são a súpula da vasta experiência histórica da espécie humana, em cada uma das suas culturas ou sociedades, argumenta Sacristán (2003). Em comum, estaria sempre o impulso de querer dirigir as crianças e os jovens segundo um objetivo definido que fora incorporado no significado do verbo educar que, como aponta o autor, tem aceção latina que envolve justamente o sentido de dirigir e encaminhar. Um sentido que Sacristán (*ibid.*) vincula à ideia de mostrar o caminho aos menores, ação que é realizada a partir de manifestações práticas de autoridade, constituindo-se numa das características mais evidentes e comuns de qualquer cultura, diz o autor. Acerca desse poder, exercido por diferentes agentes sociais, tais como professores, familiares, ou líderes espirituais, o autor ressalta a sua determinação perante um caráter de desigualdade do menor face ao adulto.

Ao defender e analisar os contornos da sociologia do aluno, «sociology of pupils» no original, Dubet (2000) afirma que avanços nas escolas e a transformação de paradigmas sociológicos têm favorecido investigação sociológica que é claramente mais centrada na comunidade educativa, especialmente, nos alunos, que aos poucos vão sendo considerados sujeitos ativos da sua própria educação. Segundo o autor, as escolas vêm sendo vistas cada vez menos como instituições que dominam a conduta individual, crescendo a sua percepção enquanto entidades educacionais que se desenvolvem a partir de todos aqueles ativamente envolvidos no domínio da educação, especialmente, os alunos.

Podemos vislumbrar esse olhar para a instituição escolar na obra de Abrantes (2003) para quem compreender a escola exige concebê-la enquanto um espaço social, espaço de relações onde se verifica comunicação, mas também estruturas de poder, produzido por uma rede de interações quotidianas entre os diferentes atores que a constituem (alunos, professores, funcionários...), baseado em culturas sedimentadas com o tempo, enformado por diversas pressões externas (famílias, ministério da educação, mercado de trabalho, etc.). Para este autor, pensar a escola e os seus sentidos exige a consideração de realidade em movimento.

Os fenómenos sociais, argumenta Abrantes (2003), não são estáticos, existem em constante fluxo e metamorfose, permanecem em constante construção e reconstrução, caminhando em diversos sentidos. Nas sociedades contemporâneas e, mais concretamente, em áreas como a escola e as identidades juvenis, esta faceta vetorial acentua-se (cf. Abrantes, 2003). Nesse sentido, Abrantes (*ibid.*) refere que as pesquisas sociológicas, limitando-se a certos momentos, podem apenas esboçar retratos das realidades sociais, mas, de toda forma, podem incluir nesses retratos aspetos diacrónicos, que lhes permitam equacionar possíveis tendências.

Considerando um quadro de mudança na instituição escolar, Dubet (2000) aponta que a política educativa da escola republicana se baseou numa clara separação teórica entre o que é uma criança e o que é um aluno, entre o indivíduo privado com suas raízes firmemente estabelecidas no seu mundo particular e armada perante sua personalidade original, e o indivíduo governado pela razão e pelo conhecimento, entre o indivíduo concreto e o indivíduo abstrato. De acordo com o autor, a política de socialização da escola republicana exigia uma certa dissociação por parte das escolas, uma vez que elas tinham de extrair as crianças da sociedade para transformá-las em alunos e futuros cidadãos. Para Dubet (2000), essa relação estabeleceu um vazio entre a escola e a

sociedade, de modo que as atividades que não fossem estritamente acadêmicas acabavam por serem relegadas, como terá sido o caso dos desportos e das artes, por exemplo.

A partir de um enfoque que não dissocia a figura do menor ao estatuto de aluno, mas, antes, sujeita este estatuto à condição daquele, Sacristán (2003) pontua que a partir do século XVIII, a ordem social moderna já não consegue apoiar-se no preestabelecimento de vínculos de dependência do cidadão livre com a figura do soberano todo-poderoso, que consegue organizar e manter a ordem social, bem como a coesão da unidade política. A adesão social obrigatória assegurada pela força vê-se impelida a ser substituída pela convicção individual do sujeito baseada em princípios racionais, ressaltando sempre a dignidade do indivíduo, segundo o que defende o novo espírito iluminista (cf. Sacristán, 2003). Segundo Sacristán (*ibid.*), a nova cidadania exige que se incuta nos sujeitos o respeito pelas leis e pela ordem social, através de um processo de interiorização dos princípios que se defendem, substituindo a antiga imposição pela capacidade de autocontrole.

Entende-se que a disciplina deverá atuar fundamentalmente sobre a conduta segundo uma modelação da subjetividade, transformando o eu, e obrigando-o a orientar-se por motivos razoáveis. Trata-se, nessa altura, da substituição do temor pelo soberano ao temor à lei. Conforme observa Sacristán (2003), a nova sociedade que emergia, apoiada nos princípios da lei e da razão, na qual a ordem teria de depender forçosamente da transformação dos sujeitos, devia procurar novas tecnologias de controlo que fossem capazes de conduzir os sujeitos nas suas vivências. O autor entende que a escola será um lugar privilegiado para aplicar essas novas tecnologias, de modo que o poder disciplinador, antes, personificado na figura do pai, viu-se transferido para a figura do professor, pelas regras da instituição escolar.

Ao passo em que Giroux (2008) sugere que nos anos de 1960, as escolas eram vistas como um bem público que oferecia aos alunos não apenas uma oportunidade de mobilidade social, mas, também, uma possibilidade de participar e construir a vida pública, Dubet (2000) refere que quanto mais massificado o sistema educativo se tornou, mais ele se assemelhou a um mercado, e mais se tornou necessário conhecer o raciocínio e as antecipações dos participantes ativos desse mercado. O sistema educativo, nessa lógica, não estava apenas sendo estruturado pela oferta educativa, mas pela demanda, daí que houvesse necessidade de se conhecer a natureza dessa demanda (cf. Dubet, 2000). Sobre esse novo caráter impresso no campo escolar, Giroux (2008) acrescenta que, nos dias de hoje, as escolas são vistas predominantemente enquanto ativos privados em vez

de um bem público, os professores vêm sendo eliminados no discurso da reforma educativa, mantendo apenas a sua forma enquanto aplicadores de avaliações, e os alunos são valorizados numa perspectiva de consumidores e realizadores de avaliações em vez de se privilegiar o seu potencial enquanto cidadãos críticos.

Congruente com esse argumento, Dubet (2000) discute que uma das mudanças no seio da escola republicana, junto ao movimento de massificação da instituição escolar, foi a chegada de um novo tipo de aluno. Segundo o autor, o universo tranquilo dos alunos privilegiados e subsidiados (Dubet tem por referência contextual o caso francês) foi sacudido por novos públicos, cujas atitudes, expectativas e motivações não correspondiam de modo algum ao sistema vigente. A representação desses alunos, muitas vezes, se fez sob o prisma do distúrbio, uma vez que eles não correspondiam às expectativas dos professores, traziam consigo a cultura juvenil para dentro da escola, bem como outros problemas sociais que não costumavam atravessar a instituição educativa (cf. Dubet, 2000).

Ao tratar de fenómeno semelhante, no cenário português, Matos (2013b), analisando a relação entre jovens e ensino secundário, num projeto de investigação coletivo, admite que a população contemporânea do ensino secundário se confronta com o mundo da escola, segundo uma tripla modalidade de relação, a de identificação, a da inovação / experimentação e a da estranheza / exclusão. Enquanto a primeira categoria remete a jovens cuja relação com a escola é próxima, por razões de herança cultural, a segunda diz respeito a novos públicos em fase de *alunização*, isto é, jovens cujos mundos se vão abrindo à escola com alguma estranheza, e a terceira é marcada pelo não reconhecimento mútuo entre atores e instituição. É nesta última categoria que se pode desvelar uma sobreposição do mundo juvenil face ao mundo escolar, de maneira que o jovem pode nunca chegar a ser aluno, afirma o autor.

Também no contexto da escola, Abrantes (2003) reporta-se a uma série de estudos que foram tentando responder aos processos de resignificação do espaço escolar. O autor discute os estudos culturalistas que associaram as culturas anti-escola às subculturas juvenis oriundas das classes operárias e refere o surgimento de novos trabalhos que apontaram para a mecanização desta relação. Barrère e Martuccelli (2000) compõem uma das referências, já no âmbito de um grupo de estudos que equacionam a organização escolar e os vários atores envolvidos, com uma obra que assinala o facto de que a tensão que se sente no cenário educativo tem como pano de fundo uma relação dicotómica entre a integração adolescente e as normas escolares. Na visão de Abrantes (2003), os trabalhos

culturalistas desvalorizaram, frequentemente, o papel da escola na construção de identidades juvenis, fazendo com que as dinâmicas que se passam no interior da instituição fossem alocadas a um segundo plano.

As transformações pelas quais a escola passou fazem com que ela não seja mais vista como uma instituição que transforma determinados padrões sociais em personalidades, afirma Dubet (2000). De acordo com o autor, as escolas passaram a ser sistemas que conjugam variadas tendências e objetivos, um sistema que é antes construído pelos seus próprios participantes ativos, em vez de ser o elemento que lhes dá forma. As formas de ser e agir têm sofrido algumas modificações que explicitam identidades discentes variadas, corrobora Chaves (2015). A autora aponta que, se num primeiro momento o aluno é forjado pelo outro, com o passar das décadas e a emergência de uma sociedade mais heterogênea e plural, ele passa a ser formado pelos ditames da instituição escolar e, ainda, por suas próprias experiências, expectativas, desejos e decepções. Perante esse cenário, Dubet (2000) afirma que uma sociologia do aluno tem por objetivo investigar a forma como os alunos constroem a sua própria experiência da escola e não apenas a forma como eles aprendem um conjunto de competências enquanto alunos.

Uma abordagem no contexto da escola enquanto sistema de sentidos, considerando a centralidade do aluno nos processos de escolarização, que adquiriu relevo em finais da década de 1990, e continua a produzir efeitos, é a noção centrada na relação com o saber, que voltou a ganhar força, a partir dos trabalhos realizados pelo grupo de investigação *Éducation et scolarisation* (ESCOL) da Universidade Paris 8. Assente na conceção de relação com o saber proposta por Charlot (2000) e sua equipa, a investigação nesse registo privilegia as «situações, as histórias, as condutas, os discursos», assim como os processos de produção das situações de sucesso e de fracasso escolares, identificados em casos singulares, na pressuposição de que ao serem singulares, não deixam de ser sociais.

Sem deixar de reconhecer a importância do trabalho realizado no seio das sociologias da diferença, Charlot (2000) refere que estas correntes não foram capazes de dar conta das variadas faces dos fenómenos identificados e envolvidos neste campo conceitual. Dos argumentos utilizados pelo autor a fim de refutar a confiabilidade das sociologias das diferenças, destacam-se três: a singularidade da história dos indivíduos, os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos à noção de posição e a forma que os jovens dão ao seu desenvolvimento escolar, isto é, seu exercício e práticas efetivas. A partir de seu objeto de estudo, que se centra nas questões do fracasso escolar, Charlot (*ibid.*)

assume que o sucesso na escola não implica apenas a noção de capital, mas de trabalho, atividades e, inclusivamente, práticas. Aqui, o sujeito não é percecionado apenas como objeto, é agente, elemento vital da sociologia do aluno defendida por Dubet (2000).

A leitura da obra *Da relação com o saber* (Charlot, 2000) nos conduz, enviesada pelas críticas às sociologias das diferenças, a pensar num trabalho em que a conceção de «fracasso escolar» possa ser lida face à existência de sujeitos ativos, não meramente dominados ou, ao menos, que este exercício considere o facto de que um sujeito por mais dominado que seja, ainda é um sujeito. Para Charlot (2000), o estudo sobre a relação com o saber implica estudar o sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e com a presença de saber no mundo; em seu trabalho, ressalta a importância de se distinguir entre informação, conhecimento e saber. Para o autor, tanto a informação como o saber estão sob a primazia da objetividade, o que lhes garante a possibilidade de serem estocados, armazenados, inclusive, num banco de dados. No entanto, o saber distingue-se da informação porque traz a marca da apropriação do sujeito, logo, aproxima-se da noção de conhecimento.

Como bem observa Viana (2003), ambas as investigações de Rochex (1995) e Charlot (2000) viabilizam a ideia de que o aprender não passa pelos mesmos processos e que aprender não significa a mesma coisa para todos, o que implica que a apropriação de saberes-objetos e objetos-saberes se faz de modo distinto por cada indivíduo. O inventário construído com os dados da pesquisa identifica distintas figuras do aprender, conforme a relação epistémica com o saber e a ênfase em processos e atividades implicados em cada tipo de aprender. As principais figuras do aprender identificadas na obra dos autores são: aprender saberes-objetos (referente a um conteúdo de pensamento) e objetos-saberes (por exemplo, livros); aprender uma atividade; e aprender saberes relacionais.

Da mesma forma como aprender pode significar coisas diferentes para pessoas distintas, Dubet (2000) destaca que há muitas formas de se ser aluno e que os caminhos para o rendimento escolar são variados. De acordo com o autor, quanto menos a escola representa uma instituição, mais os alunos têm de construir a sua própria experiência de aprendizagem. Dubet (*ibid.*) sugere que essa construção pode ser concebida por meio de um sistema de tensões entre diferentes perspetivas racionais e enumera algumas delas. A primeira das perspetivas racionais refere-se à noção de utilidade. Segundo Dubet (2000), o trabalho escolar representa um custo para os alunos, o que implica esforço pessoal e o sacrifício de tempos livres para que se possa alcançar alguns benefícios sociais; processo que se baseia na utilidade de possuir certificados na sequência da avaliação escolar.

Perrenoud (1995) classifica essa relação utilitarista com o saber de percurso escolar enquanto estratégia.

Para Perrenoud (*ibid.*), a relação com o saber é cada vez mais uma relação de assimetria utilitária, isto é, os desejos de domínio dos conteúdos estão diretamente vinculados com as exigências do sistema de avaliação. Assim, o interesse de alunos e famílias passa a recair nos domínios cuja avaliação detém alguma rentabilidade. Tal situação, sugere o autor, é agravada por dois fatores. O primeiro tem a ver com a desvalorização dos diplomas e o segundo lida com a entrada diferida no mercado de trabalho. A esse respeito, Dubet (2000) destaca que a necessidade de prever o que é útil varia de acordo com as diferentes especialidades escolares em que os alunos estão inseridos. O autor aponta que algumas especialidades estão muito próximas do mundo do trabalho, por exemplo, enquanto outras apresentam-se mais afastadas e demandam um compromisso contínuo.

De maneira semelhante, algumas especialidades parecem muito úteis, enquanto outras não revelam uma utilidade óbvia, casos em que, segundo Dubet (2000), os alunos fomentam a sua utilidade na necessidade de se continuar estudando. O sempre crescente conjunto de escolhas determinado pela utilidade é demonstrado pelo crescimento de projetos individuais, afirma o autor. Para Dubet (*ibid.*), uma vez que a necessidade de escolarização é cada vez menos óbvia para alguns alunos, espera-se que eles organizem os seus próprios projetos de carreira. Trata-se de uma demanda paradoxal, uma vez que se espera que os alunos mais fracos estejam motivados por projetos pessoais ao passo em que eles detêm poucos recursos para construir e realizar tais projetos. Ainda no que toca ao racional da utilidade, Dubet (2000) refere a questão do desenvolvimento do comportamento estratégico que compreende a ideia de que a escolarização faz parte do processo de construção da carreira, logo, é preciso tomar a decisão correta no momento certo, em termos da escolha da escola, da especialização e das disciplinas, ecoando aqui uma atitude que pode ter influência da estrutura familiar, como também propõe Van Zanten (2005).

Outro aspeto importante relativo à dimensão da experiência escolar terá que ver com a relação com o conhecimento, aponta Dubet (2000). Trata-se de um conhecimento que é concebido como uma forma de desenvolver o sujeito, isto é, os alunos formam-se a si próprios por meio dos significados que atribuem ao conhecimento, seja pela sua aceitação ou relutância em desenvolver uma vocação. Nesse contexto, o autor refere a adesão e/ou interesse dos alunos por determinadas disciplinas como um indicativo do

desenvolvimento da vocação. Por outro lado, Dubet (*ibid.*) registra que uma série de alunos não consegue tornar-se realmente interessado na aprendizagem, uma vez que entende o processo como um ritual sem interesse ou sentido, tornando assim os estudos um tanto alienados de suas vidas, ao passo em que outros alunos se veem como senhores dos estudos escolhidos.

O trabalho de Rochex (1995), por sua vez, em sua dimensão objetiva, argumenta que as atividades e conteúdos escolares não se reduzem a significados em termos de abertura de possibilidade de inserção no mercado de trabalho, de melhores condições de vida material, mas, antes, assumem significados neles mesmos. Para o autor, as atividades de aprendizagem são reconhecidas como cognitivas e requerem um trabalho, um investimento pessoal por parte do sujeito. Confrontado com casos de dificuldades escolares, Rochex (*ibid.*) interpela a ideia de significados escolares desmobilizadores. Nesses casos, o sentido fundamental atribuído pelos jovens à escola e à aprendizagem advém de uma relação utilitária, perante a não identificação da sua especificidade e das atividades cognitivas requeridas para obter sucesso. É assim que se chega à ideia de que na escola não há nada para ser compreendido, tratando-se, antes, de uma exigência de cumprimento de regras.

Do desenvolvimento de uma postura face às atividades escolares, vale resgatar os conceitos de mobilização, atividade e sentido, na forma como os utiliza Charlot (2000). Para o autor, a mobilização implica acionar recursos, sendo ao mesmo tempo preliminar à ação, quanto o seu primeiro momento. O conceito de mobilização aponta para as ideias de móbil e recursos, compreendendo o primeiro a razão para agir e, o segundo, as forças de diferentes ordens de que se dispõe e que são atualizadas, acionadas. A atividade, por sua vez, é definida como um conjunto de ações que a partir de um móbil tem por interesse alcançar uma meta. No que toca à definição de sentido, Charlot (*ibid.*) destaca que é significativo, ou tem sentido, o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. Nas suas palavras, o sentido é sempre em relação a alguém, um sujeito e, por isso, também implica a noção de desejo.

No âmbito institucional, a lógica escolar faz sentido tanto quanto o sujeito possa vivenciar um desejo de si, proporcionando a construção de um projeto escolar / profissional (cf. Charlot, 2009). Partindo de um raciocínio semelhante, Berger (2013) aponta que o momento fundamental da aprendizagem é aquele em que o aluno se apropria do trabalho, isto é, se torna autor e, por isso, sujeito. Ainda no que concerne à questão do

desejo, Perrenoud (1995) refere que não se pode limitar o sentido do trabalho e o trabalho do sentido num único registo disciplinar, afirmando que

O sentido dos saberes, das situações, das aprendizagens escolares tem múltiplas fontes, que se conjugam ou se compensam de forma diversa numa situação para outra ou de uma pessoa para outra. O sentido depende dos desejos que se conseguem satisfazer, das necessidades que elimina, dos projetos que serve, das obrigações que cumpre. Cada um procura aliar necessidade e virtude, razão e sentimentos, dever e vontade. O trabalho do sentido faz parte, simultaneamente, das táticas a curto prazo e das estratégias de longo alcance, do princípio do prazer e do princípio da realidade. (p. 191)

No entendimento de Perrenoud (1995), a cultura é um recurso que influencia, de muitas maneiras, as tarefas escolares, e pode ser a principal fonte que permite ao aluno encontrar a construção de sentido e a «distanciação ideal» face às expectativas da escola. Segundo o autor, uma atitude cínica ou utilitarista da escola são traços de uma herança cultural, que também é determinante na forma como um aluno mobiliza a sua energia e gere o seu investimento no trabalho escolar. Perrenoud (*ibid.*) refere que a construção do sentido de um saber ou atividade semelhante é fundamentado na cultura do ator, sendo que o aluno vai buscar na sua herança, no seu *habitus*, um capital cultural que o ajuda a designar o esforço, a finalidade, os benefícios e os riscos que ele disporá para uma tarefa escolar.

Na ótica de Charlot (2009), trata-se de reconhecer que a mobilidade para a escola não quer dizer a mesma coisa que mobilidade na escola. São atitudes e investimentos de lógicas distintas. Na senda dessa argumentação, Dubet (2000) aponta, no entanto, que os alunos não são apenas indivíduos que manobram estrategicamente e as escolas não podem ser reduzidas ao estatuto de mercado porque atitudes sociais e culturais e crenças fincadas na esfera familiar, também, têm um papel essencial. Aqui, o autor resgata a conceção da sociologia centrada na integração social em que, dentre outras coisas, tratou da dimensão da experiência da escola, a partir da proximidade e da tensão entre a cultura escolar e a cultura do próprio jovem.

Independente das lógicas subjacentes que se constroem e desenrolam nas tensões entre os sujeitos e a sua escolarização, Sacristán (2003) observa que a implantação universal que a escola sofreu em diferentes lugares e tipos de cultura é a prova do seu

êxito enquanto achado cultural, bem como terá sido o facto de encerrar para si o direito à educação das crianças. O autor argumenta que, mesmo que em determinadas zonas subdesenvolvidas se verifique uma escassez dos meios fundamentais, a estrutura física, material e organizacional da escola reproduz-se por onde quer que seja. No seu entendimento, a particularidade da educação define-se de acordo com dois subsistemas. O primeiro se relaciona com os argumentos acerca de quem é, o que deve fazer e, em última instância, como deve ser o sujeito escolarizado e, o segundo, incorpora o meio escolar que exige do aluno comportamentos e atitudes concretas, uma vez que é o seu ecossistema mais imediato de socialização. Este segundo subsistema é o cerne da prática, em que vale a pena refletir acerca de quatro aspetos: a contextualização espaciotemporal escolar; as formas de interagir com os outros; a disciplina da cultura ordenada; e as formas de aprender os diferentes saberes (cf. Sacristán, 2003).

Na visão de Dubet (2000), nada permite que se postule um ajustamento pré-determinado ou espontâneo das dimensões em jogo na experiência escolar do aluno, de modo que recai nos alunos a construção de suas próprias experiências, a tomada de escolhas decisivas entre determinadas alternativas, bem como a determinação da ordem de prioridades nas suas escolhas. Ao fim e ao cabo, aponta o autor, são os alunos que devem construir a sua própria experiência, motivar a si próprios e dar sentido a essa experiência escolar. É nesse espectro que se pode considerar os alunos enquanto participantes ativos e sujeitos independentes. Para o autor, a partir dessa consideração, torna-se possível determinar as principais formas de se ser um aluno, de acordo com os princípios gerais que governam a forma como essa experiência é controlada.

Ao passo que Giroux (2008) formula, partindo do contexto norte americano, que assim como a educação tem sido desvinculada de qualquer noção viável de política, os jovens têm sido dissociados do discurso do contrato social e de qualquer noção ética do que possa significar para a sociedade prover aos jovens prospetos de um futuro decente e democrático, Dubet (2000) defende que a organização escolar é uma das chaves para diminuir a lacuna entre a vida na escola e a cultura juvenil que se encontra fora dela, e para integrar a cultura juvenil na vida diária da escola. Na perceção de Giroux (2008), os jovens têm sido encarados cada vez mais como um problema do que uma fonte de investimento para o futuro.

Assente numa ótica um pouco mais negativa sobre o cenário educativo contemporâneo, Giroux (2008) problematiza a ideia de que para muitos jovens e adultos de hoje, a esfera privada tornou-se o único espaço em que se pode imaginar algum senso

de esperança, prazer e possibilidade. De acordo com o autor, a infância como referência nuclear para uma democracia vibrante e a incorporação da justiça social está desaparecendo numa sociedade que não apenas rejeita a promessa da juventude, mas o próprio futuro. Giroux (*ibid.*) sugere que numa sociedade em que os ideais de mercado ultrapassam os valores democráticos, o público colapsa no nível do individual e o individual se torna a única política possível, de modo que, nesse contexto, a agência é privatizada e mercantilizada. A esse respeito, acrescenta McGregor (2017) que, diante das inclinações neoliberais para a escolha individual e o eu empreendedor, fica evidente que os jovens que têm acesso aos melhores recursos são aqueles que estão melhor posicionados para responder e sobreviver a estas demandas e prosperar. Segundo a autora, o contexto pós-moderno se caracteriza por uma ênfase na diversidade e uma pluralidade dos mundos da vida, sendo que é esperado que as pessoas se atualizem frequentemente, tanto no que toca às suas tecnologias quanto a si próprias.

Podemos recorrer a uma noção ampla do conceito de agência, no trabalho de Popkewitz (2017), para quem a investigação, inclusive, nunca é meramente descritiva, mas é assumida historicamente como um ator produtivo na mudança social e educacional. O argumento do autor é de que o político nas ciências da educação deve ser considerado enquanto fabricação de tipos humanos, isto é, as ciências da educação são práticas preocupadas com a mudança e, ao mudar as condições sociais, mudam-se as pessoas. Assim, Popkewitz (*ibid.*) refere a fabricação de tipos humanos enquanto práticas sobre como se pensar a respeito dos tipos de pessoas; como uma forma de agir sobre determinadas populações; e enquanto uma forma para as pessoas agirem sobre si próprias, que é comparativa (socialmente) e que pode excluir no impulso de incluir. Em seu trabalho, o autor problematiza o paradoxo da agência e da mudança, enquanto processos de regulação que buscam organizar e gerenciar o futuro.

De acordo com Popkewitz (2017), a agência não é somente o recurso ao propósito e intenção humana no planejamento social e pessoal. A agência adquire inteligibilidade, a partir dos princípios de ordenação das temporalidades que, no decorrer da História, diferenciaram e dividiram tipos de pessoas (o autor está concentrado na ideia da produção de fabricação de pessoas por meio da investigação, da escolarização, etc.). Segundo Popkewitz (*ibid.*), os valores cosmopolitas do Iluminismo sobre razão e racionalidade conectaram culturas políticas liberais e a secularização de temas religiosos da salvação com a ideia de cidadão enquanto sujeito e agente da mudança. O cidadão cosmopolita das novas repúblicas, refere o autor, incorporou um tipo de pessoa cuja agência inscreveu

propósito e intencionalidade humana em processos políticos associados com a democracia. Assim, o progresso era o tema da salvação que antecipava o futuro por meio da mudança da sociedade e da individualidade. Hoje, afirma Popkewitz (*ibid.*), a agência é articulada em temas de salvação expressos em conceitos de desenvolvimento e crescimento que circulam em categorias da mudança social e psicológica, de modo que processos de ação e reflexão incorporaram gestos duplos («*double gestures*»). Estes gestos duplos se referem a fabricações de diferentes tipos de pessoas.

Face aos desafios da educação no século corrente, Giroux (2008) argumenta que é preciso recuperar o conceito de tempo público, deliberado, menos acelerado, cuidadoso, menos caótico, que se define amplamente pelas condições que permitem a produção de relações sociais, conhecimento, valores, e modos de agência cujos significados não podem ser medidos exclusivamente nos termos instrumentais e de mercado. O tempo, nessa instância, aponta para a cultura do ensinar, aprender e questionar, e às condições institucionais que as ressaltam, promovendo diálogo, reflexão e troca crítica, proporcionando oportunidades para um conhecimento que aprofunda valores democráticos ao passo em que encoraja relações pedagógicas que indagam o futuro em termos políticos, éticos e sociais (cf. Giroux, 2008). Na crença de que a educação não pode ser desvinculada da democracia política, em todos os seus níveis de escolarização, Giroux (2008) declara que a agência do aluno emerge de uma pedagogia da experiência vivida e do esforço, e não a partir do domínio formal de um assunto acadêmico.

2.3 Sobre as culturas e influências familiares nos processos de escolarização

Os processos e projetos de escolarização dos jovens não podem ser pensados senão a partir de uma perspectiva social. A escola enquanto instituição, tem sido a instituição social central para veicular, com alguma homogeneidade, a cultura considerada «legítima» e para desconsiderar as culturas «não legítimas», ou seja, não-hegemônicas (cf. Lahire, 2006). No entanto, esse reconhecimento não faz desaparecer o importante lugar ocupado pelas famílias na construção, desenvolvimento e influência da história escolar dos alunos. Conforme observa Barbosa (2007), “Na aventura da escolarização não é somente o capital cultural e o capital escolar que estão em jogo, também as práticas de socialização das famílias” (p. 1062).

Ao desvendar o universo familiar e suas implicações, Charlot (2009) aponta que nos tornamos alguém, a partir das relações que mantemos com os outros, destacando que

é antes de mais, na família, que o indivíduo se constrói e aprende a desejar. Para o autor, a família é a entidade mais imediata que se pode colocar em correlação estatística com o nível de aproveitamento escolar. Assim como Lahire (1997) já havia observado, num trabalho realizado em meios populares, Charlot (2009) também apresenta um discurso na contramão do senso comum, apontando para a ideia de que os pais não se demitiram dos seus papéis educativos, destacando que é preciso compreender uma heterogeneidade das relações desenvolvidas entre jovens, pais e professores.

Sacristán (2003) ressalta que a relação estabelecida entre pais e filhos foi, e tende a ser, afetada, por diversos fatores ligados às condições de vida e do universo cultural das famílias, ainda que tenha evoluído ao longo da história da instituição familiar. Segundo o autor, as modificações que se viveu foram sendo traduzidas na própria evolução referente à forma de encarar os papéis e o lugar que cada um de seus membros ocupa nas relações que mantêm entre si. A esse respeito, Barbosa (2007) refere que, enquanto até meados do século XX as sociedades eram mais fechadas e as socializações infantis aconteciam de maneira controlada, uma vez que os pequenos ficavam expostos basicamente à socialização realizada pela família, as sociedades contemporâneas são extremamente diferenciadas e possuem poucas condições de estabilidade nos seus procedimentos de socialização. Segundo a autora, os atores sociais são socializados, desde tenra idade, em diferentes espaços como a família, a creche, o grupo de colegas e as diversas culturas. Nessa esteira, inclusive, é possível realçar a proposição de Singly (2011) para quem o nascimento da família moderna pode ser considerado concomitante à emergência da escola, senão, apenas, ao mesmo tempo em que se desenvolveu o hábito de educar as crianças na escola.

De acordo com Barbosa (2007), a revisão das teorias da socialização abre a possibilidade de observar os seres humanos enquanto sujeitos plurais, que estão em permanente construção e atualização, vivendo um processo não unívoco, mas fortemente diferenciado de influências e de interpretações destas influências, que configuram um núcleo duro, mas que experienciam significativas transformações ao longo das ressocializações permanentes. Considerado esse cenário, a autora aponta que um dos desafios da escola é lidar com a pluralidade de culturas familiares, uma vez que em sua construção institucional vigora uma lógica específica de socialização, defendendo apenas um modo de ser, de pensar, de responder, ou seja, apenas uma forma de cultura que é reconhecida como a «legítima». Para Barbosa (*ibid.*), é fundamental vencer essas dissonâncias num projeto escolar que reflita sobre a pluralidade das culturas familiares.

A crescente consciencialização de que as escolas não podem educar os alunos sozinhas, aliás, tem resultado em esforços para se incluírem os pais de forma mais plena nas experiências de escolarização de suas crianças (cf. Myers, 2015). Nesse sentido, Gadsden e Dixon-Román (2017) afirmam que as famílias contribuem ou medeiam as experiências dos alunos na escola e podem ser alocadas junto, ao lado ou em oposição a elas, dependendo da classe, raça, educação, acesso, e questões de igualdade e equidade. De acordo com os autores, as influências familiares englobam um conjunto de fatores que se pensa estarem associados com os resultados produzidos por crianças e adolescentes.

A investigação de Myers (2015), realizada em meio rural no estado da Carolina do Sul, nos Estados Unidos, com a participação de famílias negras, organiza os modos de envolvimento parental em três temas: envolvimento parental enquanto relações, envolvimento parental enquanto comunicação e envolvimento parental enquanto redes de apoio. No âmbito do envolvimento parental enquanto relações, Myers (2015) destaca que, para os pais negros, os elementos essenciais necessários ao desenvolvimento de relações respeitadas e de confiança com os professores incluíam o respeito mútuo e crenças não alicerçadas em julgamentos acerca dos pais por parte dos professores.

O estímulo ao envolvimento com a escola, nesse contexto, passa pelo reconhecimento da identidade coletiva, mas também da sua singularidade, isto é, os pais negros participantes do estudo sugerem que, muitas vezes, sentem-se deslocados por parte dos professores em função de pré-conceitos acerca de sua raça. Para eles, é preciso reconhecer que, enquanto indivíduos, não são todos portadores dos mesmos comportamentos que se associam ao seu estatuto coletivo – enquanto cultura racial. Nesse aspeto, Canário, Alves e Rolo (2001) observam que é comum, na elaboração de estratégias para lidar com as dificuldades na escolarização em meios sociais desfavorecidos, a produção de documentos que orientam a mudança, sustentando os problemas de rendimento dos alunos na perspectiva dos défices do meio social e, em certa medida, culpabilizando as suas famílias.

Diferentes abordagens teóricas e epistemológicas na forma de se investigar a relação entre família e educação escolar têm sido empregadas e, em conjunto, elas consagram o facto de que é significativo o envolvimento ativo dos pais e familiares nos processos educativos dos jovens, de modo que a adesão familiar à esfera da formação, tende a potencializar o desenvolvimento académico e identitário dos alunos (Gadsden e Dixon-Román, 2017; Freires, Pereira e Santos, 2016; Wilder, 2013; Fan e Williams, 2010; Schlee, Mullis e Shriner, 2009; McBride, Schoppe-Sullivan e Ho, 2005; Hall e

Callery, 2003). Conforme observava Lahire (1997), na problematização do sucesso escolar em meios populares, se as famílias podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, logo, o fracasso ou o sucesso escolares podem ser compreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra.

A ideia expressa no trabalho de Lahire (1997) é que a explicação da variabilidade de percursos juvenis e as diferenças no que concerne à conquista do sucesso escolar pode residir na associação das dinâmicas particulares, de caráter familiar, às dinâmicas públicas, do contexto da escola. É nesse sentido que Fan e Williams (2010), a partir de uma investigação permeada pelas variantes compromisso e motivação intrínseca à escola, discutem como a comunicação entre a escola e os pais pode se refletir em resultados práticos na trajetória escolar. Os autores chamam a atenção para o facto de que a comunicação escolar com a família, quando iniciada por meio de episódios negativos, como o mau comportamento, é vinculada negativamente no olhar dos filhos. Pelo contrário, quando este mesmo diálogo é estabelecido via atividades quotidianas, que podem remeter a reuniões ou eventos, a participação dos pais pode gerar impactos positivos na relação que os filhos mantêm na escola. De acordo com Fan e Williams (2010), ao perceber que os pais valorizam a sua educação e mantêm altas expectativas acerca de seus desempenhos, o que também se verifica pela comunicação estabelecida entre pais e professores, os alunos ficam propensos a desenvolver um maior interesse e comprometimento, sentindo-se mais confiantes na concretização de seus objetivos.

Porém, a construção de diálogo entre escola e Família não é um caminho sem obstáculos. Myers (2015) refere que, apesar de pais e professores concordarem sobre os elementos que proporcionam a emergência de um diálogo pautado por relações de respeito e confiança, os sentidos que cada uma das partes atribui aos significantes envolvidos podem ser diferentes. A autora observa que, por exemplo, enquanto para os pais envolvidos no seu trabalho, o respeito reportava à ideia de que os professores os considerassem para além da sua cor de pele (há uma dimensão racial forte neste trabalho que lida com famílias negras e professores brancos), aceitando-os como diferentes e valorizando as suas contribuições, para os professores, o respeito significava que os pais olhassem para eles enquanto guias sobre as melhores formas de se ajudar os alunos. Além do obstáculo racial, Myers (*ibid.*) enumera uma série de outros constrangimentos que dificultam a implementação de uma política integrativa na educação das relações

parentais nos processos de escolarização. Trata-se de questões ligadas a fatores de classe e a estereótipos negativos sobre pessoas pobres.

Está amplamente reconhecido que as disposições dos jovens face à escolarização relacionam-se, intrinsecamente, com a socialização que se constitui no seio da família (ver Charlot, 2009; Singly 2011), podendo estas ser discrepantes; o que justifica uma pluralidade de percursos educativos, bem como valida o significado das ressocializações, ao longo da trajetória escolar (Barbosa, 2007). A este cenário, inferimos que se possa acrescentar o reconhecimento de uma face plástica do conceito de *habitus* (Bourdieu, 1979; 1970), em que se verifica a possibilidade de que os sujeitos encontrem, nas diferentes socializações que realizam, mediadas ou não pela escola, ou face ao novo, estímulos para que variados padrões sociais e culturais venham a ser suscitados (cf. D. Magalhães, 2012; 1994).

Da mesma forma, já vai longe a problematização da ideia de herança em termos de (re)produção cultural do sucesso escolar. Lahire (1997), por exemplo, a partir do estudo realizado com uma série de famílias nos meios populares franceses, demonstrou que a «transmissão» da herança não se investe num processo mecânico. A sua conceção de «herança difícil» aponta que nem sempre, pais portadores de capital cultura ou /e disposições culturais compatíveis com as exigências do universo escolar estão em condições de efetivamente transmiti-los aos filhos. Mais tarde, Charlot (2009) viria acrescentar ao debate a ideia, já referida aqui, de que o sucesso escolar também implica a noção de trabalho, de mobilização, atitudes que não podem ser resgatadas de uma geração a outra, ainda que possam, eventualmente, ser potencializadas pela família. Da mesma forma, reverbera Singly (2011), a família, mesmo que escolarmente bem-dotada, só pode intervir no processo escolar de seus filhos indiretamente, uma vez que “[...] a reprodução simples de uma geração para outra é mais dificilmente garantida na modernidade.” (p. 101).

Ainda assim, deve-se observar que a socialização das crianças, no seio das camadas populares, ocorre através de atos do quotidiano, sob uma lógica muito pragmática, enquanto as crianças das camadas médias e altas da população vivenciam formas de socialização domésticas mais próximas às escolares (cf. Barbosa, 2007). Barbosa (2007) argumenta que as crianças das classes médias e altas, desde muito cedo, já passam por processos de socialização em ambientes de educação coletiva, o que oferece uma socialização do «tipo escolar» muito precoce. De acordo com a autora, enquanto as culturas pedagógicas das escolas e das famílias de camadas médias e altas da população

se inscrevem num tipo de tempo que coloca os fins da educação em objetivos gerais e universais, que se desvelam a longo prazo, no domínio de procedimentos intelectuais mais abstratos, as famílias populares esperam da escola conhecimentos mais imediatos. Segundo Barbosa (*ibid.*), trata-se de reconhecer que as crianças das camadas populares precisam aprender a transformar seus modos de socialização em formas adequadas à escola, compreendendo as diferenças entre as culturas escolar e familiar.

Não deixa de ser importante, em meio a essas constatações, compreender que vivemos um tempo em que as famílias se apresentam constituídas das mais diversas formas (Schlee, Mullis e Shriner, 2009), sob a insigne da fluidez (cf. Singly, 2011). Assim, pensar o contributo e / ou influência da família nos processos de escolarização exige vencer a identificação dicotómica de características positivas e negativas no seio familiar (cf. Lahire, 1997). Aliás, Barbosa (2007) argumenta que o capital cultural de uma família não é apenas transmitido pelos pais, mas por várias pessoas que convivem próximas às crianças, sobretudo, os irmãos mais velhos, que oferecem oportunidades para a construção de competências, de interesse, e de valorização das práticas escolares. Segundo a autora, quanto mais próximo os modos de socialização familiar estiverem dos modos de socialização escolar, maior é a perspectiva de sucesso na escola.

Em um trabalho recente, focalizado nos sentidos escolares atribuídos por jovens portugueses que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico (CEB), a importância de reconhecer a influência e participação de outros membros da família nos processos de escolarização se viu reforçada (cf. Freires, Pereira e Santos, 2016). De acordo com Freires, Pereira e Santos (2016), apesar da centralidade das figuras parentais, outros membros da família emergem enquanto agentes de socialização escolar, promovendo uma participação que se operacionaliza, especialmente, pela ajuda nas tarefas escolares. Esses membros compreendem primos e irmãos mais velhos que são pontuados como um referencial positivo no desenvolvimento da trajetória escolar. Neste trabalho, os autores apontam ainda que, para os participantes envolvidos, os investimentos económicos provavam ser menos relevantes que apoio emocional oferecido pela família alargada no sentido de construir um projeto educativo (ver tb. T. Rodrigues, 2013).

Reconhecendo que a investigação, nas últimas duas décadas, sugere que a renda familiar tem um efeito substancial nos resultados escolares, Gadsden e Dixon-Román (2017), por sua vez, apoiados em Mayer (1997), ressaltam que os pais que obtêm uma renda familiar baixa podem ser distinguidos daqueles que recebem uma renda média ou alta, no que se refere ao ajustamento social, entusiasmo, dependência, competências

acadêmicas e motivação, de modo que essas diferenças emocionais e sociais podem ser mais relevantes para explicar as diferenças dos resultados escolares das crianças do que as questões de diferenciação de renda. Numa investigação que assenta na problematização da escola urbana em contexto americano, na sua dimensão fragmentada e empobrecida, Gadsden e Dixon-Román (2017) afirmam que independentemente de onde vivem, as famílias provêm um conjunto de apoios às crianças e contribuem no conhecimento que as crianças usam para se situar a si próprias e às suas identidades, dentro e fora da escola.

De acordo com Gadsden e Dixon-Román (2017), uma visão abrangente das culturas familiares implica romper com a visão nuclear de família, centrada nas figuras da mãe, do pai e da criança, promovendo uma maior compreensão acerca da forma como as dimensões culturais das famílias formam e ordenam suas identidades, enquanto uma unidade ou enquanto indivíduos perante uma unidade, bem como as práticas sociais de compromisso e o apoio que são mobilizados. Os autores referem que diversos membros das famílias, para além dos pais, funcionam como membros protetores para as crianças, especialmente no caso das crianças mais novas, e que esta proteção assume uma diversidade de formas que ainda não foram bem documentadas. Noutra investigação, focada na perceção de alunos do ensino secundário que frequentavam a especialidade artística especializada em Portugal, T. Rodrigues (2013) aponta que os avós, por exemplo, eram figuras determinantes na forma como os jovens percecionavam seu percurso escolar. Em alguns casos, inclusive, eram a primeira referência escolar, uma vez que em vez de frequentarem a pré-escola, ficavam a cargo destes familiares.

A perceção dos jovens acerca de seus processos formativos, assim como o modo como estes se relacionam com a escola, sofre influências diretas da maneira como pais e familiares lidam com as instituições educativas, como temos vindo a referir. A escola pode adquirir muitos sentidos, ao longo do percurso juvenil (Charlot, 2009; Abrantes, 2003), passando desde sua interpretação como mero espaço de socialização até o reconhecimento de sua capacidade de formar no âmbito das diversas aprendizagens, que podem estar vinculadas à vida quotidiana, às noções intelectuais ou relacionais. D. Magalhães (1994), a esse respeito, destaca que os indivíduos nascem no seio de uma família específica, que será responsável pela forma como eles desenvolverão aptidões para o desempenho social que lhes será exigido. Esta implicação ajuda a compreender a consagração da família, seja na figura dos pais, seja na representação de seus demais membros, como uma entidade capaz de influenciar e modificar as trajetórias educativas de jovens e crianças.

São duas as perspectivas dominantes quando se trata de perceber o enquadramento familiar nas vivências escolares. Por um lado, há um interesse em perceber como os resultados obtidos pelos alunos correspondem às socializações familiares, numa busca por identificar elementos que fazem a mediação entre a escola e a família e, por outro, coloca-se o foco do envolvimento parental sob o olhar de suas possibilidades socioeconômicas, recursos dispensados à educação e redes de sociabilidades que essas famílias são capazes de oferecer a seus filhos.

Schafer (2005), por exemplo, refere que, no âmbito da teoria da economia da família, economistas argumentam que os pais tomam decisões racionais acerca da escolarização com o objetivo de otimizar os retornos para a unidade familiar. De acordo com o autor, a estrutura da economia da família tem um papel importante na determinação de como as famílias respondem ao fluxo institucional, assim como a estrutura ocupacional local, os contextos econômicos e educativos dos pais e as preferências sociais dos pais. Enquanto as perspectivas do capital social relembram que as famílias estão vinculadas a redes de relações sociais, as estruturas familiares e a origem familiar também têm sido identificadas como variáveis chave na determinação de práticas de engajamento com a escola (cf. Schafer, 2005).

O conhecimento prévio dos fatores que interferem na organização das relações entre família e escola, intermediadas pela trajetória do sujeito aluno nestes dois campos, é primordial na identificação dos efeitos que se podem verificar no histórico dos jovens, apesar de não serem fontes exclusivas. O estudo de McBride, Schoppe-Sullivan e Ho (2005) sugere que os principais mediadores entre o envolvimento familiar e o desenvolvimento acadêmico são a raça e origem étnica, o grau de instrução dos pais, a inserção das mães no mercado de trabalho, o estatuto socioeconômico, a idade do aluno, características e políticas da escola, bem como as práticas dos próprios professores.

A estes fatores, entendemos que se possam acrescentar as conquistas prévias realizadas pela família e as aspirações e expectativas que os pais alimentam acerca do percurso escolar de seus filhos (Wilder, 2013; Fan e Williams, 2010; Spera, Wentzel e Matto, 2009). Sacristán (2003) refere que nós, os adultos, buscamos incessantemente a nossa continuidade, projetando nos filhos e nas crianças em geral os nossos valores e desejos, a nossa tendência para sobreviver e transcender um presente intemporal, ao passo em que buscamos melhorá-lo num tempo futuro, que já não será o nosso, mas o deles. O autor argumenta que a infância não só serviu para cobrir as necessidades da família em benefício dos pais, bem como as necessidades afetivas, fenómeno mais recente, como

também personifica as esperanças que criamos perante ela. Estas, segundo o autor, na medida em que se convertem em padrões de conduta normativos, marcam os discursos através dos quais damos sequência às expectativas, comportamentos e projetos para orientar as crianças.

Podemos, inclusive, organizar o papel da família e suas projeções no campo educativo, a partir de um referencial familiar que visa promover a melhoria de suas projeções sociais. No que concerne esta ideia, Singly (2011) remete ao facto de que as famílias, nos dias correntes, revelam um sentimento de que a escola é muito importante, apesar de desconhecida, e manifestam a esperança de que seus filhos deixem a instituição num patamar acima daquele conquistado por si, anteriormente. Para o autor, esse investimento e as estratégias de permanência que se fazem no campo escolar são marcados pela obtenção da diplomação, processo que poderá emergir como moeda de troca no mercado de trabalho, o que pode nos fazer reconhecer uma visão utilitarista da escola no seio familiar e, aliás, desvelar frustrações, no que toca atingir resultados, perante o tempo das incertezas (cf. Canário, 2005). De outra forma, pode-se pensar a evolução da escolaridade intergeracional como a concretização de um projeto que, apesar de elaborado pelo sujeito que frequenta a escola, é apoiado por sua família, pois esta projeta na nova geração a esperança de realizar um feito desde muito desejado, a escolarização em si, no caso dos pais que não completaram os estudos básicos (T. Rodrigues, 2013).

Um outro aspeto relevante, nos ambientes de relação família-escola, diz respeito ao papel desempenhado pelo pai no contexto socioeducativo. Num trabalho a esse respeito, McBride, Schoppe-Sullivan e Ho (2005) enfatizam que, apesar de os pais (no género masculino) terem sempre sido considerados em subordinação às mães, no envolvimento na educação escolar, os dados recolhidos no campo empírico comprovam que eles são capazes de causar um impacto positivo na educação e crescimento de seus filhos, quando envolvidos ativamente nos processos educacionais.

Uma série de estudos (Freires, Pereira e Santos, 2016; Ross e Mirowsky, 2011; Rogers, Wiener, Marton e Tannock, 2009; McBride, Schoppe-Sullivan e Ho, 2005; Glick e Sahn, 2000) apontam que a formação do pai interfere nos resultados escolares dos filhos, bem como a ausência da figura paterna tende a potencializar problemas de indisciplina, resultados menos positivos e dificuldades de relacionamento por parte das crianças. Assim, fica reforçada a necessidade de que a escola, em sua política de planeamento, deva considerar a participação dos pais, visto que seu envolvimento no processo educativo dos filhos implica uma melhoria no desempenho escolar, revogando a ideia de que ao pai cabe

um papel secundário em relação à mãe. Freires, Santos e Pereira (2016), a esse respeito, argumentam que os filhos não apreciam gozar de total liberdade na administração de seu desenvolvimento escolar. A ausência parental, masculina ou feminina, no acompanhamento das atividades escolares, faz com que os jovens se sintam desprotegidos e pode impulsionar processos de desapego e indisciplina.

As concepções até aqui abordadas e a sua sistematização, pensada no fluxo família-escola, inserem-nos num registo mais proximal da atuação que a família pode ter no quotidiano dos jovens (alunos), bem como situam a importância e a influência das socializações primárias e suas reatualizações, no que concerne à «produção» de trajetórias educativas. Ao largo da discussão que privilegiamos passam questões mais macro de como as famílias organizam estratégias para beneficiar o empreendimento educativo de seus filhos. Não é que não tenhamos falado das elaborações estratégicas perante o sistema educativo, porque até as referimos, mas em menor grau. Salientamos, todavia, que não se trata de um défice, mas, antes, do reconhecimento de que essas questões foram previamente elaboradas no âmbito da discussão acerca da justiça social, no capítulo primeiro.

2.4 (Des)Construir caminhos para a integração

Pluralidade identitária, imprevisibilidade, experiência e reorganização institucional parecem ser as palavras-chaves que emergem da leitura deste capítulo. O reconhecimento de que a escola perdeu o seu monopólio na socialização dos jovens e na detenção sagrada do conhecimento faz-nos encarar uma realidade complexa em que os mandatos que se cruzam no seio da escolarização precisam ser lidos sob uma ótica de integração social mobilizadora.

A massificação da escola não é o único motivo pelo qual a instituição escolar sofreu alterações importantes. Há um contexto intrassocial e um exógeno que dão forma às sociedades e alteram também a natureza dos papéis institucionais. Ao longo deste capítulo, discutimos como a vida juvenil se complexificou, como a natureza da família e as suas influências se pluralizaram e referimos a forma como o jovem se viu emaranhado numa rede de imprevisibilidades e incertezas. Os jovens, cada vez em maior número, ao integrarem o espaço escolar, levaram consigo o seu conjunto de anseios, expectativas, medos e esperanças, (re)povoando a escola e a sua identidade de aluno.

O nível social macro aponta para as influências de ordem económica, na sua interferência e organização dos mundos sociais, implicando no escolar uma concetualização emergente dos mercados, imbricando público e privado, e apontado lógicas de individualização em que o empreendedorismo do *self* se oferece como uma identidade aceitável. Essa individualização, sugere a nossa discussão, não se pode confundir com a conceção de autoria, que vai angariar no sujeito a capacidade de articular um projeto escolar, não enquanto estratégia económica, mas sob a forma de desenvolvimento de um percurso de vida, uma história. O aluno é sujeito da educação e não (apenas) objeto. A relação com a escola pode se revelar na forma do utilitarismo, conforme apontamos, mas é, em primeiro lugar, uma experiência em si própria, constituída na inter-relação dos diversos atores sociais que participam do ato educativo.

A literatura a que recorreremos assenta na importância do sujeito aluno naquilo em que este expressa agência, atitude, mobilização e trabalho no quotidiano escolar. O desafio de imprimir um sentido para a escola, no presente, deve ser protagonizado na forma de um reconhecimento mútuo entre as partes que compõem o cenário educativo. Não é que se possa viver a ilusão de que os diferentes interessados venham a atribuir os mesmos significados ao trabalho escolar, mas é importante que, ao menos, as diferentes vozes se façam ouvir.

Considerando o âmbito das culturas familiares, o texto aqui elaborado argumenta sobre a importância de legitimar que o projeto de educação moderno deva ser um projeto contíguo entre as diferentes instituições a que se afiliam os jovens (alunos). Uma dimensão integrativa da relação escola-família impõe o romper com pré-conceitos entre ambas as partes, tarefa árdua, mas cujo esforço sugere a potencialização das possibilidades de sucesso no desenrolar das trajetórias educativas. De uma maneira geral, este texto expressa a ideia de que se deve refletir constantemente sobre o ato de educar, compreendendo que a natureza dos percursos possíveis não é mera predisposição estrutural, mas, antes, o resultado das socializações plurais a que os jovens são submetidos no contacto com as diferentes culturas, institucionais e não só, que os rodeiam.

O ato de educar, em suas diferentes dimensões, é o elemento que está no cerne da discussão que levantamos no capítulo seguinte. Abordamos diferentes modos de organização do trabalho pedagógico, a génese da escola e da forma escolar, num texto orientado pela defesa da escola enquanto um espaço de inter-relações.

CAPÍTULO 3
A EXPERIÊNCIA ESCOLAR: MODOS, MUNDOS E MUDANÇAS

Introdução

Ao longo dos dois primeiros capítulos desta tese, abordamos questões fundamentais acerca da escola enquanto instituição, passando por suas vulnerabilidades, problematizando o fenómeno da massificação do sistema escolar no Brasil e em Portugal, e discutindo, também, o lugar social que a educação ocupa na vida dos alunos. Num segundo momento, focalizamos a discussão no universo juvenil, considerando suas características e os desafios que impõem aos processos de escolarização. Situamos a circunscrição juvenil em contexto escolar e ampliamos o debate das inter-relações entre a escola e a sociedade, participando as perspectivas da família e suas implicações.

Neste capítulo, aproximamo-nos mais do espaço interior da escola, sem perder de vista os laços entre a sua fundação e o paradigma da modernidade, bem como na consideração das crises e dos desafios que diferentes cenários socioeconómicos projetam no universo escolar. Assim, problematizamos a génese da escola e da forma escolar, reportamos a questões da pedagogia e/ou didática, refletimos sobre as formas de se aprender na escola, discutimos propostas para uma ação educativa e encerramos o texto na defesa do entendimento dos processos de escolarização enquanto experiência.

Encontra-se em plano central nesta parte da tese, os paradigmas pedagógicos e suas implicações na relação entre atores fundamentais do círculo escolar – professores e alunos. A experiência da relação educativa é tomada, por isso, como elemento essencial do sentido que se pode fomentar ao longo dos processos formativos. Parece-nos natural encarar a relação educativa como uma componente central da educação, sem com isto ignorar que é apenas uma face da experiência que a escola proporciona.

A interação com diversos atores escolares e a consideração da identidade que cada aluno carrega consigo, conjuntamente, é o que ajuda a produzir sentido para as trajetórias educativas. O(s) mundo(s) e o(s) modo(s) de vida escolar, como temos vindo a defender, não estão dados *a priori*. Trata(m)-se, antes, da equação de um sistema de relações entre atores, fenómenos, ações, sentidos, valores, códigos, hierarquias, instituições e estruturas. Uma experiência que se concebe perante um movimento constante, heterogéneo e multifacetado, refletindo um arranjo em permanente negociação e transformação no decorrer do quotidiano da escola. É este debate que fomentamos a seguir.

3.1 Gênese, princípios e intencionalidades da escola e da forma escolar

A ascensão da escola, como temos vindo a demonstrar, é um projeto da modernidade, na medida em que representa uma forma institucionalizada de gerir a educação e responde às intenções de emancipação modernas em que o conhecimento ocupa um lugar de privilégio, promovendo o reencontro do indivíduo consigo mesmo, libertando-o de crenças e superstições, numa trajetória de ascendente cidadania (cf. Stoer e Magalhães, 2004). Conforme reforça Pereira (2016), a instituição escolar constituiu-se como uma das instituições fundamentais da modernidade e a mais implicada na sua intencionalidade de transformação das subjetividades e das sociabilidades, ou seja, das identidades e das cidadanias.

A institucionalização escolar, de acordo com Pereira (*ibid.*), pretendeu viabilizar as formas de dominação moderna, ou seja, de exercício do poder através de processos de objetivação – de criação de instituições impessoais, geradas e geridas racional e burocraticamente segundo modelos abstratos sobre os indivíduos e a sociedade. A esse respeito, a autora ressalta que a relação pedagógica foi o dispositivo mais relevante para esse propósito, buscando, na sua origem, promover a formulação do sujeito moderno.

Barroso (1995), por sua vez, organiza a criação do sistema público de educação a partir da conceção de que a escola se firmou como uma instituição formal destinada à socialização dos jovens, à manutenção da ordem social e à promoção do desenvolvimento. Tomando a data de 1870 como marco simbólico, Nóvoa (2014) refere que, neste período, assiste-se à consolidação do modelo escolar, ou seja, uma forma de conceber e de organizar a educação que sobreviveu até aos dias de hoje. O autor destaca que é importante reconhecer a sua permanência no tempo e a forma como resistiu às mudanças que tomaram lugar ao longo do século XX. Para Nóvoa (*ibid.*), o modelo escolar impôs-se como «o único melhor sistema», quer dizer, a única forma concebível e imaginável de assegurar a educação das crianças.

Refletindo sobre as razões que justificam as profundas semelhanças, no que toca à organização dos sistemas escolares que emergiram nos países do Ocidente Europeu, a partir de meados do século XVIII, Barroso (1995) elenca três. Em primeira instância, o autor refere o fim do Antigo Regime e aponta que o caráter sistemático do aparecimento de processos de escolarização e da emergência de um sistema escolar estatal, em países com características geográficas, políticas e económicas distintas, torna-os em fenómenos transnacionais, o que explicaria a permeabilidade entre as reformas realizadas nos vários

países, bem como a internacionalização de temas em debate, no século XIX, acerca da organização e dos métodos do ensino primário, e do plano de estudos do secundário.

Uma segunda razão, de acordo com Barroso (*ibid.*), aponta para uma interdependência entre o processo de escolarização, com a criação de sistemas escolares estatais e a formação do Estado moderno. O autor observa que, na maior parte dos países, o processo de escolarização é um processo conduzido de maneira centralizada, com intuito homogeneizador e de integração social. Esta centralização seria justificada pela necessidade do Estado se ocupar da instrução das classes populares e de fazer da escola um instrumento de inculcação ideológica e de moralização da força de trabalho, bem como uma força agregadora do sentido de nacionalidade. É nesse sentido que Nóvoa (2014) observa que o modelo escolar se generalizou ao conjunto da infância em fins do século XIX, constituindo-se como uma instituição central na formação dos Estados-nação. A propósito, o autor refere que a difusão mundial e universalização deste modelo são provas cabais da centralidade que a escola adquiriu nas sociedades contemporâneas.

A terceira razão, na ótica de Barroso (1995), vincula-se com a ideia de que a emergência do processo de escolarização, a partir do século XVIII, se faz perante uma continuidade de um processo evolutivo anterior que a partir do Renascentismo oferece prenúncios de algumas das suas características. O autor destaca que a escola não é uma invenção do Estado, visto que este, antes, apropriou-se das estruturas criadas pela Igreja, reorientando os seus fins e alargando o seu âmbito de ação. Barroso (*ibid.*) compreende que as transformações na passagem da escola das ordens religiosas para a escola do Estado, no século XIX, ocorrem nos públicos, perante o alargamento e a homogeneização; no currículo; no estatuto e formação dos professores, regidos perante controlo estatal no caso de sua nomeação e formação; e na sua administração, em vias de uma integração num sistema de carácter nacional. Segundo o autor, deve-se, no entanto, pesar o reconhecimento de que há um denominador comum que se refere à própria instituição escolar, cujas características organizativas tendem a manter-se muito estáveis.

O conjunto destas características comuns ao processo de criação de sistemas de ensino estatais corrobora uma explicação de que a generalização da educação pública corresponda a uma generalização de uma certa forma de escolarização, que se foi mantendo semelhante em diferentes contextos e entre diferentes fases da sua evolução (cf. Barroso, 1995). Nessa esteira, Cosme e Trindade (2013) afirmam que, com a emergência, desenvolvimento e consolidação da escola nas sociedades ocidentais, entre os séculos XVIII e XIX, se promoveu um modelo de educação que introduziu ruturas

importantes face aos modelos de socialização até então vigentes. Estas ruturas reportam-se, em especial, à afirmação de um modelo que se relaciona com uma instituição, a escola, que se constitui como uma instituição educacionalmente especializada, a qual não só assume intenções educativas prévias e formalmente definidas em documentos curriculares desenvolvidos com esta finalidade, como, ainda, desenvolve estratégias intencional e deliberadamente concebidas para atingir esse fim, na crença de que, por esta via, se pode controlar e decidir os resultados da formação que se planeou executar (cf. Cosme e Trindade, 2013).

Na leitura de Cosme e Trindade (2013), a escola, para além de publicitar qual o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes lhe compete promover, teve que desenvolver, da mesma forma, uma tecnologia de sala de aula que tornou possível a sua existência como instituição educativa de massas. Segundo Barroso (1995), essa tecnologia da sala de aula que foi sendo sistematizada ao longo da evolução do modelo escolar pressupunha a homogeneidade dos grupos de alunos e traduziu-se na criação de classes graduadas pela idade e pelos conhecimentos, com o intuito de ser dispensado, de forma simultânea, um ensino uniforme a um mesmo conjunto de alunos. Para o autor, a aplicação desta tecnologia a um número crescente de alunos e a um número diversificado de disciplinas está na origem de uma engenharia escolar específica cujas principais componentes seriam a classificação dos alunos, o emprego do tempo, a coordenação e concentração do ensino.

No que concerne à expansão da escola de massas, Nóvoa (2014) observa que este fenómeno é um dos grandes acontecimentos que vai transformar as sociedades ao longo do século XX, de modo que a sua predominância contra o trabalho das crianças e dos jovens definiu novas formas de organização da vida familiar e social. Nesse sentido, Sacristán (2003) observa que a partir da industrialização, a vida familiar experimentou drásticas transformações, de modo que a escolarização veio a contribuir como serviço de assistência às necessidades da família, colaborando para a libertação da infância de condições de precariedade. Segundo o autor, enquanto as famílias burguesas construíam uma barreira sanitária de proteção constituída pelo cuidado, pelo afeto e por todos os saberes médicos e psicopedagógicos, as famílias populares desenvolviam um modelo de educação mais preventivo à volta de suas crianças, num regime de liberdade vigiada, ao nível do ambiente familiar e escolar.

Para Sacristán (*ibid.*), as escolas passam a atuar diretamente sobre as crianças, protegendo-as, ensinando-as e moralizando-as, ao mesmo tempo que incidem também

nas famílias, limitando-as na sua autoridade e reclamando a sua cooperação. De acordo com o autor, essas duas vertentes culturais encontram projeção nos modelos pedagógicos através dos quais esses dois meios sociais declararão suas preferências. Por um lado, a família burguesa voltar-se-á para um modelo liberal apoiado na disciplina interiorizada e, por outro, as classes populares adotarão procedimentos de controlo mais explícitos e seguramente mais garantido a partir do exterior (cf. Sacristán, 2003).

A questão dos modelos pedagógicos é abordada no trabalho de Cosme e Trindade (2013), que organizam o seu argumento da emergência da escola, como instituição educativa de massas, em torno da ideia de que se trata de uma ocorrência histórica que não poderá ser dissociada da emergência da tecnologia de sala de aula e das modalidades de organização e gestão do trabalho pedagógico através das quais tal tecnologia se consolida. Os autores destacam que esta tecnologia e as modalidades de organização e gestão do trabalho pedagógico não podem deixar de ser analisadas e interpretadas conforme as condições particulares de um tempo histórico, que é o das Luzes, onde se inscreve o programa civilizacional que a Modernidade inaugurou.

Este projeto, reforçam Cosme e Trindade (*ibid.*), encontrou na trindade Razão, Indivíduo e Estado, a matriz que lhe permitiu legitimar a ordem civilizacional, política e epistemológica emergente no decurso do século XVIII. E seria face a tal ordem civilizacional, política e epistemológica que se poderia explicar tanto a emergência da escola, no contexto de sua integração junto a sistemas educativos que exprimem o compromisso político dos Estados-Nação na sua gestão e regulação públicas, como a própria consolidação do modelo de educação escolar que permite viabilizar o projeto de educação que essa mesma escola protagoniza (cf. Cosme e Trindade, 2013). Na senda do argumento da transformação das subjetividades e sociabilidades (Pereira, 2016), os autores referem que, para além de ser modelada pelos valores e pelos desígnios que inspiraram o Projeto da Modernidade, é à escola a quem compete difundir e contribuir, por esta via, para a aceitação social e a naturalização desses valores e desses desígnios.

Pensar a escola, refletindo sobre seus modelos de ação e organização pedagógica, exige, portanto, situar o lugar / tempo histórico em que se experimenta a educação. Logo, na conceção de Barroso (1995), a construção de um modo de organização pedagógico que possibilitasse o ensino coletivo era uma das questões nucleares do nascimento da escola pública e do progresso da própria pedagogia. Ora, no centro desse processo está a relação educativa, isto é, a experiência e o encontro entre o ensinar e o aprender. A esse respeito, Trindade e Cosme (2010) afirmam que a reflexão acerca do ato de educar e

aprender gira em torno das exigências e dos desafios subjacentes ao papel da escola em assegurar aos alunos a apropriação do património cultural. Por património cultural, compreende-se um conjunto de informações, instrumentos, atitudes e valores a partilhar (cf. Trindade e Cosme, 2010).

A evolução da forma como a escola geriu o ato de educar se faz por um percurso que vai desde o princípio pedagógico do ensino individual até ao princípio pedagógico do ensino simultâneo que, num primeiro momento, se organizou sob a forma do modelo mútuo (cf. Barroso, 1995). Retomando o trabalho de Jean Houssaye (2000), Cosme e Trindade (2013; ver também Trindade e Cosme, 2010) apresentam um modelo de análise sobre a ação educativa nas escolas que se reporta ao conceito do triângulo pedagógico, a partir do qual, de forma esquemática, identificam três paradigmas pedagógicos: o da instrução, o da aprendizagem e o da comunicação. Na próxima secção, apoiados nestes autores, retomamos a emergência da escola e discutimos o seu desenvolvimento a partir dos referidos paradigmas.

Quadro 1 - Algumas características distintivas dos modos de ensino⁹

Modos de ensino		
Individual	Simultâneo	
	<i>Mútuo (1ª momento)</i>	<i>Consolidação</i>
A escola caracteriza-se enquanto espaço natural, auto-organizado e multifuncional;	A escola caracteriza-se enquanto espaço disciplinar, hetero-organizado e unifuncional;	
Recriação de um espaço doméstico;	Recriação do espaço conventual;	
Relação direta e individual entre professor e aluno, com recurso à lição personalizada;	Utilização de alunos como professores ajudantes, com paralelismo de lições para diferentes grupos de alunos;	Relação direta e coletiva entre professor e alunos, sem recurso a intermediários e constituição de uma lição única.

3.2 O ato educativo: pedagogias, paradigmas e transformações

Ao refletir sobre uma possível teoria da educação, Bruner (1999) argumenta que cada geração tem de definir de novo a natureza, a direção e os objetivos da educação, a

⁹ A caracterização apresentada baseia-se na obra de Barroso (1995).

fim de assegurar, a uma geração futura, toda a liberdade e racionalidade que for possível atingir. Para o autor, a mudança de circunstâncias e dos conhecimentos impõe condicionantes e proporciona oportunidades ao professor, nas sucessivas gerações e, nesse sentido, defende a educação como um fenómeno social que se encontra em constante processo de invenção. Numa perspetiva de lidar com diferentes crises da educação na contemporaneidade, e no reconhecimento das influências do mercado de capitais na organização escolar, Sacristán (2008) afirma que

A educação tem de ser reinventada sem fantasias futuristas nem olhares melancólicos, impulsionada pelo que sabemos sobre como alcançar, com qualidade, os seus objetivos em experiências pontuais, com bons e dedicados professores, com apoio das administrações e das famílias, sem se deixar levar pela senda não solidária do mercado (p. 13).

Ao refletir sobre os possíveis sentidos do ato de educar, que não se circunscreve ao ato de escolarização, ressaltamos o que Castro (2002) salienta, referindo que, partindo da perfeitibilidade humana, educamos, essencialmente, para superar, em cada instante, a falibilidade da nossa condição. Segundo a autora, a educação só tem sentido para um ser perfectível que, por se reconhecer como ser falível, se constrói em cada momento como um ser de projeto que a ação se propõe realizar. Por isso, a autora assume que pensar a educação só tem sentido se acreditarmos que a identidade humana é constantemente configurada pelo possível que a constitui, não se reduzindo às narrativas já interpretadas, mas criando sempre novas narrações, marcadas pela novidade que a imaginação ajuda a traçar, guiada pelo desejo e pela razão. Assente numa tal perspetiva da perfeitibilidade humana, Arroyo (2015) problematiza o lugar do bem e do mal na educação, questionando, a partir do contexto brasileiro, se não vivemos um tempo de descrença na ideia de que o humano é viável, educável, o que coloca em crise todo o humanismo social e pedagógico que teria inspirado a defesa do direito de todo cidadão à educação. O autor chama a atenção para um discurso social, cada vez mais popular, de judicialização dos menores, no Brasil, a partir do apoio massivo à redução da maioria penal; a seu ver, tal elaboração propõe uma descrença da sociedade na educabilidade de parte dos jovens, adolescentes e crianças, tratando-os como violentos e delinquentes e, invisibilizando, a sua humanidade.

Segundo a lógica de Arroyo (*ibid.*), atravessamos um período em que se acentua a segregação dos públicos desfavorecidos, nomeadamente, pobres, mulheres e negros, o que a comunidade dos profissionais da educação tem respondido com mandatos escolares que reafirmam que a função da escola, da pedagogia e da docência, não é moralizar, mas garantir processos de formação ética como componente do direito à formação humana plena, ou seja, reforçar a crença na educabilidade das crianças e adolescentes, assumindo que o humano é viável. Trata-se de um desafio que se precisa conceber, desde logo, também, em programas de formação de professores. É nesse sentido que Flores e Ferreira (2016), ao observarem que o trabalho dos professores e das escolas, em Portugal, tem sido amplamente influenciado por questões sociais, em especial, por uma alarmante dimensão da pobreza e por demandas de maior intervenção social, argumentam que os cursos de formação de professores devem trabalhar sensivelmente questões deste foro. Estes autores salientam que, no contexto da crise económica que afetou fortemente Portugal em finais dos anos 2000, o setor da educação também foi prejudicado, e referem que a formação de professores tem passado por um processo de mercantilização, com processos de hiper-racionalização e lógicas crescentes de prestação de contas, em detrimento de uma formação que valoriza questões éticas, culturais, sociais e políticas da ação docente; um cenário que urge ser revisto.

De acordo com Lingard (2013), a pedagogia é endémica à escolarização, afinal, é pela pedagogia que se faz a escolarização, daí que argumente que o entendimento da pedagogia é central à sociologia da educação. O autor sugere que alguns fatores contemporâneos fazem despertar um interesse renovado nas pedagogias dentro da sociologia da educação, nomeadamente, desenvolvimentos políticos durante as últimas décadas em países anglo-americanos que introduziram responsabilizações rigorosas nos sistemas de educação, que afetaram o trabalho pedagógico dos professores. Para o autor, exames de alto impacto se tornaram uma política central para orientar as práticas das escolas e dos professores, com efeitos negativos sobre as possibilidades pedagógicas.

É por essa razão que, ao examinar o modelo tecnicista em educação, Correia (1998) sugere que, ao tentar promover um sistema educativo de qualidade, este modelo contribui para a desqualificação dos profissionais da educação, porque faz depender a qualidade do sistema na sua concentração em determinados espaços delimitados. Segundo este autor, na busca por incorporar, no seu funcionamento, a complexidade das solicitações dirigidas ao campo educativo, no final do século XX, o modelo tecnicista transforma-a num modelo de justificação simples, porque traduz o princípio de igualdade

de oportunidades no princípio da eficiência, o que faz definir como potenciais clientes os utentes da escola. Ao pensar o contexto educativo português, Macedo e Araújo (2014) afirmam que, a partir dos movimentos de europeização e globalização, observa-se uma hibridização das instâncias supranacional, nacional e local que são expressas em novas formas de regulação e governação educativa em Portugal. Macedo (2018) observa que estes movimentos, de carácter multifacetado, impactam a governação educativa ao nível das dimensões estruturais e institucionais, da tomada de decisão e da distribuição social, cujas formas e ramificações são variadas. Conforme observam Flores e Ferreira (2016), há uma exigência aos professores e às escolas para se melhorarem os resultados escolares dos alunos, uma preocupação que está associada a programas de avaliação nacional e internacional. Segundo os autores, observam-se, por isso, lógicas de prestação de contas e performatividade em políticas recentes, nomeadamente, naquelas relacionadas com a avaliação interna e externa das escolas.

De acordo com Macedo e Araújo (2014), a pressão para que se produza resultados em contexto escolar, o que se vê refletido nos *rankings* das escolas, por exemplo, introduz novos constrangimentos nas vidas das pessoas jovens, tanto dentro como fora da escola. As autoras, cujo trabalho se debruça sobre o processo de construção da cidadania juvenil, com forte recurso ao conceito de voz, ressaltam que pouco espaço é oferecido para que as pessoas jovens construam a sua «cidadania educacional», numa época em que está amplamente teorizado que, na «sociedade do conhecimento», estudar é a característica definidora da juventude. Por «cidadania educacional», as autoras compreendem o uso da voz, como uma expressão de si, que, por sua vez, engloba participação na formulação, expressão e transformação da ordem social em que vivem as pessoas jovens. Trata-se de uma cidadania de ordem reclamada (ver Macedo, 2018).

Consoante a estas mudanças, Lingard (2013) defende que surgiu um interesse sociológico renovado nas questões da pedagogia. Apoiado no trabalho de Alexander (2000), Lingard (2013) refere que a pedagogia é tanto um ato como um discurso, ressaltando o seu papel como transmissor cultural e seus discursos múltiplos e associados. Na esteira de Alexander (2000), o autor refere que a pedagogia liga o ato aparentemente independente de ensinar com a cultura, estrutura e mecanismos de controlo social e destaca que o campo complexo da pedagogia envolve cultura e sala de aula, política e prática, professor e aluno, conhecimento de ordem pública e pessoal. Lingard (2013) observa que as pedagogias alargaram o campo das instituições educacionais para outras

instituições sociais e locais de trabalho, fazendo referência, nesse sentido, ao conceito de sociedade totalmente pedagogizada, de Bernstein (2001 *cit.* in Lingard, 2013).

Soetard (2004), ao refletir sobre a pedagogia e o sentido do homem, refere que todo o mundo concorda quanto aos ideais humanistas que devem sustentar a educação. De modo irónico, o autor questiona quem é que se oporia aos chavões que compõem os projetos educativos, tais como a construção de autonomia da criança ou o desenvolvimento da educação integral. Segundo o autor, no entanto, o que se esquece de observar na maioria das vezes é que a realidade se situa no extremo oposto desses ideais. Nesse âmbito, seu trabalho desafia a menção de uma sociedade em que, de facto, a autonomia dos indivíduos seja aceite ou em que não se verifique a «mutilação» da pessoa, por meio do sistema educativo, para melhor usá-la. Para Soetard (*ibid.*), a questão está justamente na passagem de tais ideais para uma realidade que lhe é antagonista. Por essa razão, o autor argumenta que a ideia de educação, nas sociedades ditas avançadas, fez sua parte e que, então, o seu discurso se esvaziou de realidade. Trata-se, agora, de uma questão de “*fazer pedagogia*” (cf. Soetard, 2004, p. 62, grifo do autor).

Na defesa do trabalho pedagógico e da figura do pedagogo, Houssaye (2004) afirma que a pedagogia é uma abordagem específica. De acordo com o autor, ao passo em que a pedagogia é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, o pedagogo é um prático-teórico da ação educativa. Nas suas palavras, o pedagogo é “[...] aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação” (2004, p. 10). Assim, é por meio dessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria e se renova a pedagogia, afirma Houssaye (*ibid.*). A esse respeito, parece interessante resgatar o debate proposto por Gomes (2004) acerca da dicotomia entre teoria e prática. Este autor relembra que, para os gregos, a teoria se iniciou pela conceção de algo concreto, logo, essencialmente prático. Terá sido a partir de Platão, no século IV a.C. que o lexema teoria ganharia uma dimensão especulativa.

Em sua obra, Gomes (*ibid.*) defende que, no terreno didático, os raciocínios dedutivos, tomístico-racionalistas, não se revelam pedagogicamente mais aconselháveis que os raciocínios indutivos, que seriam suportes lógicos do empirismo e do experimentalismo. Assim, o autor também afirma que os «métodos verbalistas» não se revestem de maior segurança que os «métodos ativos», sendo a inversão uma verdade. Na sua conceção, a oposição teoria / prática soa um fenómeno aporético. Segundo Gomes (*ibid.*), não se trata de uma relação de oposição, mas de um processo *in fieri* (construção, formação). Recorrendo à ágora como ponto de exemplificação de seu pensamento, o autor

assentará na importância do pluralismo metodológico enquanto possibilidade de uma mais completa realização do ser humano, compondo-se assim a possibilidade de uma multiplicidade de espaços e variedade de visões. No que diz respeito à dicotomia entre teoria e prática, e na crença de que funcionam como faces de uma mesma moeda, Gomes (*ibid.*) sublinha que “Como a linha do horizonte, as teorias são frias, abstratas, severas, estéreis, se não forem servidas por uma prática que lhes dê vida. As práticas são cegas, se não tiverem um olhar (uma teoria) que as enquadre” (p. 97).

É a partir de um enquadramento semelhante, que rompe com a dicotomia teoria / prática e que imprime ao pedagogo um papel de prático-teórico, que lemos Fabre (2004), para quem a pedagogia é uma aventura singular a partir da qual o sujeito reflete e, ao mesmo tempo, é uma tentativa, uma inovação, que o sujeito pretende objetivável e transferível. De acordo com o autor, em pedagogia, é preciso pensar a articulação do objetivo e do subjetivo, do problema e da prova. Assim, Fabre (*ibid.*) argumenta que um saber pedagógico é, portanto, um saber de experiência, no sentido pleno da palavra, porque se trata do saber de quem resolveu um problema passando por uma prova. No seu entendimento, a pedagogia nasce quando a educação apresenta dificuldades, mas ela jamais pode propor solução definitiva, visto que ela é voltada à gestão das crises da educação na carência do saber e na urgência da ação.

Ao encontro destas noções, regressamos a Houssaye (2004) e sua defesa de que o que deve haver em pedagogia é, certamente, uma proposta prática, mas ao mesmo tempo uma teoria da situação educativa referida a essa prática, isto é, uma teoria da situação pedagógica. Tal abordagem, refere o autor, implica quatro características – a ação, o enraizamento, as ruturas e a mediocridade. A ação remete à necessidade da prática, de modo que Houssaye (*ibid.*) argumenta que, em pedagogia, não se pode economizar o «fazer», reconhecendo que ele se encontra na fonte de «dizer». No que toca à ação, o autor afirma que ela só tem sentido na medida em que testemunha um enraizamento, que pode ser de várias ordens, desde que mostre que um pedagogo é um ser histórico situado em sua época, portador de sua época e de suas questões – elemento importante para compreender a própria evolução dos modos de ação do sistema escolar.

Relativamente às ruturas, Houssaye (2004) afirma que estas se realizam a partir do desejo de agir, apoiado em seus enraizamentos. Quanto à ideia de mediocridade, situada no plano do princípio, o autor argumenta que a teoria e a prática não podem ser reduzidas uma a outra, ou seja, não se pode hierarquizar a sua relação, segundo a concepção de importância. Em voga, está a ideia de que a prática sempre extrapola a teoria, da mesma

forma que sempre existem outros meios teóricos para expressar o não-dito da ação. Houssaye (*ibid.*) defende que a mediocridade, no sentido da não excelência do ser, também se encontra muito intensamente na experiência quotidiana, arrematando sua ideia com a proposição de que “Humano, sim; demasiado humano, o pedagogo!” (p. 13). Para o autor, o ato pedagógico deve integrar, também, em suas condições intrínsecas, o fracasso, na consideração de que este trata de uma realidade dinâmica e que, ao mesmo tempo, configura a fenda e o elo entre a teoria e a prática, tornando-os irreduzíveis um a outro, num movimento dialético em que se configuram indissolúveis.

Feitas estas considerações sobre os papéis e possibilidades da pedagogia na educação, retomamos agora a discussão acerca da escola e sua relação com os três paradigmas pedagógicos organizados por Cosme e Trindade (2013) – o da instrução, o da aprendizagem e o da comunicação. Para pensar a noção de paradigma, podemos apoiar-nos na proposta de Gomes (2004), que reporta a três usos do vocábulo: o linguístico, o filosófico e o epistemológico. A exposição do autor passa pela reflexão dos sentidos de paradigma enquanto modelo, exemplo, além de referir à consequente discussão dos paradigmas em função da noção de programas de investigação. Em linhas gerais, enfatiza-se o potencial do conceito platónico de modelo, em que se observa que o caso apontado como modelo é apenas um caso e, ao mesmo tempo, engloba-se a noção de que o exemplo concebido como tal não é apenas um mero exemplo, mas exemplar, no sentido de que reúne em si características que singularizam a categoria de fenómenos a que se refere. Daí, sugere Gomes (*ibid.*), um paradigma – ou modelo – representa um mediador operatório.

O primeiro momento de afirmação da instituição escolar se constrói em torno do eixo da instrução (cf. Cosme e Trindade, 2013). Para Cosme e Trindade (2013), era a instrução que melhor correspondia aos desígnios históricos, políticos e culturais que, entre os séculos XVIII e XIX, explicam a emergência da escola como instituição educativa socialmente preponderante. A instrução, nesses moldes, é entendida como um modo de formação que, ao expressar-se através da via da afirmação de um saber normativo e inquestionável contribui para a afirmação do poder disciplinar (cf. Foucault, 1997). Conforme observa Pereira (2010), a abordagem do poder na obra de Foucault permitiu concetualizar o poder social, desvinculando-o do poder jurídico do Estado e desocultando-o no seio da sociedade, de modo a salientar o papel das instituições disciplinares na veiculação de um poder social positivo exercido horizontalmente, sem haver recurso à força ou coerção, através dos seus próprios sujeitos, na consideração de

que estes apenas se reconhecem através das representações institucionais e se constituem como sujeitos da sua própria sujeição.

Perante esse cenário, Cosme e Trindade (2013) entendem que a primeira fase do processo de escolarização pública poderá ser compreendida a partir da emergência do poder disciplinar que se exprime, ainda, através do projeto de formação inicial que a escola instituiu e promoveu. Assim, os autores afirmam que disciplinar e instruir assumem-se como duas finalidades que se codefinem entre si, em função de um objetivo mais amplo, que versa sobre a escola se assumir como uma instituição capaz de contribuir para a resolução de problemas de carácter educativo e, também, de problemas de carácter social, decorrentes de um conjunto de transformações que tomaram lugar nos séculos XVIII e XIX, afetando a vida das sociedades no Ocidente. A valorização da instrução enquanto estratégia de formação é reforçada, uma vez que permite potenciar a afirmação deste novo tipo de poder através do seu contributo para que a escola se revele enquanto um dispositivo de regulação e controlo social (cf. Cosme e Trindade, 2013).

Ao situar a passagem do modo pedagógico de ensino individual para o modo simultâneo, Barroso (1995) compreende essa tendência em virtude da expansão da educação para diversas camadas da população. Esta expansão, que ocorreu primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, viria a impor uma organização igual a todas as escolas, permitindo uniformizar a educação das crianças e dos jovens e obrigando o recurso a modos de ensino mais eficazes e económicos. Cosme e Trindade (2013), por seu turno, afirmam que os efeitos esperados do ato de instruir só se assumem como atos educativos legítimos no momento em que se aceita que nos encontramos perante a necessidade de aceder, necessariamente, a saberes inquestionáveis que possam representar interesses capazes de se converterem em comportamentos socialmente desejáveis. Segundo os autores, é a naturalização da aceitação desta obrigação social e cultural que acaba por legitimar a instrução como opção estratégica decisiva, no primeiro momento de afirmação da escola como instituição vinculada ao projeto civilizacional da Modernidade.

É curioso notar que algumas características centrais das escolas, nos dias correntes, têm as suas raízes fincadas nesta génese da forma escolar. Canário (2006), por exemplo, destaca que a organização pedagógica da escola contemporânea, baseada numa compartimentação estandardizada dos tempos (aulas cronometradas), dos espaços (salas de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), é uma de entre outras possíveis, que prevaleceu historicamente quando da passagem de uma relação dual professor-aluno para modalidades de ensino simultâneo. Para o autor, esta forma de

organização atende a uma concepção cumulativa do conhecimento, no qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses sequenciadas. Trata-se, assim, de um modelo que sustenta uma lógica de repetição de informação, que está na raiz de uma relação pedagógica de cunho autoritário e que permite reconhecer, na escola, princípios de organização similares aos da produção industrial de massa baseada no *taylorismo*.

Acerca dos processos de naturalização dos saberes e comportamentos sociais, interessa destacar que, no modo de ensino mútuo, uma forma do método pedagógico de ensino simultâneo, encontrava-se uma forma extremamente elaborada de inculcação de normas e valores sociais, tais como a disciplina, a hierarquia e o respeito pela ordem (cf. Barroso, 1995). Sobre este método, Barroso (1995) elabora um conjunto de características, em que sobressaem a utilização dos alunos enquanto professores ajudantes; o agrupamento dos alunos por tipo de matéria, de modo que um dos alunos mais avançados pudesse se ocupar do grupo; e a organização da sala de aula e produção de materiais didáticos para que fosse possível dispor de instalações técnicas e espaciais necessárias para que diferentes grupos de alunos pudessem desempenhar as tarefas simultaneamente.

É nesse sentido, também, que Cosme e Trindade (2013) assumem que o paradigma da instrução converge para uma concepção de educação que, assumindo uma dimensão fortemente prescritiva do ato educativo, tende a valorizar a difusão da informação e a aquisição de aptidões específicas por parte dos alunos, através da utilização de metodologias que se caracterizam pela sua sistematicidade estandardizada e se polarizam, especialmente, nos conteúdos a aprender. É a base de um paradigma educativo que, a nível curricular, se centra numa lógica cumulativa e repetitiva de informações, onde a compartimentação de saberes e a memorização se assumem como principais elementos estruturantes (cf. Morgado, 2016).

Ao passo em que Cosme e Trindade (2013) indicam que ao longo da história prevaleceu o modo de ensino simultâneo, Barroso (1995) elucida que as duas principais críticas ao modo de ensino mútuo incidiam sobre o papel atribuído aos monitores, por isso, também, aos dos professores, e ao carácter excessivamente utilitário da pedagogia, em contraposição a uma pedagogia moral que melhor servisse a educação do povo, não se restringindo à sua mera instrução. Segundo o autor, a reação do campo educativo aos excessos organizativos e à pedagogia utilitária proposta pelo ensino mútuo está na origem de um movimento que procurou encontrar uma organização pedagógica específica não apenas para a aula, mas para as escolas e para todo o sistema escolar estatal. Um

movimento que se desenvolveu na maior parte dos países europeus a partir da segunda metade do século XIX e consagra uma organização que persiste até aos dias de hoje. De acordo com Barroso (*ibid.*), esta organização adota em definitivo o modo simultâneo, por mais que, inicialmente, ele ainda apanhe traços de algumas práticas do ensino mútuo.

As raízes do modo de ensino simultâneo podem ser encontradas num documento redigido por Jean-Baptiste de la Salle às escolas cristãs, em que se elabora uma espécie de lei orgânica que prescrevia os conteúdos do ensino, assim como as regras e os métodos a serem observados pelos professores e alunos numa escola e numa sala de aula (cf. Cosme e Trindade, 2013). O que se encontra em causa é um modelo de Escola Tradicional, em que o professor emerge enquanto um escultor, capaz de moldar o caráter e a inteligência dos alunos (cf. Gomes, 2004). Nas palavras de Gomes (2004), este ambiente favorece a primazia do conteúdo, ao passo em que ao professor cabe o controlo do produto e da forma (formação), enquanto os alunos funcionam como recipientes – com maior ou menor capacidade de absorção. Trata-se de um trabalho sustentado nos processos cíclicos, reversíveis, acumulativos, que são baseados na repetição e estão ligados à manutenção da estabilidade, isto é, uma aprendizagem por associação, nos termos discutidos por Pozo (2002). Segundo este autor, a aprendizagem humana organiza-se, ainda, em processos evolutivos, irreversíveis, que produzem uma reorganização e um incremento da complexidade, o que designa por aprendizagem por reestruturação. De acordo com Pozo (*ibid.*), ambos os tipos de processo estão interligados hierarquicamente, constituindo níveis alternativos de análise de uma mesma atividade de aprendizagem. Claro está, que este segundo tipo de aprendizagem não é fomentado pela dita Escola Tradicional.

Compreende-se, portanto, que o paradigma pedagógico da instrução implica uma modalidade de intervenção educativa que permite sustentar a crença de que basta ensinar bem para que alguém possa aprender, assim como permite que aqueles que ensinam possam sentir-se seguros sobre a tarefa que têm que concretizar, uma vez que se especifica, em teoria, de maneira clara e inequívoca, aquilo que se pretende que os alunos aprendam (cf. Trindade e Cosme, 2010). Do ponto de vista epistemológico, argumentam Cosme e Trindade (2013), o paradigma pedagógico da instrução desvaloriza os sujeitos, as suas vivências, os seus saberes e as modalidades de interpretação do mundo e de construção de significados que estes mesmos sujeitos ativam. Assim, o ato de ensinar é concebido como um ato capaz de resgatar os sujeitos do estágio de ignorância em que, segundo os professores, eles se encontrariam. Neste paradigma, o privilégio é concebido

à relação entre os professores e o saber, considerando-se a lógica do triângulo pedagógico de Houssaye (ver Fabre, 2004).

O conjunto de limitações da instrução como modo de formação, argumenta Trindade (2012), é denunciado a partir de discursos que atravessam questões relativas à passividade das crianças que a Escola Tradicional exige e estimula, à gestão normativa do ensino, ao peso da uniformidade dos programas escolares, ao caráter regressivo da educação tradicional ou à natureza antissocial e insular de possíveis projetos que a concretizam e aos padrões pedagógicos e organizacionais que configuram o ambiente educativo das salas de aula onde tais projetos tomam lugar. Como bem observa Houssaye (2004), toda pedagogia, por definição, é insatisfatória e insatisfeita, porque é ação, logo, a gestão e escolha de certas variáveis. Para Charlot (2018), a pedagogia tradicional é a pedagogia das sociedades humanas que não podem satisfazer o desejo, todos os desejos, e que, por isso, ensinam às crianças a norma social, ética e religiosa, contra a emoção, a paixão e o desejo. Pereira (2010) observa que por pedagogia tradicional, entende-se uma corrente de pensamento que enfatizava a função sacionormativa da educação escolar, privilegiando a ação do professor e o saber e as regras escolares.

Admitindo que é impossível levar em conta todas as variáveis da situação educativa e, no entanto, a fim de agir, é preciso considerar algumas, Houssaye (2004) sugere que cada pedagogia acaba por privilegiar alguns elementos da situação em detrimento de outros, o que faz com que toda pedagogia seja limitada e não possa deixar de ter consciências de seus limites. Mas tal constatação não pode perder de vista que “[...] a pedagogia é uma experiência da mudança e – como tal – produz um saber da mudança, uma inteligibilidade das continuidades e das rupturas, das resistências” (Fabre, 2004, p. 110). No caso do paradigma da instrução, a ruptura estabeleceu-se por meio de iniciativas protagonizadas pelo Movimento da Educação Nova (MEN), que se pode caracterizar por entender a centralidade dos alunos como eixo gravitacional em torno do qual os projetos de educação escolar devem ocorrer (cf. Pintassilgo, 2018; Pereira, 2010). De acordo com Correia (1998), o MEN constituiu-se como um «discurso mosaico», estruturado na convergência de projetos e «discursos pedagógicos» e projetos e «discursos epistemológicos», às vezes, dissonantes. Igualmente, observa Pintassilgo (2018), este Movimento nunca se constituiu como uma corrente pedagógica homogênea; antes, tratou-se da confluência, em diversos pensadores, educadores e experiências escolares alternativas, de um conjunto de práticas que se pretendiam inovadoras.

No entendimento de Correia (1998), o MEN conseguiu dissimular a sua conflitualidade interna, representando um modelo de oposição à educação tradicional, apoiando-se num conjunto de pressupostos psicológicos, éticos e pedagógicos. É nesta senda que, na conceção de Nóvoa (2014), 1920 pode ser tomado como um importante momento histórico para a educação, uma vez que se publica o livro-manifesto da Educação Nova de autoria de Adolphe Ferrière, que compõe um marco simbólico da modernidade escolar e pedagógica. Segundo o autor, entre 1870 e 1920 assiste-se a um avanço no desenvolvimento de ideias pedagógicas, que mobilizam os mais variados conhecimentos no estudo da criança e na produção de uma «ciência da educação». Estas ideias viabilizaram, no olhar de Pintassilgo (2018), o questionamento da forma escolar vigente e a aparição de formas mais flexíveis, e cientificamente fundamentadas, de organizar o tempo escolar, bem como uma reorganização dos espaços e do mobiliário escolar ou um currículo mais integrado.

A centralidade da criança no MEN, um legado pedagógico desta corrente independente de sua diversidade e hibridismo (Pintassilgo, 2018; Correia, 1998), correspondia ao desejo de resgatar a infância das abordagens adultocêntricas, segundo Cosme e Trindade (2013). Isto significa afirmar a necessidade de as escolas terem que reconhecer a centralidade das crianças, como eixo dinamizador da ação educativa a ter lugar nestes contextos, no reconhecimento da infância como um estádio singular do ciclo de vida humano. O novo paradigma que emerge, por isso, assenta numa conceção de infância que Pereira (2010) organiza segundo a narrativa da «infância como lugar próprio». Esta narrativa se caracteriza pela consideração da alteridade da infância e de uma compreensão desse estádio em função do que ele é e não relativamente ao que se pretende que ele venha a ser, descentrando-o do controlo do adulto e configurando um lugar social que lhe é próprio e no qual ela é a entidade principal.

A fundamentação científica da narrativa da «infância enquanto lugar próprio», segundo Pereira (*ibid.*), é reforçada pela dimensão ideológica dos discursos pedagógicos que indiciam representações sobre uma atitude pedagógica não diretiva, ao passo em que a dimensão ética passa pelo comprometimento de possibilitar às crianças afirmar a sua subjetividade em condições de liberdade. É assente num discurso semelhante que se sustenta o paradigma impulsionado pelo programa da Educação Nova, o paradigma da aprendizagem, cujo desafio era deslocar-se de um ambiente que valorizava o ensino como atividade centrada no professor para um ambiente em que se valorizasse a aprendizagem como atividade centrada nos alunos (ver Houssaye, 2000). Este paradigma se consolida

com o contributo das obras de reflexão teórica, num processo que buscou corroborar a cientificização do discurso pedagógico (ver Pintassilgo, 2018; Pereira, 2010).

Na abordagem do paradigma da aprendizagem, aprender adquire uma importância decisiva e o desafio que se coloca às escolas consiste em constituir-se como um espaço capaz de promover e suscitar aprendizagens, o que obriga a que, em tais contextos, se deva reconhecer os alunos nas suas singularidades psicológicas, e as suas atividades enquanto fatores pedagógicos nucleares a ter em conta no âmbito das ações de caráter educativo que têm lugar nas escolas (cf. Trindade e Cosme, 2010). Nesse sentido, não deixa de ser importante referir que, conforme defende Pozo (2002), uma prática reflexiva tende a ser mais lenta e mais exigente para o aluno que a instrução direta em certas técnicas ou conhecimentos, pelo que requer melhores condições de prática. De acordo com Gomes (2004), o professor alinhado ao MEN pensa seu trabalho de um modo mais macro, tencionando ao largo o espectro da sua ação. Assim, a visão educativa docente seria a do telescópio, pois este olharia para o longe, para o futuro e para a aula da vida, uma vez que estaria mais interessado no processo do que no produto.

O ato de aprender, nesse contexto, é visto como um ato cuja realização depende do desenvolvimento das competências cognitivas, metacognitivas e relacionais dos alunos, que deve ser despertado a partir dos interesses destes educandos. Este princípio, em parte, foi alvo de contundente crítica ao MEN, em razão de se identificar um olhar redutor sobre um ato educativo que se limitava a procurar dar resposta aos eventuais «interesses espontâneos» da criança (cf. Pintassilgo, 2018). Em relação ao triângulo pedagógico de Houssaye (2000), estamos num momento em que o processo fulcral, obviamente, é o de aprender, em que se observa uma relação fortuita entre o aluno e o saber, ocupando o professor espaços de nulidade (ver Fabre, 2004). Conforme ironiza Charlot (2018), ao passo em que o discurso pedagógico «tradicional» se tornou quase impossível nos dias correntes, o discurso angélico da pedagogia «nova» fica desacoplado das práticas efetivas, a menos que ele reinvente a inculcação da disciplina sob outras formas, coletivas e aceites.

Acerca dos processos de aprendizagem e a forma como eles podem ser ativados, Bruner (1999), que deve ser lido a partir da tradição da psicologia do desenvolvimento, invoca a ideia de uma «vontade de aprender» (p. 142), cuja justificativa estaria na própria ideia de educação, uma invenção humana que leva aquele que aprende para além da mera aprendizagem. Nessa senda, o autor destaca que as outras espécies, em cada geração, começam de novo a aprendizagem, mas o homem nasce numa cultura que tem como uma

das suas principais finalidades a conservação e transmissão da aprendizagem passada. Trata-se de adentrar a *domus*, isto é, a casa que existe antes da chegada da criança e que já dispõe de sua história, de seus hábitos, de seus códigos (cf. Meirieu, 2005). Para Bruner (1999), a escola exige uma ordem e um asseio superiores aos que a criança conhecia antes, requer um comedimento e uma imobilidade que nunca antes lhe pediram e, por vezes, coloca-a numa situação em que não sabe se sabe e não consegue obter nenhuma indicação de ninguém, por algum tempo, sobre se está num bom caminho. Nesse contexto, o problema da vontade de aprender se torna importante (cf. Bruner, 1999).

Pozo (2002), ao perceber a questão da aprendizagem, no âmbito da escolarização, afirma que todo o ensino se baseia numa concepção da aprendizagem, na maioria das vezes, implícita, adquirida de modo incidental, quando o que agora é professor se viu imerso, como aluno, numa determinada cultura de aprendizagem. É por essa razão que, segundo o autor, toda a mudança nas formas de ensinar, como as que exigem novas fronteiras da aprendizagem, requer uma tomada de consciência e uma mudança das teorias implícitas sobre a aprendizagem por parte dos professores. No entendimento de Pozo (*ibid.*), a motivação pela aprendizagem não é somente um problema dos alunos, mas também dos professores que não devem supor que seus alunos estão sempre, ao começar a aula ou a propor uma tarefa, em «posição de aprendizagem», mas que devem se assegurar de que os alunos têm motivos suficientes para empreender a aprendizagem.

Por seu turno, Bruner (1999) considera que quase todas as crianças possuem motivos intrínsecos para aprender. Esse motivo intrínseco é definido como “[...] o que não depende de recompensa externa à atividade que impele” (p. 143). A recompensa, por sua vez, é descrita como inerente à conclusão bem-sucedida de tal atividade, ou mesmo à própria atividade. Na consideração dos motivos intrínsecos para a aprendizagem, Pozo (2002) refere a ideia de aprender pela satisfação pessoal de compreender ou dominar algo, o que pressupõe que a meta ou o motivo da aprendizagem é precisamente aprender, e não obter algo «em troca» da aprendizagem. Para Bruner (1999), a curiosidade funciona quase como um protótipo do motivo intrínseco, de modo que a nossa atenção é captada por algo de obscuro, inacabado ou incerto, mantendo-se ativa até o assunto em mãos se tornar claro, acabado ou certo. Portanto, aquilo que satisfaz a curiosidade é a obtenção da clareza ou a mera procura dela. Assim, o autor explicita que o que ativa e satisfaz a curiosidade é algo inerente ao ciclo de atividade pelo qual expressamos a curiosidade, uma atividade

biologicamente relevante, visto que a curiosidade é essencial à sobrevivência tanto do indivíduo como da espécie.

A curiosidade, todavia, não é uma criação *ex nihilo*, ou seja, não surge do nada, sendo potenciada por conhecimentos prévios que se mostram insuficientes ou incompletos (Meirieu, 2005). Meirieu (2005) refere que a emergência da curiosidade pode ficar restrita àqueles que encontraram em seu ambiente familiar ou social conhecimentos suficientes para perceber suas lacunas e promessas suficientes para alimentar a esperança de superá-las. Segundo o autor, a vontade de saber é diferente da vontade de aprender e a aprendizagem, muitas vezes, configura um obstáculo ao objetivo do desejo de saber. Na obra de Charlot (2009), a concepção da vontade de aprender aparecerá sob a insigne do desejo, e na defesa da construção de um sujeito cujo desejo de aprender pode corresponder a um desejo de si, de ser ou tornar-se alguém. Pozo (2002), por sua vez, acrescenta a ideia de que, quando o que move a aprendizagem é o desejo de aprender, portanto, um motivo intrínseco, seus efeitos sobre os resultados obtidos parecem ser mais sólidos e consistentes do que quando a aprendizagem é movida por motivos externos. Além disso, o autor ressalta que a motivação não depende só dos motivos que temos, mas do sucesso que esperamos se tentamos alcançá-los. Nessa direção, Pozo (*ibid.*) destaca que a expectativa não depende somente de nossa história de sucessos e fracassos na tarefa, mas, principalmente, de como os interpretamos.

A partir de raciocínio semelhante, Bruner (1999) destaca que a curiosidade é um dos motivos intrínsecos para a aprendizagem e refere que o impulso para adquirir competência é outro. Segundo o autor, ainda que a competência não esteja naturalmente orientada para a aprendizagem escolar, é possível que o grande acesso de energia que as crianças sentem quando tratam de um assunto de que gostam seja da mesma natureza. Para Bruner (*ibid.*), interessamo-nos por aquilo em que nos tornamos bons e, em geral, é difícil manter o interesse numa atividade a menos que se atinja um certo grau de competência. A esse respeito, o autor também sugere que para se obter a sensação de realização é necessária uma atividade que tenha início e um fim e que esteja assente numa ordem de sentido. Nas suas palavras, “[...] a menos que exista uma unidade significativa naquilo que estamos a fazer e alguma forma de saber como nos estamos a sair, não é muito provável que lutemos para nos superar” (p. 149).

Considerando que aprender implica uma prática de mudança e, a maior parte das mudanças em nossa memória precisa de uma certa quantidade de prática, Pozo (2002) argumenta que aprender, principalmente de modo explícito ou deliberado, supõe um

esforço que requer altas doses de motivação, no sentido propriamente literal ou etimológico, de «mover-se para» a aprendizagem. O autor considera que há três características prototípicas do bom aprender que, em conjunto, envolvem, nomeadamente, uma mudança duradoura, transferível para novas situações, em consequência direta de uma prática realizada. Sobre a mobilização para a aprendizagem, fator orientador da forma como se pode ler o fenómeno do fracasso escolar na obra de Charlot (2009; 2000), Bruner (1999) refere que convém haver uma combinação entre a exigência e a aptidão do educando em atingir a aprendizagem por meio do esforço. Ao refletir sobre como o ensino pode manter vivo e alimentar um impulso para a competência, o autor atenta para o facto de que há diferenças gritantes entre as culturas e entre os estratos de uma sociedade quanto ao incentivo dado aos impulsos para a competência e refere que as culturas variam na avaliação que fazem da mestria intelectual como veículo de expressão da competência.

Acerca do lugar da aprendizagem, Canário (2006) sistematiza seis conceções sobre as características do que significa aprender. Em primeiro lugar, o autor destaca que a aprendizagem consiste em um trabalho que o sujeito realiza sobre si próprio, o que quer dizer que este, com o seu património de experiências, institui-se como o recurso principal para a sua própria formação (princípio este posto em evidência no MEN); um segundo traço tem que ver com a ideia de que o homem, enquanto ser inacabado (ver Castro, 2002), está condenado a aprender, daí que se assuma que a aprendizagem coincide com o ciclo vital de cada pessoa (ver Charlot, 2000); em terceiro lugar, Canário (2006) refere que a aprendizagem corresponde, em essência, a um processo temporal e espacialmente amplo e difuso que se inscreve em outro processo, também amplo e multiforme, de socialização, o que implica que as situações de aprendizagem se inscrevem em registos não formais (ver Meirieu, 2005); uma quarta característica consiste na reversibilidade dos papéis de quem ensina e de quem aprende, o que reforça a importância das interações sociais nos processos de aprendizagem e a reciprocidade que marca tais processos (ver Freire, 2008); em quinto lugar, apresenta-se a noção de que a aprendizagem se caracteriza por ser um trabalho que ocorre em todos os contextos (veja-se a noção de «sociedade da aprendizagem» [Pozo, 2002]); e a sexta característica remete para a ideia de que a maior parte das aprendizagens não são o resultado de uma ação deliberada e intencional, sob a forma de uma atividade de ensino (ver aprendizagens implícitas [Pozo, 2002; Bruner, 1999]). Posto este conjunto de afirmações, Canário (2006) elabora que as aprendizagens decorrem a partir da combinação de atividades de autoformação (nós), com atividades de heteroformação (os outros) e atividades de ecoformação (o contexto), o que exige

reconhecer o lugar da escola, no âmbito do aprender, como um dos seus elementos possíveis.

Com o desgaste consequente do lugar reduzido que ocupou o património cultural no paradigma pedagógico da aprendizagem, que suscitou críticas contundentes ao MEN (Pintassilgo, 2018; Pereira, 2010), conforme avançamos anteriormente, foi-se forjando lugar para um novo paradigma, o da comunicação. No entendimento de Nóvoa (2014), a Educação Nova, que esteve na vanguarda do paradigma pedagógico da aprendizagem, assumiu para si uma ambição demasiado ambiciosa, na medida em que esperava que a escola fosse capaz de encarregar-se da formação da criança em todas as dimensões da vida. Para o autor, foi um movimento que representou ganhos importantes, especialmente, no que toca ao plano social, com atuação para a compensação de ausências da sociedade e da família, mas que teve dificuldades em organizar as prioridades, impedindo uma ação racional e inteligente.

Ao fim e ao cabo, a escola é relação, do sujeito consigo mesmo, com os demais atores educativos e com os saberes e, portanto, a relação educativa pode (e deve) ser entendida como um espaço de construção do sujeito (cf. Manarte, 2018). Na conceção de Cosme e Trindade (2013), o paradigma da comunicação que se sucede àquele centrado na aprendizagem, se dissocia dele, em especial, no que se refere ao estatuto que confere ao papel do património cultural enquanto fator formativo. Este terceiro paradigma revelaria relações de natureza mais plural, contingente e aleatória entre os três vértices do triângulo proposto por Houssaye (2000), nomeadamente, os professores, os alunos e o saber. Está em causa, uma mudança concetual em que se passa de um paradigma (da aprendizagem) que contribui para que os alunos sejam vistos como seres culturalmente autossuficientes, para outro (o da comunicação), que os entende como seres culturalmente em construção.

Nas palavras de Cosme e Trindade (2013), “[...] a função dos professores é criar as condições e participar, enquanto atores, no desenvolvimento do processo de comunicação que poderá contribuir para que os alunos realizem as respetivas aprendizagens e possam vivenciar o processo de desenvolvimento pessoal e social subsequente” (p. 45). Os processos de comunicação são o ponto de partida para que se realizem as aprendizagens e, portanto, a linguagem é um fator essencial, de modo que podemos dimensioná-la como uma tecnologia poderosa, nos termos de Bruner (1999). Para este autor, a linguagem detém a capacidade, não só de comunicar, mas também de codificar a realidade, de representar assuntos remotos ou imediatos, fazendo tudo isto

segundo regras que nos permitem representar a realidade, bem como transformá-la através de regras convencionais, todavia apropriadas. A este propósito, Pereira (2010) lembra que a língua como desempenho de toda a linguagem é poderosa e opressiva, ela nos condena ao uso dos seus signos e das suas regras gramaticais, sem o qual ficamos limitados na comunicabilidade, na sociabilidade e no acesso à cultura e ao saber.

Na escola, esta cultura que valoriza o processo de construção colaborativa do património cultural, a ser mobilizado por alunos e professores, implica o processo de gestão de construção das oportunidades que se desenvolve em função do modo como os alunos são instigados, estimulados, desafiados e apoiados a apropriarem-se do legado cultural, que têm ao seu dispor no seio das sociedades em que vivem (cf. Cosme e Trindade, 2013). Não deixa de ser importante referir, como temos vindo a abordar desde o capítulo anterior, que estas interações, entre alunos e professores, desvelam o reconhecimento do aprender enquanto desejo e necessidade, uma vez que o homem, como aponta Charlot (2000), torna-se humano na medida em que adentra os processos de vida real no seio das relações sociais e, para tal, precisa de ajuda. Compete, nesse sentido, compreender que a cultura é dinâmica visto que a alteram os sujeitos que dela se apropriam e a subjetivam (cf. Sacristán, 2008).

Relativamente ao conceito de cultura, Sacristán (2008) elabora três distinções: a) no sentido clássico e moderno, o autor nos fala de uma aceção de cultura que compreende o legado da memória histórica, em boa parte, formada pela tradição codificada por meio da escrita. Seria uma cultura culta formada pelos êxitos mais apreciados em cada momento que se vão acumulando, estruturando e ordenando numa série de campos do saber, do saber-fazer e de formas de expressão; b) um segundo sentido contempla o conjunto da experiência, das tradições, dos modos de vida, da expressão, do saber-fazer e formas de ser de um povo ou comunidade, com as quais é identificado a partir de fora e com as quais os indivíduos particulares se identificam como seres unidos a outros, sendo da mesma cultura. O essencial nessa aceção é a aquisição de uma referência territorial; c) por último, há a noção de cultura de massas, que alude a uma mescla de componentes amplamente difundidos entre a população, na forma de símbolos, objetos, atividades culturais de ócio, assistência a espetáculos, aquisição de elementos artísticos ou expressivos que se popularizam.

Bruner (1999), por seu turno, refere que uma cultura é, em virtude da sua própria natureza, um conjunto de valores, aptidões e modos de vida que nenhum membro da sociedade domina na totalidade. O conhecimento, nesta perspetiva, “[...] é como uma

corda cujos fios têm apenas uns centímetros de comprimento e, todos entrelaçados, dão solidez ao conjunto” (p. 157). Segundo o autor, a condução do nosso sistema educativo tem sido curiosamente cega a esta natureza interdependente do conhecimento, de modo que se reconhecem professores e alunos, peritos e leigos, mas a comunidade de saber é até certo ponto negligenciada. Sacristán (2008) defende que ao considerar que a educação deve continuar a propor modelos de ser humano e de sociedade é necessário resgatar a ideia de que os sistemas de educação têm de estar ao serviço de um tipo de sociedade aceitável. Sem um projeto geral, o autor entende que, por exemplo, nos dias atuais, não se pode responder às (re)configurações vividas a partir da globalização, que precisa sofrer maior intervenção de toda a sociedade, em vez de ser tratada como fatalidade.

O trabalho escolar que assenta no paradigma pedagógico da comunicação permite uma reelaboração dos estatutos de aluno e professor, num movimento de valorização das interações que os alunos estabelecem com o património cultural que os planos de estudos consagram e, em função deste, uns com os outros e com o meio físico, social e cultural envolvente (cf. Trindade e Cosme, 2010). Segundos os autores, é em função da qualidade e do sentido de tais interações que se explica, compreende e ocorre o processo de desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais, estratégicas e expressivas desses alunos. Podemos, por isso, estabelecer um diálogo entre esta forma de encarar o trabalho pedagógico escolar e a teoria da ação comunicativa de Habermas (1989), para quem a interação se apresenta como a solução para o problema de coordenação que surge no momento em que diferentes atores precisam estabelecer um plano da ação conjunta. Desse modo, a necessidade de coordenação está presente, sempre que um ator só possa executar um plano de ação com o auxílio de outro.

A interação, ou ação social, explicita Pereira (2010), é um conceito complexo, que beneficia na sua análise da consideração dos conceitos elementares de ação e de discurso, que na interação linguisticamente mediada se revelam imbricados e implicados em duas das suas variantes – a ação comunicativa e ação estratégica. O conceito de ação comunicativa está relacionado com o uso da linguagem orientado para o entendimento e no qual os participantes procuram adequar as suas perspetivas e intenções de forma cooperativa, no contexto de partilha de um mundo da vida e fundamentando-se em interpretações comuns da situação (Habermas, 2002 *cit.* in Pereira, 2010). Quanto ao conceito de ação estratégica, este focaliza-se na dimensão teleológica da ação, isto é, a atividade propositada e realizada em função de um plano preestabelecido, que pode envolver atitudes de persuasão, gratificação, ameaça e engano (ver Cestari, 2002), no qual

a especulação sobre a interpretação que o(s) interlocutor(es) possa(m) vir a fazer é parte integrante do plano e condiciona os seus conteúdos (ver Pereira, 2010).

Os mecanismos de coordenação de ação, refere Pereira (2010), distinguem-se em função de dois tipos de interação, comunicativa ou estratégica, sendo que, no primeiro, configuram-se em termos do uso da linguagem como fonte de integração social e, no segundo, como meio de transmissão de informação. Entende-se que a ação comunicativa se diferencia da ação estratégica pelo facto de o sucesso da coordenação da ação não se referenciar a uma racionalidade propositada e inscrita em planos de ação específicos, mas antes a um poder racionalmente motivador da consecução do entendimento que viabiliza o mundo da vida (cf. Pereira, 2010). Veja-se que a teoria da ação comunicativa está baseada numa conceção de linguagem na qual as dimensões de significado e validade estão ligadas internamente (ver Cestari, 2002).

De acordo com Habermas (1989), a linguagem tem três funções, nomeadamente, a representativa, vinculada ao mundo objetivo, a interativa, que diz respeito ao mundo social (o comunicar-se com o outro) e, a expressiva, que corresponde ao mundo subjetivo (a condição de expressar). Cada uma dessas funções vincula-se com uma pretensão de validade, a saber, a verdade proposicional, a correção normativa e a sinceridade expressiva, respetivamente. Como observa Cestari (2002), estas pretensões podem ser aceites ou não pelos participantes da interação, de modo que, na presença do dissenso, pretende-se estabelecer um discurso no qual cada falante apresentará argumentos para justificar suas proposições em busca do consenso. Chegar ao entendimento por meio da linguagem não implica, porém, apenas falar a mesma língua. É preciso possuir um quadro de referências em comum que possa conferir sentido aos atos de fala (ver Cestari, 2002), daí que Habermas (2002) defina o mundo da vida como este saber intuitivo que dominamos por crescermos numa mesma cultura e compartilharmos uma mesma experiência.

Habermas (2002) considera que na ação comunicativa, em que o falante constrói situações de entendimento com um interlocutor sobre algo no mundo, a linguagem cria uma relação tripolar entre o falante, o ouvinte e o mundo, na qual a coordenação da ação viabiliza o diálogo social de um mundo de vida que é intersubjetivamente partilhado. O mundo da vida é composto por paradigmas culturais, convenções e estruturas de personalidade que se formam por processos de entendimento, coordenação da ação e socialização. Nesse sentido, Pereira (2010) refere que as práticas comunicativas se fundamentam numa reserva de conhecimento que se consolida em processos contínuos de interpretação e de transformação em normas e valores e se implica, por processos de

socialização, na formação de atitudes, competências, formas de percepção e identidades. De acordo com a autora, “[...] entrelaçadas em redes múltiplas, as práticas comunicativas quotidianas expandem-se, tanto no campo semântico dos conteúdos simbólicos e das idealizações, quanto nos espaços sociais e no tempo histórico, mediando o desenvolvimento e a reprodução da sociedade, das estruturas e de personalidade e da cultura” (p. 248).

A relevância do trabalho de Habermas (2002; 1989) para a reflexão das formas de vida na escola reside justamente no reconhecimento de que algumas das finalidades da educação se fazem perante um projeto de diálogo, logo, em correspondência às estruturas do mundo da vida e às funções da linguagem. Conforme argumenta Pereira (2016), sobre o contexto atual das práticas e vivências educativas, o mundo da vida da educação, ainda que condicionado pelos discursos das políticas educativas e outros dispositivos de implementação da ideologia neoliberal, realiza-se, especialmente, por meio de processos de comunicação e de fenómenos de intersubjetividade, dependentes de fatores multidimensionais e profundamente complexos que integram representações cognitivas dos sujeitos sobre mundos diversos e conflituais e relações de poder, de ordem sociocultural, económica, epistemológica e pessoal.

Para Arroyo (2015), na escola contemporânea, interessa ouvir as representações dos alunos, com o intuito de integrá-las no processo de comunicação e desenvolvimento de uma formação que se assuma ética, conciliando, assim, um projeto de vida, ou ao menos, de escola, em que se exerça uma sociedade sem segregação e uma escola sem reprovações, mais livre e igualitária, em que o gozo das liberdades seja real para todos. Como bem observa Macedo (2018), a falta de escuta é um problema que afeta a democracia e, nesse sentido, observa-se uma necessidade de mudança no interior e fora da escola, no sentido de se construir um projeto de maior humanização e reconhecimento.

Apresentadas as dimensões dos diferentes paradigmas pedagógicos aos quais a escola propiciou movimento ao longo dos séculos, interessa-nos realçar a importância do estatuto epistemológico da pedagogia e o seu lugar na transformação do quotidiano escolar. Numa tentativa de descrever a pedagogia, Houssaye (2004) defende que ela representa um tipo de saber específico, oriundo de uma articulação singular e original entre: práticas constitutivas e indispensáveis; conceções científicas referidas aos diferentes domínios desenvolvidos dentro das ciências da educação; e convicções normativas ligadas a um sistema de proposições, escolhas e valores. Ao discutir o estatuto epistemológico da pedagogia, Fabre (2004) resgata os sentidos que Émile Durkheim lhe

atribuiu: (a) a pedagogia como arte do educador; (b) a pedagogia como reflexão sobre a ação educativa; e (c) a pedagogia como doutrina educativa. Conforme refere o autor, Durkheim via a necessidade de se privilegiar o segundo nível de sentido, uma vez que a dimensão reflexiva se mostraria mais esclarecedora, isto é, revela a pedagogia enquanto uma determinada maneira de refletir sobre as coisas da educação.

Fabre (*ibid.*) afirma que o estatuto da pedagogia, enquanto «teoria-prática», na concepção de Durkheim, implica conceber que a educação é sempre a mesma, mas a necessidade da pedagogia só aparece quando a educação apresenta problemas. O autor explica que para Durkheim, nas sociedades modernas, de evolução rápida, criam-se obsolescência e crises de repetição, o que leva a pedagogia a exercer uma função contínua, o que, por si só, não garante a resolução da questão do estatuto epistemológico da pedagogia - na obra de Durkheim, a pedagogia aparece como uma disciplina praxiológica; não corresponde a uma prática, mas a uma reflexão sobre a ação educativa com a finalidade de melhorá-la¹⁰. Desse modo, Fabre (*ibid.*) reafirma que a educação é sempre a mesma, nos termos de Durkheim, enquanto a pedagogia surge quando nada mais funciona na educação e quando a tradição não é mais suficiente. Nesse sentido, o autor critica a narrativa atual de uma pedagogia do sentido, ironizando o não reconhecimento de que todo o empreendimento pedagógico visa a atribuir ou reatribuir sentido.

O sentido, na experiência escolar, segundo temos advogado, advém de um processo de construção. Produz-se por meio de uma relação, dentro de um sistema, logo, jamais é dado a priori e sua concretização conjuga uma cultura, considerando um conjunto de valores e representações (cf. Charlot, 2009; 2000; Perrenoud, 1995). Aprender, como demonstram as obras de Rochex (1995) e Charlot (2000) não significa passar exatamente pelos mesmos processos e nem sequer significa a mesma coisa para todos os atores que experimentam o fenómeno. Estas considerações estão intrinsecamente relacionadas, também, como será óbvio, às vivências pedagógicas em contexto escolar, tal qual os princípios que aqui discutimos elucidam. A questão da relação educativa em situação escolar exprime escolhas, implícitas e explícitas, e reafirma uma centralidade à tríade professor, aluno e saberes, privilegiando em diferentes momentos históricos e contextos, relações específicas que podem pender para os diferentes ângulos destes elementos, assim como a caracterização dos paradigmas demonstra.

¹⁰ Fabre (2004) argumenta que o objetivo das disciplinas praxiológicas, em Durkheim, não envolve descrever o que um fenómeno é ou foi, mas determinar o que ele deve ser.

Por um lado, podemos olhar para estas dinâmicas com o cinismo de Perrenoud (1995), que é provocatório, ao dizer que a expressão triângulo pedagógico ou didático, amplamente utilizada por investigadores em educação (inclusive por ele próprio), no contexto da relação entre aprendiz e formador, é enganosa sobre a realidade da escola. Para este autor, há alunos que não aprendem porque o seu ofício está, por variadas razões, comprometido ou porque simplesmente não querem aprender, recusando-se a executar verdadeiramente as tarefas do ofício, ou seja, sem desprender esforço intelectual. Da mesma forma, argumenta Perrenoud (*ibid.*), há professores que não formam, seja pelo exercício desmedido de suas práticas ou pela natureza automatizada das mesmas. Sem ignorar a capacidade de agência (ou recusa de) por parte dos atores, que é o que está em causa nestas constatações, por outro lado, podemos reconhecer que há várias formas de se perspetivar a fabricação de sentido, com recurso ao triângulo pedagógico.

Partindo da proposição de Houssaye (2000), já aqui oportunamente referida em diferentes momentos, que concebe a pedagogia como um jogo a três entre o professor, o aluno e o saber, em que cada «jogada» se resume em privilegiar dois termos e excluir um terceiro, Fabre (2004) argumenta que tal organização define uma problemática, relativamente a como atribuir e reatribuir sentido a essa relação ternária que define a escola. Na sua visão, as diferentes pedagogias «tradicionais», não-diretivas, por objetivo, dentre outras, aparecem como outras tantas soluções historicamente situadas. Assim, o autor conclui que passar de uma pedagogia a outra necessita de um dispêndio que não é apenas de ordem cognitiva, mas que determina um remanejamento identitário. A esse propósito, Festas (2015), referindo que a ideia da contextualização do conhecimento, do ensino e da aprendizagem ocupa grande relevância no atual panorama educativo, expressa que a investigação sobre a eficácia dos diferentes métodos pedagógicos opõe os que são guiados, assistidos e diretivos aos que identificam como abordagens de descoberta ou resolução de problemas. Todavia, para a autora, é preciso admitir que a fronteira entre estes métodos nem sempre é clara, de modo que nos métodos não diretivos, se podem albergar métodos com algum recurso a instruções, assim como os métodos diretivos incluem alguma diversidade na forma como podem ser mobilizados.

Ao reconhecer que os apoiantes de uma ou outra metodologia tendem a estabelecer adesões com rígidas fronteiras, Festas (*ibid.*) argumenta com base na Teoria da Carga Cognitiva, que o desenvolvimento do conhecimento, sendo o objetivo principal da educação, só ocorre se não houver uma carga cognitiva elevada das condições instrucionais, razão pela qual estas devem ser acompanhadas de orientações. A partir de

estudos comparativos da eficácia dos métodos diretivos e não diretivos, e com base na ideia de que o conhecimento é construído, a autora conclui que é importante que a investigação se debruce na exploração da relação entre os dois tipos de métodos (diretivos e não diretivos), de modo que, percebendo diferentes variáveis como a área de conhecimento e as características dos alunos, se possa compreender qual o grau de diretividade e que tipo de orientações se deve introduzir em métodos que envolvam os alunos na construção do seu conhecimento, legitimando a importância de ambas as abordagens. Na defesa de proposta semelhante, R. Pereira (2015) ironiza os defensores da impermeabilidade dos métodos de aprendizagem, afirmando que “[...] embora a ideia possa deixar muitos educadores de cabelo em pé, é preciso dizer que uma pedagogia que promova o treinamento e, ao mesmo tempo, almeje formar um sujeito autônomo – seja ele o aluno crítico, reflexivo ou competente – não comete nenhuma contradição” (p. 235). Para Festas (2015), uma linha de trabalho que promova o diálogo entre as diferentes concepções poderá fomentar mais informações sobre como ajudar os alunos nas suas aprendizagens, contribuindo-se para o desígnio de melhorar a escola e a educação.

Fabre (2004), retomando a questão do triângulo pedagógico, sugere que se pode percebê-lo de modo diferente, partindo da questão do sentido, concebido como o meio em que se desdobra, na linguagem ou na ação, a expressão (que trata da relação consigo mesmo), a referência (que indica a relação com o mundo), e a significação (que corresponde à relação com o conceito). A partir desta organização, o autor aponta para três possíveis questionamentos: (a) o saber ensinado (significação) é válido?; (b) pode o aluno entrar em aprendizagem (expressão)?; (c) pode ele perceber a ligação entre o saber escolar e a vida (referência)? Três problemáticas que definem o espaço da reflexão pedagógica em meio escolar se seguem a estas questões: “Como fazer para que o saber ensinado se torne uma cultura viva para o aluno (entre significação e expressão)? Como articular desenvolvimento pessoal e adaptação social (entre expressão e referência)? Por fim, como conciliar o valor do saber e a utilidade para a vida (entre significação e referência)?” (p. 108).

Fabre (*ibid.*) argumenta que há problema pedagógico quando pelo menos uma das dimensões do sentido não funciona mais por si mesma, ou seja, na medida em que o que se ensinava até então não convém mais, ou quando não se sabe mais muito bem o que é preciso ensinar; numa altura em que o desejo de saber ou de aprender parece esfumar-se; e quando não se sabe mais muito bem que tipo de relação deve a escola manter com a vida. A esse respeito, o autor afirma que a pedagogia é certamente busca de sentido nesse

espaço, pesquisa de equilíbrio entre expressão, significação e referência, sem que haja a esperança de se encontrar uma resposta milagrosa. Ainda que Houssaye (2004) admita que “[...] no nível dos discursos, constata-se, de facto, que a roupagem das práticas muda sem que os atos se modifiquem” (p. 38) ou que Perrenoud (1995) denuncie desgastes de uma revolução pedagógica que, segundo ele, nunca aconteceu, sendo exercida apenas em escalas muito reduzidas (ver figura 3), deve-se conceber a pedagogia como “[...] uma experiência em todo o sentido da palavra, marcada pelo sentido do problema e o da prova simultaneamente” (Fabre, 2004, p. 109).

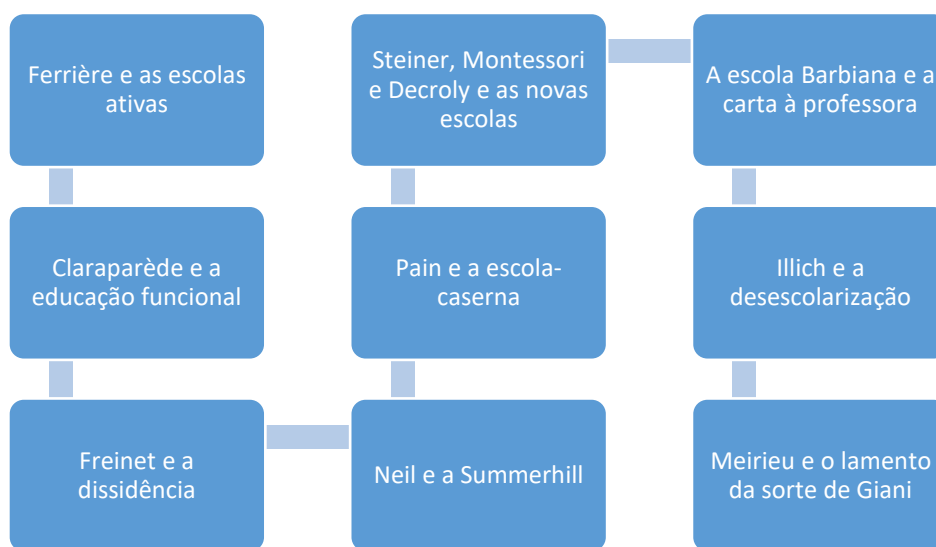


Figura 3 - Alguns vestígios de uma revolução pedagógica inacabada (cf. Perrenoud, 1995)

O argumento sustentado por Fabre (2004) é de que a pedagogia é encaminhamento, capaz de passear hesitante sobre as três dimensões do sentido, ora privilegiando a significação dos saberes em detrimento da referência ou da expressão, ora privilegiando o útil a qualquer preço, e ora concentrando-se na expressão, no desejo do aluno, relegando a segundo plano qualquer outro questionamento. Assim, o autor defende que “[...] o triângulo do sentido vale como painel de instrumentos e mapa das possíveis derivas, aliás, inevitáveis. Nessa busca, a questão do sentido para os alunos repercute sempre em questão de sentido para o professor e, finalmente, em questão de identidade profissional e pessoal” (p. 109). E, nesse âmbito, o ato pedagógico deve enfrentar e integrar o fracasso em suas condições intrínsecas e não apenas nas extrínsecas, pois como advoga Houssaye (2004), é como se o fracasso fosse uma necessidade em pedagogia, tratando-se de uma realidade dinâmica, por ser ele a representar a fenda entre a teoria e a prática.

3.3 A escola contemporânea, movimentos de globalização e arranjos (im)possíveis

A globalização, temos defendido, é um fator relevante no contexto educativo, uma vez que também incide sobre as políticas educativas, a organização da escola e as suas inter-relações com a sociedade (e.g. Macedo, 2018; Flores e Ferreira, 2016; Ball, 2013; Stoer e Magalhães, 2004; Correia, 1998), ora numa lógica mais institucionalizada, reorganizando formas de ação das famílias (ver Van Zanten, 2005), por exemplo, ora numa lógica que implica os atores mais diretamente, como na reorganização das responsabilidades perante o processo educativo e a responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso académico (ver Derouet, 2010; 2002).

De acordo com Sacristán (2008), a globalização é um conceito útil para expressar uma condição do mundo consistente com o facto de as suas partes, sejam estas países, grupos sociais, culturas e as mais diversas atividades, participarem numa grande rede que condiciona cada peça do todo – as suas economias, as políticas passíveis de serem empreendidas, as culturas que ficam deslocalizadas e expostas à influência das restantes, a informação que circula, etc. Dessa forma, o autor observa que a globalização é o termo que expressa as inter-relações económicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais, que se estabelecem entre as pessoas, países e povos, desde os mais próximos até aos mais afastados lugares do planeta. Não se trata, porém, de um fenómeno recente. Assim como aponta Gupta (2018), a globalização é um movimento em curso desde o estabelecimento das primeiras rotas comerciais. A autora observa que, apesar de as ondas da globalização fluírem em ambas as direções no que toca aos sistemas envolvidos (países, regiões, etc.), ela tem servido como um canal que traz influências dominantes do ocidente para as demais regiões. As práticas educativas, inevitavelmente, também estão à deriva de um profundo impacto das referidas influências (cf. Gupta, 2018).

Na mesma esteira e, no reconhecimento de que o neoliberalismo é o paradigma político e económico que define a nossa era, Lipman (2013) observa que a agenda neoliberal estende a lógica do mercado para todos os cantos da Terra e para todas as esferas da vida social. A esse respeito, a autora refere que as práticas neoliberais resultam em transferência maciça de riqueza ascendente, concentrada nas mãos de uma pequena elite global, fazendo aumentar a desigualdade económica numa escala mundial. A partir de raciocínio semelhante, Gardner-McTaggart (2016) assume que é inocência acreditar que os processos de globalismos vão além de uma mera encarnação da economia de capital e exploração. O autor entende que os globalismos vividos, que implicam

redefinições nas relações entre o público e o privado (o Estado-nação e a corporação), não correspondem a um maior empoderamento cívico e social, de modo que as corporações e os indivíduos milionários se acham em espaços de desregulação num mercado internacional, o que facilita a intensificação de suas riquezas.

Uma perspectiva neoliberal de mercados mundiais descontrolados, afirma Sacristán (2008), ao não distribuir riqueza, não aproxima nem integra, apenas provoca migrações, destruição de redes comunitárias, aumento das desigualdades e a exclusão de países inteiros. Assim, Lipman (2013) refere que as cidades, por meio de uma variedade de contextos económicos, afirmam-se como expressões das desigualdades, com novas geografias de centralidade e marginalidade. Perante esse cenário, Sacristán (2008) afirma que as representações mentais dos indivíduos, as ideias sobre o outro, o entendimento das situações humanas de conflito e as imagens que elaboramos de nós próprios em relação aos demais são importantes e devem ser consideradas. Para o autor, esse é o terreno da educação, considerando-se que a cultura é algo que caracteriza grupos humanos diferenciados e que cada indivíduo a assimila de forma singular.

O conceito de globalização, argumenta Sacristán (*ibid.*), não deve ser compreendido como um valor totalizador, visto que a realidade que é capaz de abarcar não corresponde a toda a realidade do que acontece. Trata-se, antes, de uma referência a fenómenos, processos em curso, realidades e tendências bastante diversas que afetam diferentes aspetos da sociedade (cf. Sacristán, 2008). Para o autor, a globalização é um termo que se relaciona com outros conceitos e expressões em constante manejo – o neoliberalismo, as novas tecnologias da comunicação e o mundo da informação (ver Canário, 2005). Cada conceito tem a função de explicar fenómenos diferentes, embora estejam estritamente entrelaçados, constituindo um sistema intelectual para captar o sistema-mundo.

Sacristán (2008) argumenta que, juntos, os referidos conceitos afetam as políticas que governam a sociedade, que alteram o sistema produtivo e as atividades laborais, as relações sociais e o sentido e valorização do conhecimento. Por isso, observa o autor, provocam também mudanças para o sentido e a orientação da política em geral, bem como para a educação em particular – a conceção da democracia e as suas implicações na educação, a ordenação do sistema educativo, a conceção e valorização do sujeito e a visão de aprendizagem, nomeadamente, a sua finalidade, contexto, conteúdo e motivações. Pensar a educação e uma possível ação transformadora implica reconhecer o peso desse

contexto, tão caro às questões como àquela expressa pela noção de justiça social, tal e qual discutimos ao longo do segundo capítulo desta tese (ver Fraser, 2009, por exemplo).

Nesta organização social contemporânea, em que o liberalismo económico se apresenta como uma faceta indissociável do fenómeno da globalização, Ball (2013) observa que em contextos nacionais de vários tipos em todo o mundo, há um conjunto de movimentos experimentais e evolucionários gerais e altamente significativos em curso que envolvem a modernização de serviços públicos, aparatos estaduais, arquitetura institucional global do Estado e suas escalas de operação, sendo que o mais básico desses movimentos implica processos de desestatização e reorganização da separação entre público-privado, redefinindo a forma como se relacionam diferentes organizações e as tarefas exercidas por elas (ver tb. Gardner-McTaggart, 2016). Trata-se do movimento que Derouet (2010) identifica como a passagem do Estado de Bem-estar para o Estado gerencial, concetualizado por Canário (2005) como o declínio do Estado educador. Nesse sentido, Ball (2013) destaca que tarefas e serviços, anteriormente, realizadas pelo Estado estão agora sendo feitos por uma série de outros, em vários tipos de relacionamentos com eles mesmo e com o Estado, e com outras organizações mais tradicionais do setor público.

Ao elaborar sobre os efeitos da globalização no tocante à educação, Sacristán (2008) identifica três. O primeiro deles terá tomado lugar a partir da década de 1980 e se refere à deslegitimação e o esvaziamento do Estado posto ao serviço da satisfação dos direitos básicos das pessoas e, em particular, o da educação em condições mínimas de igualdade. Assim, o autor entende que as políticas neoliberais projetaram o economicismo no qual se apoiam para definirem os critérios acerca do que se entende por qualidade da educação (ver tb. Gentili, 2009). Estas medidas deslocaram a política educativa, que deixa de ser tarefa do Estado e passa para o âmbito das decisões privadas e desvalorizaram o sistema educativo enquanto fator de integração e inclusão social, em prol do aumento da iniciativa privada, da ideologia que procura um maior ajustamento do sistema escolar ao laboral e às necessidades da produtividade económica, apoiando-se e acentuando-se as desigualdades sociais (cf. Sacristán, 2008; ver Gupta, 2018). Nóvoa (2014), nesse sentido, argumenta que uma das correntes que tem colocado em causa o projeto do ensino público se situa num cenário de crença da educação enquanto «bem privado», insistindo nas vantagens do mercado da educação e na promoção de lógicas de competição entre as escolas, na defesa de que o Estado interfira minimamente, limitando-se à avaliação e redistribuição de oportunidades.

Esta interferência das lógicas de mercado na educação é exemplificada por Lipman (2013) que narra como a ofensiva neoliberal do início da década de 1980, nos Estados Unidos, fez reduzir o financiamento federal para as cidades, ao mesmo tempo em que desenvolveu novas responsabilidades para as câmaras municipais. A autora refere que, em busca de novos parceiros para a rentabilidade de receitas, os governos municipais encontraram no mercado imobiliário privado um parceiro promissor. A autora destaca que enquanto atividade especulativa, as propriedades imobiliárias atuam essencialmente como instrumentos financeiros e este é um fator crítico na produção de desigualdade espacial, remoção, aumento dos moradores de rua e contenção racial. Assim, Lipman (*ibid.*) afirma que os processos de gentrificação foram facilitados pelos governos municipais, tornando-se um setor essencial nas economias urbanas – adiante, ver-se-á como o fenômeno da gentrificação originou o bairro periférico de Fortaleza que serve de campo empírico para o nosso estudo.

Na consideração desse cenário, Lipman (*ibid.*) problematiza a forma como a escola pública pode ser utilizada enquanto recurso para a reorganização social das cidades. A autora destaca que boas escolas e a possibilidade de opção dentro do sistema escolar público, que sofre interferência direta do mercado, são importantes para assegurar a venda da cidade a compradores de imóveis da classe média e trabalhadores de conhecimento. Nesse sentido, exemplifica a partir do caso de Chicago como o distrito escolar fechou escolas em comunidades afro-americanas e latinas de baixa renda, através de processos de gentrificação, e as substituiu por escolas públicas seletivas ou *charter schools*¹¹, oferecidas a famílias de classe média e classe média alta, que as crianças do bairro, em geral, não podiam frequentar. Este processo de segmentação da oferta escolar também emerge enquanto uma preocupação na democratização do acesso à educação pública em países da América Latina e do Caribe, sublinha Gentili (2009). O autor observa, em razão de outros fatores que não a gentrificação, como a escola pública nesta região é estratificada, reforçando a questão da oferta escolar desigual (cf. Dubet, 2008).

¹¹ A conceção de *charter school* se aplica a uma escola que recebe fundos públicos, mas opera independentemente em termos da administração financeira, contratação de pessoal e definição de currículo. Originalmente, foram concebidas como um espaço de experimentação em busca da melhoria de resultados dos alunos. Nos Estados Unidos, em 2015, os registos oficiais apontam para 7.000 escolas dessa natureza e observa-se uma tendência para uma demanda maior que a oferta. Em zonas desfavorecidas, há *charter schools* que admitem menos de 20% dos interessados (cf. Chabrier, Cohodes e Oreopoulos, 2016).

No caso específico da América Latina, conforme sustenta Gentili (2009), o que se põe em causa é que os sistemas nacionais de educação se encontram diferenciados em ramos que concentram condições e oportunidades educacionais bastante heterogêneas e profundamente desiguais. Para o autor, mesmo a definição de sistema educacional choca-se com a realidade de aparelhos institucionais que são altamente heterogêneos em suas lógicas de funcionamento, nas condições de acesso a recursos, no perfil de professores que exercem função, no tipo de alunos que convocam, assim como no tipo e na qualidade dos conhecimentos que ministram. Isto faz com que o ideal de uma escolaridade comum esbarre em um aparelho institucional que, embora aberto a todos, acolhe os sujeitos de forma desigual em função de determinados atributos, como a cor da pele, o gênero, o grupo étnico, a região ou o bairro onde vivem, etc. (cf. Gentili, 2009).

A esse debate, Lipman (2013) acrescenta que as políticas econômicas e sociais neoliberais estão remodelando as cidades globalmente, produzindo maior polarização e desigualdade social, bem como novas geografias urbanas de exclusão e marginalização. Segundo a autora, a educação também está implicada na solidificação da agenda urbana neoliberal, material e discursivamente, por meio de políticas que apoiam a remoção e a gentrificação, a privatização, os *deficits* democráticos e a patologização e o policiamento de habitantes econômico e racialmente marginalizados – situação que leva Arroyo (2015) a questionar se o humano deixou de ser educável. Por essa razão, Lipman (2013) conclui que as políticas de educação neoliberais têm importantes implicações para o futuro da cidade – política, econômica, cultural e espacialmente. Daí que a autora refira que a educação compõe um lugar importante de contestação do direito à cidade.

Se nos apoiarmos no registo de Meirieu (2005), podemos situar a questão do direito à cidade (e à educação) face à ideia de que, em uma democracia, os princípios fundamentais da escola não devem resultar da escolha dos cidadãos, mas de condições *a priori* que tornam a democracia possível. Nesse registo e, num plano político, o autor defende que o imperativo categórico da instituição escolar é garantir a própria existência da *polis*, construir o «continente» onde os indivíduos e os grupos possam reconhecer-se como parceiros de uma aventura comum. Sem esse continente, Meirieu (*ibid.*) afirma que ninguém pode considerar-se parte integrante de um coletivo solidário, de modo que cada sujeito, cada família, cada tribo ou escola de pensamento pode confundir a parte com o todo e pode pretender comandar a vida de seus semelhantes – que parece ser o fenômeno que experimentamos atualmente.

Sobre o conjunto das novas relações que se estabelecem entre o Estado e as organizações na contemporaneidade, Ball (2013) afirma que elas obscurecem drasticamente as separações entre setor público e setor estatal, o setor privado e o terceiro setor, produzindo uma nova mistura de hierarquias, mercados e heterarquias. De acordo com o autor, as heterarquias são formas de organização que estão entre a hierarquia e a rede, que aproveita diferentes ligações horizontais as quais permitem que diferentes elementos do processo político cooperem enquanto individualmente otimiza diferentes critérios de sucesso. Ball (*ibid.*) observa que há agora várias manifestações de heterarquias políticas na educação, em contextos diferentes, trabalhando e mudando o processo das políticas e as relações delas, cada um dos quais combina elementos de desestatização, e que envolvem uma gama limitada de novos jogadores, partes interessadas e interesses na educação estatal, planeamento e tomada de decisão na educação e conversações sobre política educacional.

Uma segunda leva de efeitos da globalização se relaciona com as novas relações que se estabelecem entre as condições sociais, a educação e o trabalho, no contexto de um mercado laboral que se torna precário e se desestabiliza, afirma Sacristán (2008). O autor realça que a educação continua a ser um capital humano para a nova sociedade, porém trata-se de um capital que não se apoia numa moeda forte, uma vez que o capital útil muda rapidamente de valor, numa lógica em que a educação tem de fornecer capital a certos sujeitos para reforçar e neles reconstruir capacidades que se desvalorizam. Assim, à educação coloca-se o desafio de realizar uma preparação ao desconhecido, uma vez que é incerto que saberes e competências serão rentáveis no futuro dos sujeitos, considerando-se que os mercados globalizados mudam rapidamente (cf. Sacristán, 2008).

Nóvoa (2013), por seu turno, organiza este cenário resgatando conceitos chave na elaboração de políticas no contexto europeu, tais como a cidadania ativa, a cultura empreendedora e a aprendizagem ao longo da vida, para reafirmar que eles compreendem parte de um processo de reconfiguração do eu. No caso da aprendizagem ao longo da vida, o autor refere que este conceito, fortemente arraigado no princípio da empregabilidade, assenta num quadro das políticas do emprego e da requalificação profissional e conota um sentido de obrigação por parte dos indivíduos em se manterem aptos, por meio de esforços educativos, a desempenhar novas tarefas profissionais.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida, observa Nóvoa (*ibid.*), é uma evolução da ideia de educação permanente, defendida por movimentos em prol da desescolarização da sociedade, que não somente falharam como viram sua formulação

teórica ser resgatada pelo princípio do mercado de trabalho – a ideia de educação permanente implicava descentralizar as aprendizagens da formação profissional. Nesses termos, a responsabilidade para resolver a crise do Estado do bem-estar se transfere para os cidadãos, que são chamados a tomar para si a responsabilidade pela atualização constante do seu conhecimento de modo a melhorar a sua empregabilidade e consolidar o processo de unionização (cf. Nóvoa, 2013).

Como terceiro conjunto de efeitos da globalização, Sacristán (2008) versa sobre as consequências imediatas para a educação, argumentando que os processos de globalização incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do curriculum e as formas de aprender. O autor destaca que na nova tessitura de Mundo, o conceito e a demarcação do que se tem entendido por cultura nas escolas necessita ser ampliado para que todos se sintam incluídos – veja-se, por exemplo, a corrente de estudos que defende a contextualização curricular (e.g. Morgado, 2016). Refere ainda que se faz necessário compreender como as fórmulas básicas de transmissão de saberes são alteradas pelo protagonismo que adquirem os canais de distribuição dos saberes à margem da educação formal. O processo de reflexão acerca destes processos não pode perder de vista que, atualmente, as redes de políticas que se criam a partir das heterarquias abrem espaço dentro das políticas para novos tipos de debate, articulando-se e validando-se novas narrativas sobre o que conta como uma boa educação (cf. Ball, 2013). Assim, Ball (2013) chama a atenção para o facto de que os membros da rede podem estabelecer, incorporar e disseminar, inclusive, narrativas de soluções empresariais e empreendedoras para problemas sociais e educacionais.

No entendimento de Nóvoa (2014), a crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover aprendizagens, o que contribuiria para responder aos desafios da sociedade do conhecimento. Para o autor, o que se desenha é um problema acerca do sentido da escola, cuja formulação é ponto de dificuldade na sociedade. A fim de responder a este desafio, Nóvoa (*ibid.*) elabora três argumentos que, em conjunto, permitem fomentar programas para pensar e agir no campo educativo. Em primeiro lugar, o autor defende um cenário educativo que valorize a dimensão pública da educação, acolhendo uma diversidade cada vez maior de iniciativas organizacionais, curriculares e pedagógicas, rompendo assim com um sistema altamente burocratizado. De acordo com o autor, é preciso romper com a homogeneização que caracterizou a história do século XX, impondo-se uma abertura à diferença. Conforme sustenta Meirieu (2005), em uma democracia, a escola deve ser uma escola que promova a união, que

consiga fundir um coletivo no interior do qual as diferenças possam depois ser expressadas, sem que haja abalo de sua estrutura. Para este autor, abrir a escola para todos não é uma escolha, mas a própria vocação da instituição, uma exigência consubstancial da sua existência, integralmente coerente com o seu princípio fundamental.

O segundo argumento de Nóvoa (2014) gira em torno da ideia de que a escola deva estar centrada na aprendizagem, procurando inverter tendências de transbordamento, isto é, o entendimento de que à escola, fundamentalmente, cabe o papel de promover aprendizagens. Para o autor, isto não quer dizer que a escola ignore que precisa assumir missões sociais para garantir as aprendizagens, mas implica entender que este papel tem caráter secundário. Nóvoa (*ibid.*) afirma que é preciso abrir novas perspectivas que coloquem a aprendizagem, em toda a sua riqueza, no centro das preocupações, o que se pode fazer com recurso a uma série de estudos e contributos que têm sido formulados em diversos campos científicos e culturais, como os trabalhos das neurociências que versam sobre a importância das emoções, dos sentimentos e da consciência na aprendizagem, por exemplo (ver Manarte, 2018). Segundo o autor, duas questões são fundamentais – assegurar que todas as crianças adquiram uma base comum de conhecimentos e promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações de cada sujeito.

Finalmente, Nóvoa (2014) defende um novo contrato educativo, celebrado com toda a sociedade, e não apenas com a escola, tendo por base o reforço do espaço público da educação. O autor argumenta que é preciso promover a construção de um espaço público de educação no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemónico, único, na educação das crianças e dos jovens. Segundo Nóvoa (2014), este espaço deve ter caráter deliberativo (cf. Habermas, 1989), isto é, as diversas entidades devem ter capacidade de decisão sobre os assuntos educativos. Um novo contrato educativo implica a responsabilidade partilhada por um conjunto de atores e de instâncias sociais, que ultrapassam o exercício dos educadores profissionais (cf. Nóvoa, 2014). Para atingir este fim, é preciso sustentar o argumento de Canário (2006), para quem é importante a manutenção da escola enquanto um lugar onde se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia (ver o conceito de «cidadania educacional» em Macedo, 2018), se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra.

Sacristán (2008), numa perspectiva que incide sobre a sociedade da informação e seu caráter de constante transformação das relações, argumenta que é preciso elaborar uma nova narrativa, voltar a escrever o discurso sobre a educação, à luz das novas

condições, na sociedade em que nos toca viver. Para o autor, a sociedade da informação põe os educadores, administradores, pais e mães perante um mundo em que o ato de informar-se adquire novos valores, tem novas fontes e novas regras. Assim, surgem outras formas de se relacionar com o conhecimento, criam-se novos meios onde se pode aprender e se aprende, e onde se utilizam com mais profusão os códigos visuais.

Sobre a sociedade da informação, Canário (2005) observa que o conceito não está isento de ambiguidade e detém um carácter polémico, na medida em que induz a uma ideia de uma relação causal entre as novas tecnologias e as mudanças da natureza social. De toda forma, o autor refere que o seu uso e aceitação implicam o indício claro de um fenómeno real que aponta para a construção de novos modos de vida, processo que exemplifica com as modificações observadas na estrutura ocupacional das sociedades mais avançadas, onde se observa a valorização crescente dos trabalhadores dedicados a operações de tratamento e produção da informação.

Na visão de Sacristán (2008), esse cenário proporciona novas possibilidades e meios de aprender que desafiam a partir de fora a transformação da experiência educativa, de acordo com os fins básicos que orientam a educação moderna, nomeadamente, a universalização da mesma, igualdade de oportunidades, escolaridade a partir de um meio de um serviço público de qualidade, formação de indivíduos racionais e independentes, gosto pelo saber, práticas não autoritárias. Assim, ao eleger os desafios para educação, que se originam a partir da permissão e da exigência da sociedade da informação, o autor reporta ao entendimento do sentido da informação no atual quadro cultural, social e económico, ao questionamento das práticas pedagógicas vigentes, bem como dos currículos, ao repensar o papel do professor, ao entendimento do aluno enquanto fruto de novas formas de socialização e à adoção de novas tecnologias.

Considerando a noção das novas formas de socialização, Sposito (2013) argumenta que o trabalho do aluno não se resume à resposta às exigências explícitas inscritas nos programas e regulamentos oficiais, mas às expectativas implícitas da instituição e dos professores e, por isso, é importante integrar o conjunto de perceções que o aluno elabora em sua socialização extraescolar na família e outras instâncias, sendo marcantes as orientações que derivam não só de sua origem social ou étnica como do facto de terem nascido homens ou mulheres. Afinal, como complementa Saari (2017), o indivíduo social foi modelado, a partir de discussões teóricas distintas na sociologia e psicologia, não apenas pelas leis psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento, mas também por meio da interação social.

Refletindo sobre os contextos da sociedade da informação, Sacristán (2008) alega que o pensar a educação se trata de educar numa sociedade que já existe, fazendo-se perceber que papel têm as instituições escolares nesta conjuntura. Para o autor, é preciso pensar a educação, desenhá-la e realizá-la de acordo com um enfoque moral e político, ou seja, assumindo que a educação modela o ser humano, espera-se que o ser humano, enquanto sujeito do direito à educação, tenha de modelar a maneira de a entender, conduzir e valorizar. Isto significa tomar o sujeito com os seus direitos enquanto referência do que se lhe deve dar e de como o fazer (cf. Sacristán, 2008).

Com enfoque numa política justa do currículo, Sacristán (*ibid.*) defende que é preciso elaborar uma pedagogia que una quatro linhas de progresso: a importância de seleccionar conteúdos culturais relevantes; o protagonismo do sujeito da educação, que implica reconhecer um ser que carrega consigo uma carga de experiências, certas motivações, uma disponibilidade para o estudo, condicionado pela sua história pessoal e pelo seu meio ambiente; a combinação dos esforços de todas as partes interessadas para conseguir atingir os objetivos do currículo; e, ainda, a disposição de um sistema de ajudas para apoiar os que possam ficar atrasados, de modo que se torne verdadeiramente realidade o princípio de uma educação para todos, sem exclusões.

Assim como elabora Nóvoa (2014), e na esteira de Gentili (2009), para quem a educação não pode ser exercida como um direito pela metade, isto é, não se deve fomentar uma «quasi-cidadania» (Macedo, 2018), a proposta de Sacristán (2008) nos é cara, na medida em que revela um projeto educativo que valoriza a dimensão pública de sua fomentação e reatribui o protagonismo aos sujeitos da educação, numa representação de sujeito que é pessoal e social, que recebe e cria, que assimila e expressa, aprende com e nas relações consigo próprio, com os outros e com o mundo (cf. Freire, 2008; Canário, 2006; entre outros). Este conjunto de propostas interessa, na medida em que permite refletir sobre a escola de hoje e permite perspetivar as escolas (im)possíveis do amanhã – aquelas que desejamos e, provavelmente, aquelas que temos.

3.4 Contra o desperdício da experiência: pensar a escola enquanto sistema de ação

Ver, rever, investigar, pensar a educação, os processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente a escola, são exercícios que, no nosso entendimento, se devem elaborar no reconhecimento das potencialidades das ações enquanto experiência. Retomando o chamado de Santos (2002; 1989), assumimos que a experiência do eu

empírico se deve assumir como válida e produtora de sentidos. Ora, só é possível reconhecer que o(s) mundo(s) da vida da educação se realiza(m) a partir de processos de comunicação e de fenómenos de intersubjetividades, mediados por elementos estruturais (cf. Pereira, 2016), se compreendermos a escola e a sua natureza enquanto um sistema de ação, uma organização (ver Dubet, 1994; Perrenoud, 1995), em que o sentido emerge a partir de uma construção *hic et nunc* que é resultante das diversas interações dos atores que ocupam o seu espaço (ver Habermas, 2002; 1989) e que, consigo, carregam diferentes conjuntos de valores e representações (ver Charlot, 2009; Dayrell, 2007; Abrantes, 2003).

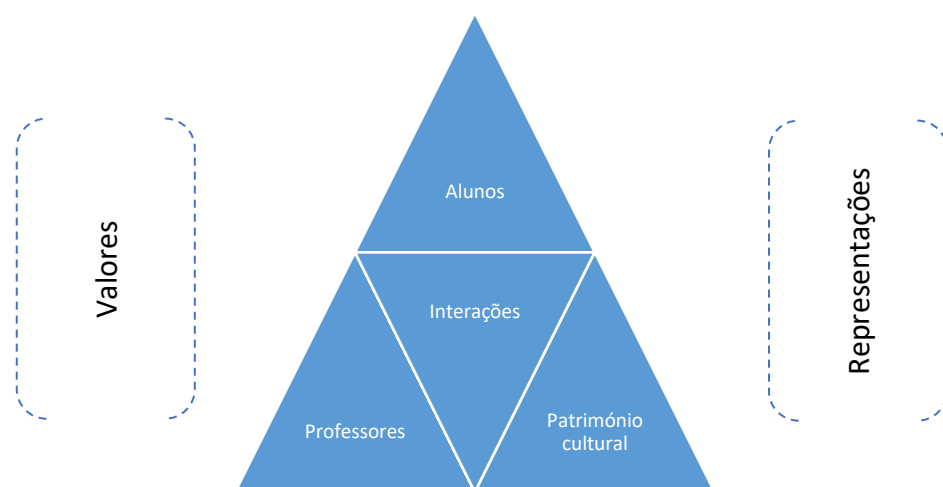


Figura 4 – Construção de sentido na experiência escolar

É nesse sentido que Canário (2005) fala da descoberta da escola, a partir da compreensão de que a instituição deve ser encarada como um «construído social» dotado de autonomia relativa, resultante da interação entre um conjunto de atores sociais. Segundo o autor, a noção de ator social tem subjacente as noções de ação estratégica e de racionalidade limitada que justificam a possibilidade humana de agir a partir de escolhas, num quadro de possíveis oportunidades de ação. Canário (*ibid.*) sugere que este conceito aplicado aos alunos abre perspetivas novas e muito fecundas para reequacionar o funcionamento da organização escolar, entendida como um sistema de comportamentos.

Atentando ao que considera o estilhaçamento da sociologia, isto é, a decomposição do modelo clássico¹², Dubet (1994) afirma que o distanciamento das sociologias clássicas significa que a sociedade e o ator se separam, que a ação deixa de

¹² De acordo com Dubet (1994), a sociologia clássica implica no reconhecimento de que o ator é o sistema, de modo que a ação social é definida como a realização de normas e dos valores institucionalizados nos papéis interiorizados pelos indivíduos.

ter um centro e que a diversidade das lógicas da ação se tornou no problema mais crucial da análise sociológica. De acordo com o autor, a experiência social se impõe como a noção menos inadequada para designar a natureza do objeto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais. Isto implica reconhecer que essas condutas não estão diluídas no fluxo contínuo de uma vida quotidiana feita de interações sucessivas, antes, elas são organizadas por princípios estáveis mais heterogêneos (cf. Dubet, 1994). Para Dubet (*ibid.*), é esta própria heterogeneidade que convida a que se fale de experiência, sendo a experiência social definida pela combinação de várias lógicas de ação.

Conforme aponta Canário (2005), o modelo de análise fundado no conceito de ator social e a consequente dialética entre o ator e o sistema supõem pensar os «construídos sociais» (p. 147), em que os atores se inserem (organizações), como o resultado de um conjunto de interações que configuram sistemas de ação. É neste sentido que as escolas podem ser entendidas como sistemas de comportamentos em que a ação e a estratégia de cada ator, ou categoria de atores, só se tornam compreensíveis no quadro da sua interação com os restantes. Assim, segundo Canário (*ibid.*), estamos diante de processos e sistemas causais marcados pela circularidade sistémica, em que deixa de ser possível encarar os alunos como a «matéria-prima», o objeto de trabalho dos professores. Segundo o autor, pelo contrário, é possível identificar, inclusive, um efeito retroativo, sobre os professores, das modalidades de ação escolhidas pelos alunos. Podemos (re)ver esta questão, sob outras lentes, a partir do trabalho de Dewey (1966), para quem a educação não se deve conceber nem centrada no aluno, nem no professor. Trata-se, antes, de compreendê-la nas relações estabelecidas entre estes atores e os propósitos a que as atividades por eles partilhadas servem (cf. Beckett, 2018).

No entendimento de Dubet (1994), a experiência social forma-se no caso em que os atores são obrigados a gerir, simultaneamente, várias lógicas da ação que remetem para diversas lógicas do sistema social, que não corresponde a um sistema, mas a co-presença de sistemas estruturados por princípios autónomos. Na conceção do autor, “[...] as combinações de lógicas de ação que organizam a experiência não têm «centro», elas não assentam sobre qualquer lógica única ou fundamental” (p. 94); assim, a experiência social, ao passo em que sua unidade não é dada, gera necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a si mesmos. Nesse âmbito, Dubet (*ibid.*) sugere que a noção de experiência é ambígua e vaga porque evoca

dois fenómenos contraditórios. Numa primeira instância, a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o ator deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjetividade pessoal. Logo, o autor apreende uma ambivalência na representação do «vivido». Por um lado, aponta para sua emergência como propriamente individual e, por outro, resgata a concepção da experiência enquanto a recobertura da consciência individual pela sociedade, remontando a um processo em que o indivíduo esquece o seu Ego para se fundir numa emoção comum, a do «grande ser» que seria então apenas a sociedade sentida como uma emoção.

O segundo fenómeno, segundo Dubet (*ibid.*) implica o reconhecimento da experiência enquanto uma atividade cognitiva, uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o experimentar. Nessa perspectiva, a experiência constrói os fenómenos a partir das categorias do entendimento e da razão (cf. Dubet, 1994). Argumentando que, para o sociólogo, estas categorias são, em primeiro lugar, sociais, formas de construção da realidade, o autor afirma que, deste ponto de vista, a experiência social “[...] não é uma «esponja», uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo” (p. 95). Portanto, tratar-se-ia de uma atividade que estrutura o carácter fluido da vida.

Dewey (1966), ao refletir sobre as questões da educação, reconhece na experiência educativa, um intercâmbio entre elementos ativos e passivos, assumindo que ao se experienciar algo, nós agimos sobre ele, daí que o processo educativo se caracterize por uma contínua reorganização, reconstrução e transformação da experiência, no seu entendimento (ver Beckett, 2018). No universo escolar, continua a ser na sala de aula que a experiência do ensino e aprendizagem constituem, com maior relevo, o quotidiano da educação. Na visão de Charlot (2009), a sala de aula seria o próprio saber, ou seja, a aprendizagem. Considerando que a ordem social é um ator que enquadra as formas como se podem conhecer e agir sobre os fenómenos coletivos nas escolas, Saari (2017) refere que a ordem social também pode ser analisada como uma multitude de relações entre sujeitos, objetos, espaços e discursos que são reunidos e desmontados novamente em função de variados propósitos políticos e pedagógicos.

A partir desta formulação, Saari (*ibid.*) argumenta que a ordem social fabrica tipos humanos, isto é, novas formas de ser e imaginar um aluno ou professor. Para a autora, é possível olhar para a sala de aula enquanto uma ordem social, um processo que envolve uma mudança do local, emocional, e de relações face a face para o imaginário de relações mais abstratas e anónimas nas relações em educação. De acordo com Saari (*ibid.*), as salas

de aula são espaços em que amplas noções políticas de liberdade e autonomia podem ser elaboradas. Na concepção da autora, a ideia de ordem social implica a incorporação de um conjunto de princípios que define o que faz unir as coisas e a sua natureza presumida. Assim, defende a tese de que quando estes princípios são trazidos para a prática pedagógica, eles agem para dar forma às relações sociais da sala de aula e formar tipos de pessoas. Atentos ao facto de que a escola não é apenas a sala de aula, mas, fundamentalmente, também o é, a teorização de Saari (*ibid.*) permite enriquecer o trabalho de interpretação dos processos educativos em contexto formal.

No decorrer deste capítulo, acompanhamos a evolução dos paradigmas pedagógicos que tomaram forma na escola e discutimos os pressupostos que os tornaram possíveis, bem como apontamos para suas fragilidades e potencialidades. A partir da problematização da concepção de pedagogia, referimos sobre movimentos de rutura e suas significações, buscando proporcionar um caminho para elaborar sobre as constelações de sentido que a experiência escolar pode proporcionar aos atores que lhe dão forma, em especial, professores e alunos. Também refletimos sobre os modelos de educação vigentes e consideramos algumas propostas de mudança. Em plano central, tentamos configurar o reconhecimento da escola enquanto um sistema de ação, onde a experiência e a produção de sentido são constructos sociais e a sala de aula um lugar fulcral.

O trabalho desenvolvido até aqui, que se faz também na simultaneidade da experiência empírica, é a materialização de um mapa, uma bússola que nos pode orientar o olhar sobre os dados produzidos, a serem discutidos nos próximos capítulos. Não é, pelo contrário, um manual, de caráter fechado e restritivo, ou um *puzzle*, em que se deve encaixar as informações recolhidas junto dos participantes do estudo em peças previamente desenhadas. É com esta abertura epistemológica que se deve ler a fundamentação teórica aqui expressa, a ser tecida e retecida junto das perspectivas que provêm das experiências dos mundos da vida interrogados, sem perder de vista a coerência metodológica, que se apresenta no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4
PERCURSO METODOLÓGICO – UMA JORNADA DE
(AUTO)CONHECIMENTO

Introdução

A realização de uma investigação científica requer um planeamento cauteloso do seu desenho, no sentido de se explorar os temas abordados a partir de metodologias que respondam às necessidades da problemática elaborada. Ao longo deste capítulo, apresentaremos os pressupostos metodológicos que guiam nosso trabalho, bem como suas implicações, situando o paradigma em que assentamos, os métodos a que recorreremos e os procedimentos realizados nos processos de recolha de informação e produção de dados.

A investigação, que problematiza os processos de escolarização de jovens residentes em regiões periféricas, é alicerçada pelo reconhecimento da educação enquanto componente fundamental para o desenvolvimento individual, social e cultural. Na esteira de Amado (2013), entendemos que a educação detém o potencial de oferecer a cada indivíduo um património comum, que não apenas é digno de ser transmitido, mas que prepara o ser humano para exercer sobre esse património uma constante adaptação, renovação e enriquecimento.

Cientes de que a cultura que se projeta através da escolarização acumula e sintetiza traços dos diversos achados e tradições referentes ao cuidado, vigilância e educação (Sacristán, 2003), partimos de uma indagação global, centrada na curiosidade sobre que significados os jovens atribuem aos seus percursos escolares, para estruturar objetivos mais específicos de investigação. Estes objetivos passam pela compreensão do significado da educação em zonas periféricas, as perceções juvenis sobre o meio e o tipo de educação em que estão inseridos, o sentido dos percursos e as perspetivas de vida que os jovens se permitem elaborar, a partir de suas vivências no seio da educação formal. A educação pode ter carácter específico, variando as suas finalidades conforme o público em foco (ver Freire, 2008) e esta é uma questão que convém problematizar diante de tantas disparidades sociais.

As ciências da educação compõem-se de uma comunidade científica que procura explicar e compreender a complexidade dos fenómenos educativos segundo uma perspetiva multirreferencial, ao passo em que elabora de forma contínua, inter e transdisciplinarmente, um conjunto de saberes ao dispor das práticas (cf. Amado, 2013). É nessa comunidade que identificamos terreno para explorar a problemática referida, recorrendo a uma metodologia fenomenológica interpretativa, com forte recurso ao estudo narrativo, a fim de produzir / expandir conhecimento sobre vivências juvenis contemporâneas.

4.1 Enquadramento metodológico: investigar em educação

A investigação em educação, assim como o trabalho realizado em ciências sociais, não está alheia à contingência social e histórica da constituição dos seus objetos, bem como das teorias que com eles se relacionam, de forma que se integram uma e outras em paradigmas científicos particulares (cf. Pereira, 2010). Abrantes (2003) adverte que o interesse recente pela escola e pelo jovem não se pautou pela descoberta do terreno empírico. Para ele, falou-se da escola sem que houvesse ancoragem na realidade. O desenho da nossa investigação tem por objetivo assegurar um trabalho focado na realidade¹³ dos jovens perante seus percursos escolares, construída por meio de métodos e técnicas justificáveis para o campo da educação e coerentes com o espaço histórico-social de onde falamos, cientes de nosso ponto de vista, inclusive.

Na obra “*Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.*”, Charlot (2000) desenvolve um debate sobre como se dá a construção de um objeto científico em educação, apelando para o sentido de que é preciso ter cautela acerca daquilo que se diz investigar. Assumindo que sua investigação se realiza em face de um tema «sociomediático» (Charlot, 2000, p. 13), isto é, um tema de interesse comum, partilhado pela sociedade em geral, em que ocorre a verbalização de diferentes fenómenos quotidianos sob a forma de um termo, o autor reforça a ideia de que é imprescindível ter em mente a essência dos fenómenos que se busca elucidar. Segundo Charlot (*ibid.*), ao se envolver com este tipo de investigação, o investigador estará sempre a correr o risco de aceder a um trabalho com aspeto de um objeto de discurso, ao invés de identificar e constituir um objeto de estudo.

A ausência de cautela e reflexão no processo de construção do objeto, portanto, é assumida como fonte de disseminação de ideias que apenas são uma transmutação de “categorias evidentes de perceção de mundo” (Charlot, 2000, p. 14), que se polarizam na matriz de discursos ideológicos, em geral, polarizados, o que leva o investigador a reproduzir ideias em tensão, isto é, fica-se pela dicotomia dos conceitos em vez de se discutir o seu carácter constitutivo. É, assim, que o autor esboça os perigos de se tratar um objeto de estudo cujo interesse é social e está disseminado nos meios de comunicação.

¹³ Neste trabalho, encontramos-nos alinhados com perspetivas das teorias críticas, de modo que não reduzimos a realidade àquilo que existe. De outra forma, a consideramos enquanto um campo de possibilidades, de modo que a análise crítica do que existe não esgota as possibilidades de existência e, por isso, há alternativas suscetíveis de superar o que pode ser criticável no que existe (cf. Santos, 1989).

Seguindo esta linha de raciocínio, entendemos que o nosso objeto de estudo, que atravessa a escola e o processo de escolarização, detém interesse por parte dos diferentes atores da sociedade, podendo também compor um objeto sociomediático, uma vez que a experiência, nestes espaços, faz com que muitos se intitulem especialistas na área. De facto, é necessário compreender que o objeto se desenvolve, a partir da construção de uma perspectiva, que é específica do investigador (que ouve, descreve e teoriza), acerca das representações que os jovens, dos contextos seleccionados, apresentam sobre seus percursos escolares, em face da construção de um campo educativo. É nessa lógica que estudamos os sentidos das trajetórias escolares em movimento, na sua problematização enquanto objeto de investigação. Pesamos olhares, contextos e histórias no enquadramento da discussão.

No que tange a construção de um objeto de estudo e importância da regulação da distância entre investigador e objeto, Charlot (2000) retoma noções de uma sociologia que vem na contramão do positivismo, ao considerar que se deve regular determinados princípios face ao trabalho do objeto, mas ao mesmo tempo é preciso reconhecer que existe uma relação transformadora e influente entre o que é o sujeito investigador e objeto de estudo. Para esta discussão, podemos lançar mão de Santos (1989), quando este afirma que esta tensão da regulação da distância na investigação é controlada e expressa na distinção sujeito / objeto, ressaltando que aos métodos quantitativos cabe criar uma distância porque estes reservam ao sujeito, o universo das qualidades, enquanto o objeto é reduzido à sua expressão (distorção) quantitativa. De toda a forma, alude o autor, por mais que haja justificação dessa distância, que é controlada, a fim de não se perder o foco do objeto, ela nos soa incompatível com uma pesquisa que se debruça na constituição das relações como agentes transformadores.

Santos (1989) refere que, apesar de terem nascido num paradigma positivista, as ciências sociais logo se viram face ao desafio de reinventar as relações entre sujeito e objeto, de modo que estes pudessem exprimir cientificidade. Hoje, encontramos-nos diante de um período de intensa transformação em que reside um desassossego no ar. Para Santos (2002), vivemos numa sociedade entre intervalos, num espectro de transição paradigmática. Segundo ele, esta condição e seus desafios nos fazem apelo a uma racionalidade ativa, porque se encontra em trânsito, tolerante, porque invalidada de certezas paradigmáticas, e inquieta, porque movida de um desassossego que deve ela própria potenciar. Neste rearranjo das relações entre sujeito-objeto, a abordagem qualitativa, presente na obra de Charlot (2000), se distingue do positivismo, pois se

apresenta enquanto uma construção conjunta que percebe a ação do próprio investigador como um elemento a ser considerado, mas não em termos de hierarquização (agimos com e não sobre).

Amado (2013), por sua vez, ressalta que a investigação qualitativa tem no seu núcleo constitutivo uma visão holística da realidade a investigar, sem promover o seu isolamento do contexto – histórico, socioeconómico e cultural – em que se desenvolve e buscando atingir a sua compreensão por meio de processos inferenciais e indutivos. Para tal fim, pode lançar-se mão de um conjunto diverso de métodos. No que toca ao cuidado de delinear-se o objeto de estudo, vale salientar, ainda, que o trabalho empírico exerce grande importância na constituição do objeto. Conscientes destes pressupostos e resolutos de uma abordagem fenomenológica interpretativa, estruturamos o nosso campo de investigação empírico segundo uma metodologia condizente com o paradigma de natureza qualitativa, com foco na abordagem narrativa (ver Clandinin, 2000). A justificação para esta escolha e os seus desdobramentos é o que apresentamos a seguir.

4.2 Uma leitura sobre os paradigmas de investigação

A consideração da natureza da investigação planeada, seu objeto, questões e desafios que a orientam, nos levam a enquadrá-la num contexto de transição paradigmática, tal como defendido por Santos (2002), sob a vigilância de um discurso pós-moderno, ainda que este não consiga romper, de todo, com uma teoria modernista. Assim o afirmamos, uma vez que se percebe a crítica pós-moderna numa lógica de construção a partir de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada no contexto modernista que é o «conhecimento-emancipação» (cf. Santos, 2002). Segundo o autor, esta forma de se pensar a ciência define o conhecer como reconhecer, promovendo o «outro» de objeto a sujeito.

Santos (*ibidem*), ao discutir contextos de investigação e paradigmas associados, observa que uma opção pelo «conhecimento emancipação», no campo das ciências sociais, tem três implicações: uma mudança do monoculturalismo para o multiculturalismo, a tensão entre a «peritagem heroica» e o «conhecimento edificante», que se revela especialmente no embate das questões de objetividade e neutralidade da ciência e, por fim, o enlace entre «espera/esperança», no que vemos confrontadas as ideias de risco, instabilidade e incerteza no campo social, sejam elas referentes aos

sujeitos em si ou à própria noção de coletividade. O autor observa que perante estas implicações, haverá uma vertente pós-moderna que estará mais próxima do modo modernista e diante das mesmas dificuldades em superar as questões que se alinham.

O trabalho de Bauman (1999), no reconhecimento de uma sociedade pós-moderna, mas numa abordagem semelhante, destaca que na história nada se encerra, de modo que nenhum projeto é descartado ou concluído. Por isso, segundo ele, a modernidade permanece entre nós, sobrevivendo por meio de esperanças e interesses que não puderam ser satisfeitos e que, assim, passam a se sedimentar em instituições que se autorreproduzem. Para o autor, o que mudou foi o ponto de observação em que nos encontramos, ainda, próximos da modernidade, mas já agora numa posição que nos garante avaliar o desempenho daquele projeto de modo crítico e na totalidade, o que permite falar em emergência de uma pós-modernidade. Assim, Bauman (*ibid.*) afirma que a pós-modernidade é a modernidade chegando a um acordo com a sua própria impossibilidade. O autor reconhece, porém, que a ideia central da pós-modernidade reside na aceitação da inegável pluralidade do mundo, caracterizada enquanto qualidade constitutiva da existência.

Diante do reconhecimento deste contexto, bem como dos dilemas que ele suscita, assumimos, nesta investigação, o eu enquanto um constructo social que se equilibra perante uma variedade de discursos vigentes (cf. Seale, 1998). Cabe, ainda, aludir a uma perspectiva pós-moderna, que discute e promove um desmonte dos argumentos fundamentados na autoridade, assumindo a instabilidade como pressuposto nas práticas de compreensão e leitura do mundo. Para Bauman (1999), trata-se do reconhecimento de que a modernidade falhou na tentativa de ultrapassar a ambivalência e na promoção de um discurso uniforme. Ontologicamente, no seio de uma investigação de cariz fenomenológico interpretativo, isto significa considerar os fenómenos sociais enquanto resultado de um complexo sistema de interações dos sujeitos entre si – sociedade - e com o mundo natural (cf. Amado, 2013). Nesses termos, afirma Amado (2013), a realidade é construída pela e na consciência dos sujeitos em interação.

Coerente com a linha de interpretação social em que a significação da experiência do eu empírico, portanto, se demonstra como válida e produtora de sentidos, é sob esse enfoque que lemos os processos de escolarização de jovens residentes em regiões periféricas, nosso objeto de estudo. Assim, justificamos e elucidamos o trabalho investigativo no seio de um objeto cujo sistema é aberto, isto é, prevê que a ação humana muda a cada passo a relação entre sistemas, uma vez que os agentes que atuam no

âmbito de um dado sistema aprendem com isso e, a partir dessa aprendizagem, atuam sobre o sistema, podendo mudá-lo, como nos aponta Santos (1989).

O facto de gerir a ação, num sistema aberto, encontra respaldo no discurso de Ferreira e Formosinho (2000), quando estes sustentam que a metodologia qualitativa dá prioridade à descoberta do terreno, ao contacto direto e prolongado com os palcos concretos da ação e, especialmente, reconhecem um trabalho com os atores e não apenas sobre os atores. No caso concreto deste trabalho, a investigação passa pela valorização das representações que o «eu empírico», o jovem aluno da escola em contexto periférico, atribui à sua trajetória educativa, na consideração conjunta dos significados que os contextos onde eles estão inseridos permitem elaborar. Posto isso, a seguir, explicitamos questões acerca dos métodos a serem utilizados nesta investigação.

4.3 Trajetórias juvenis e percursos de escolarização: uma proposta de investigação na lógica dos estudos multicaseos

O nosso trabalho de investigação tem como objetivo essencial compreender os sentidos da educação escolar para jovens cujos processos de escolarização tomam lugar em contextos considerados periféricos. Com a finalidade de responder a esse objetivo, desenvolvemos um estudo multicaseos, com recurso a diferentes técnicas de recolha de informação e de produção de dados, de modo que a abordagem narrativa ocupa um lugar privilegiado na construção do objeto científico. Relativamente aos instrumentos de recolha de informações, optamos pelos grupos de discussão focalizada e pela condução de entrevistas de caráter biográfico. O trabalho empírico incide ainda na análise de documentos pertinentes para a caracterização dos contextos.

Como temos referido, este objeto de estudo encontra-se vinculado a dois contextos distintos, Brasil e Portugal, intermediados, cada um deles, por uma escola pública de ensino secundário. As regiões de localização destacadas para o desenvolvimento do estudo, nomeadamente, o Distrito do Porto, em Portugal, e o estado do Ceará, no Brasil, foram escolhidas em virtude de um conjunto de características, a serem explicitadas no decorrer do texto, que entre diferentes dimensões considera questões de baixo desenvolvimento humano ou condições de desigualdade social (cf. PNUD, IPEA e FJP, 2016; Gonçalves, Matos e Manso, 2012; PNUD, 2010; MCOTA, 2004). As escolas, por sua vez, foram designadas para a investigação por diferentes razões. No caso brasileiro, a instituição foi escolhida em virtude da sua localização numa zona urbana

periférica, com histórico educativo deficiente em que o índice de analfabetismo da população em idade ativa ultrapassava os 50%. Em Portugal, a escola selecionada mostrou-se interessante por se localizar num concelho cercado de zonas semirurais, congregando uma população variada, com significativas marcas de vulnerabilidade socioeconómica. Em ambas as regiões geográficas, identificou-se contextos com maior tendência para situações de desigualdade, discriminação e exclusão económica. Os critérios de escolha dos jovens estudantes que participam da investigação procuram respeitar uma diversidade de género, idade e ano de escolaridade. A propensão dos sujeitos a situações de vulnerabilidade foi outra questão levada em consideração.

A fim de respeitar as características de cada um destes universos empíricos, privilegiando os sentidos que os sujeitos, jovens alunos, integram no desenvolvimento de suas trajetórias escolares e, a partir de uma perspectiva interacionista de suas histórias com a escola, voltamo-nos a uma opção metodológica que dialoga com a forma de trabalho dos estudos multicaseos. Os últimos anos, aliás, têm apontado para uma maior credibilização dos estudos de caso, o que seria fruto da afirmação crescente de novos paradigmas de investigação, que estão em dissonância com um quadro hipotético dedutivo ou perspectivas puramente quantitativas, segundo assinalam Amado e Freire (2013). Para os autores, nos dias correntes, tanto na investigação social, como na investigação em educação, tem ocorrido uma credibilização de abordagens interpretativas e críticas, assente numa maior integração das teorias ecológica e sistémica, colaborando-se, assim, para a compreensão dos fenómenos sociais, o que corrobora a credibilidade dos estudos de caso, uma vez que estes, em virtude de sua natureza holística, conseguem refletir a complexidade dos fenómenos que estudam.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), um estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimento específico, traduzindo-se numa estratégia metodológica que envolve o estudo intensivo e detalhado, baseada em formas holísticas que buscam compreender e preservar o caso no seu todo e na sua especificidade (cf. M. Santos, 2010). Sobre este recurso, Sá (2004) refere que ele não se constitui como um método de investigação, mas é, antes, um guarda-chuva concetual sob o qual podem se abrigar diversos métodos de pesquisa, o que se aproxima da nossa abordagem, visto que a apropriação deste procedimento se dará sob o auxílio das técnicas de entrevista, grupo de discussão focalizada (GDF) e análise de documentos.

Ainda sobre o estudo de casos, Yin (2002) refere que é um procedimento que

investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão explicitamente definidos, tal como ocorre com as fronteiras entre a escola, a escolarização e os jovens, elementos que compõem o nosso objeto de estudo. Oliveira (2011) acrescenta que o estudo de multicasos permite aceder a uma visão pontual de uma realidade específica, de modo que as conclusões de um estudo desta natureza não devem ser generalizadas, mas que as constatações a que se chega podem ser indicadores de caminhos para outras pesquisas. O autor aponta para o facto de que a perspectiva dos estudos multicasos resulta em provas mais convincentes sobre o objeto estudado, conferindo-lhe a hipótese de alguma comparação entre os espaços distintos, um trabalho que, segundo Yin (2002), exige tempo e recursos para a coleta de informações.

Stake (2007), ao discutir a lógica do estudo de caso, afirma que é possível classificá-lo em três tipos distintos: o intrínseco, o instrumental e o coletivo. O primeiro remete à necessidade de se aprender sobre um caso particular, isto é, consiste num conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específica e única. O segundo refere à necessidade de uma compreensão global, cuja finalidade é compreender uma questão ou problema, funcionando como instrumento para compreensão de outros fenómenos e, o terceiro diz respeito à análise de vários contextos, independentemente de serem similares, com recurso a uma perspectiva instrumental, portanto, com a possibilidade de se estender o caso instrumental a outras ocorrências. Em face deste quadro, pontuamos que o nosso estudo está mais assente na lógica do coletivo, em que se situam dois contextos muito distintos, mas cujos fenómenos – escolarização juvenil – podem ter interesse na leitura de outras ocorrências similares, respeitadas as características específicas de cada caso – as regiões geográficas onde se inserem as escolas.

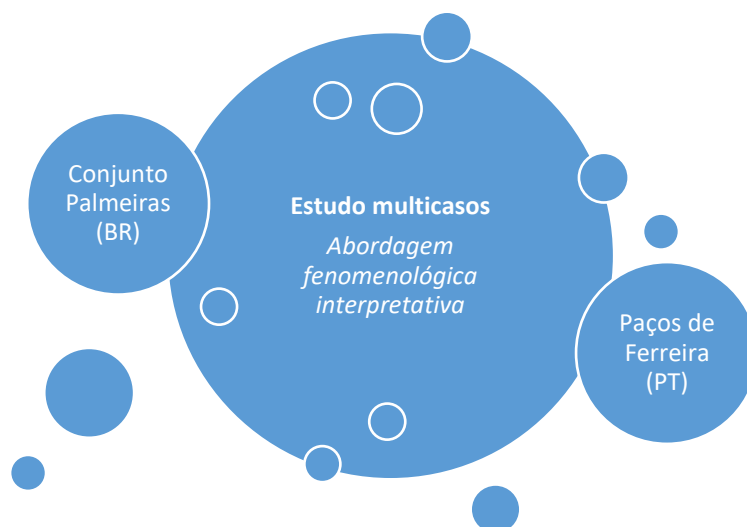


Figura 5 – Desenho da investigação

No que toca as técnicas de recolha de informação e produção de dados, assim como já exposto, procedemos à realização de grupos de discussão focalizada, entrevistas de tipo biográfico e análise de documentos numa lógica de ecletismo metodológico, típica dos estudos de caso (cf. Amado e Freire, 2013). A explicitação das justificativas e importância do recurso a cada um desses métodos, bem como o relato prático de sua execução, são apresentados nas secções seguintes. Antes, elucidamos detalhes relevantes da história e formação dos contextos geográficos e das escolas onde se inserem os jovens participantes do estudo. Trata-se de um esforço em compreender de maneira holística o fenómeno investigado, nos moldes dos estudos de caso (Stake, 2007; Yin, 2002).

4.4 Mapeando os contextos da investigação

Nesta secção, damos a conhecer em profundidade a natureza das vizinhanças e das escolas que serviram de campo empírico para a realização deste trabalho. No Brasil, reportamos aos traços constitutivos do Conjunto Palmeiras, bairro que se origina em virtude de uma política de remanejamento de pessoas que se iniciou em 1973, perante um processo de reordenamento da cidade de Fortaleza (cf. M. Rodrigues, 2012), e apresentamos um perfil da escola secundária frequentada pelos alunos entrevistados. No caso português, exploramos o concelho de Paços de Ferreira, sua forte ligação com a indústria mobiliária e caracterizamos a escola secundária frequentada pelos jovens participantes do estudo.

4.4.1 O Conjunto Palmeiras: formação, características e complexidades

Há um conjunto de razões que definem a seleção dos contextos que integram a investigação aqui apresentada. O nosso ponto de partida passou pela identificação de regiões e localidades socioeconomicamente menos favorecidas, tendo por base documentos que discutiam índices de desenvolvimento humano, especialmente, em nível regional (cf. PNUD, IPEA e FJP, 2016; Gonçalves, Matos e Manso, 2012). A partir daí, houve uma seleção que atendia a questões de exequibilidade do trabalho e motivação pessoal do investigador, como a acessibilidade dos contextos e a sua relevância no percurso biográfico do autor.



Figura 6 - Localização de Fortaleza no mapa brasileiro

No Brasil, optou-se pela cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, no Nordeste do país. De acordo com o relatório acerca do desenvolvimento humano nas macrorregiões brasileiras (PNUD, IPEA e FJP, 2016), o Nordeste brasileiro, apesar de ter avançado no que toca ao índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM¹⁴), continua a ser a região com a menor média, que é de 0,633¹⁵ – a região Sudeste, que detém os melhores indicadores, apresenta um índice médio de 0,766. No Nordeste, o

¹⁴ Este índice reporta a uma adaptação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ao nível subnacional contemplando as dimensões da longevidade, educação e renda, conforme proposta do Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (cf. PNUD, IPEA e FJP, 2013).

¹⁵ O índice varia de 0 a 1, sendo 1 o valor de desenvolvimento mais alto.

IDHM aponta que 61% dos municípios encontram-se na faixa de desenvolvimento baixo, enquanto 36,1% deles demonstram um desenvolvimento médio e somente 1,9% contemplam um desenvolvimento alto. Nenhum município da região se enquadra na faixa de desenvolvimento muito alto (cf. PNUD, IPEA e FJP, 2016).

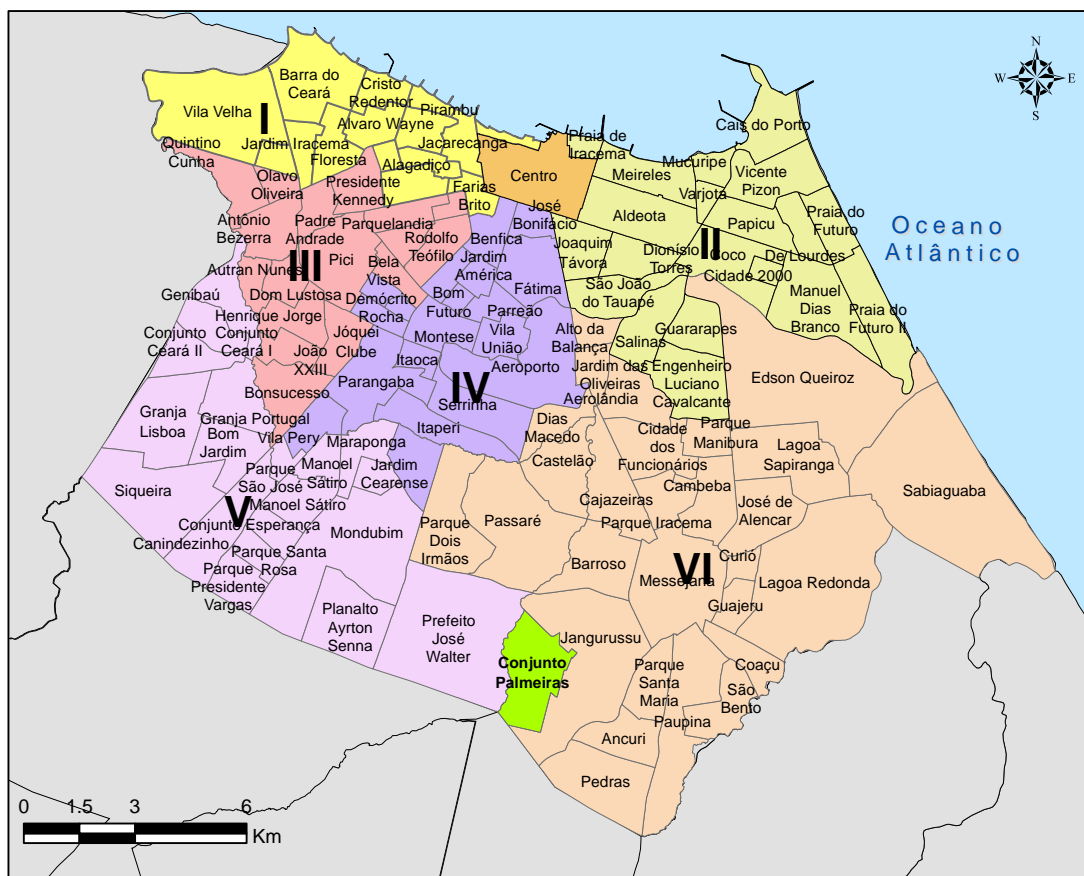


Figura 7 - As Secretarias Executivas Regionais e o Conjunto Palmeiras no detalhe (em verde)

A cidade de Fortaleza, com uma população estimada de 2 643 247 habitantes (IBGE, 2018), integra o recorte de municípios com alto desenvolvimento na região Nordeste. O seu interesse emerge, no entanto, devido às desigualdades que se verificam na sua organização interior, típica dos grandes centros urbanos brasileiros. Dividida em seis regiões administrativas, as secretarias regionais executivas (SER), a cidade conta com 119 bairros, que foram avaliados em estudo conduzido pela Câmara Municipal, em 2016, em termos de seu desenvolvimento, na atribuição do que se chamou Índice de Desenvolvimento Humano dos bairros da capital (IDH-B). Este estudo foi o referente para a seleção da escola que nos serve de núcleo para a recolha de informações no Brasil. Foi a partir dele que ficamos a conhecer o Conjunto Palmeiras, o bairro com o menor IDH-B da cidade (0,119).

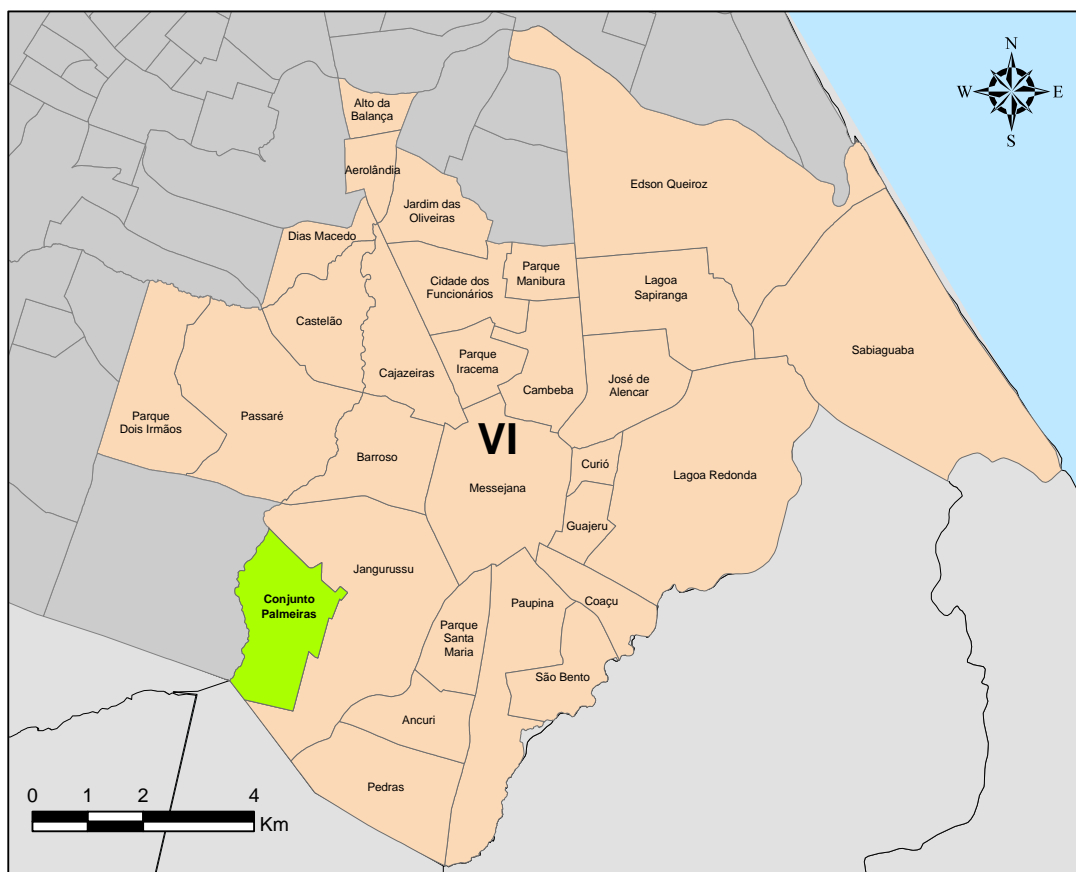


Figura 8 - Detalhe do Conjunto Palmeiras na SER VI

Integrado na SER VI da capital, abrangendo uma população de 36 599 habitantes (IBGE, 2010), este bairro periférico, distante cerca de 20 quilômetros do centro da cidade, revelou-se interessante e pertinente para a nossa investigação não por ocupar a última colocação no ranking dos bairros de Fortaleza, mas pelos indicadores educativos. Apenas 0,60 % da população em idade ativa do Conjunto Palmeiras tem o nível superior completo e 72,49% desta mesma população é analfabeta ou não concluiu o ensino básico¹⁶. O bairro também é destaque recorrente nos *media* em consequência de altos índices de violência. Um estudo elaborado acerca da criminalidade e violência nas regionais administrativas de Fortaleza aponta que as mortes violentas no bairro passaram de 11 para 43 entre 2007 e 2009 e, no mesmo período, os homicídios subiram de 11 para 45 (Moura, 2011).

De uma maneira geral, a capital cearense tem preocupado pela escalada da

¹⁶ Os dados estão disponíveis em matéria publicada no periódico Diário do Nordeste, em 03/02/2016, que comenta as disparidades entre os bairros da capital cearense.

violência. Entre 2016 e 2017, Fortaleza teve um aumento de 92,9% no número de mortes violentas intencionais (MVI), passando de 1046 ocorrências para 2031 (cf. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018). Nessa esteira, um ranking publicado em 2018 pela Organização Não Governamental (ONG) mexicana Seguridad, Justicia y Paz considerou a capital brasileira a segunda cidade mais violenta do país e a sétima do mundo, destacando a subida da taxa de homicídio que cresceu de 44.98 para cada mil habitantes em 2016 para 83.48 em 2017¹⁷. O estado do Ceará, igualmente, teve uma variação positiva de 48,6% em relação a MVI, registrando uma taxa de 59,1 para cada cem mil habitantes. Trata-se do terceiro maior índice estadual no Brasil.

O Conjunto Palmeiras, de toda forma, não é atravessado apenas pela narrativa de violência e insegurança. O bairro conta com uma forte atuação de movimentos sociais e uma história pautada por avanços geridos pela Associação de Moradores do Conjunto Palmeiras (ASMOCONP). Um dos empreendimentos da ASMOCONP foi a criação do Banco Comunitário Palmas, que implementou uma moeda própria, o Palmas, consolidando políticas e práticas de economia solidária na região. A iniciativa é considerada pioneira no Brasil tendo servido de exemplo para inúmeras ações no âmbito nacional e tornando-se referência internacional (cf. Sousa, 2011; Paiva, 2006).

As origens do bairro remontam a uma política de remanejamento ocasionada pelo reordenamento da cidade de Fortaleza, em 1973, na gestão do então prefeito Vicente Fialho. Segundo M. Rodrigues (2012), no escopo dessas remoções, estavam pessoas provenientes de áreas de risco (terrenos públicos e particulares), localizadas em bairros de elite, como é o caso da Aldeota, e em favelas próximas da zona de praias ou do centro da cidade, como o Poço da Draga, Arraial Moura Brasil, o Morro das Placas e Verdes Mares. Nesse período, foram transferidas 143 famílias para a região sul da cidade, junto da rodovia BR-116, onde hoje se situa o Conjunto Palmeiras. Esta transferência de famílias aconteceu em duas etapas, respectivamente, em 1973 e 1975 (cf. M. Rodrigues, 2012). Na altura das primeiras remoções, observa M. Rodrigues (*ibid.*), o espaço que daria origem ao Conjunto Palmeiras tinha como vizinhos os bairros do Jangurussu (que se desenvolveu em torno de um aterro sanitário) e Messejana (considerado uma espécie de núcleo na SER VI), além de uma vasta área desabitada e apenas coberta por vegetação.

¹⁷ Conforme matéria publicada no Portal G1, disponível em <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/fortaleza-e-a-setima-cidade-mais-violenta-do-mundo-diz-ong-do-mexico.ghtml>

M. Rodrigues (2012) refere que o terreno para o qual foram deslocadas as famílias, e que mais tarde constituiu o Conjunto Palmeiras, sediava uma quinta localizada nas proximidades da rodovia BR116, principal via de acesso ao estado do Ceará. A autora refere que relatos dos primeiros moradores indicam um cenário impróprio para moradia, devido à sua característica pantanosa e aos alagamentos constantes em períodos de chuva. Segundo os moradores, não havia vias de locomoção pelo bairro, bem como nenhuma outra infraestrutura relacionada com calçamento, serviços de esgoto, escolas, postos de saúde ou água potável. Aos cidadãos removidos de seus bairros de origem, foram entregues pequenas barracas de lona e, a seguir, a prefeitura demarcou o conjunto em 100 quarteirões com 36 lotes. Em relação a transportes, havia um caminhão disponibilizado pela câmara municipal que fazia o trajeto entre o bairro e o centro da cidade, uma vez ao dia. No entendimento de M. Rodrigues (*ibid.*), os primeiros habitantes do Conjunto Palmeiras viveram sem nenhuma infraestrutura, longe de qualquer direito a serviços básicos de apoio à cidadania.

Assim como Paiva (2006), M. Rodrigues (2012) discorre que foi a partir de mobilizações sociais impetradas pelas lideranças do Conjunto Palmeiras que a área conquistou uma série de benfeitorias, como a construção de moradias, a instalação de energia elétrica, água potável, pavimentação e sistema de esgotamento sanitário. Paiva (2006) realça, a esse respeito, o papel da ASMOCONP, que inicialmente estava tutelada pelo poder público municipal e, com o passar dos anos, ganhou autonomia e dedicou-se a um trabalho de organização do movimento comunitário, com o objetivo de fortalecer a democracia, a participação e a solidariedade.

Nessa direção, Paiva (2006) e M. Rodrigues (2012) enquadram a luta social no Conjunto Palmeiras dentro do contexto nacional da ação do movimento popular que vinha se fortalecendo e ganhando visibilidade ao longo dos anos 1970 e 1980 no Brasil, enfrentando a ordem instituída do governo ditatorial. Junto da transição democrática, observa Paiva (2006), o movimento de bairros das periferias das grandes cidades vivenciou um período marcado pela tensão entre autonomia e perspectiva de institucionalização. A esse respeito, M. Rodrigues destaca que as Comunidades Eclesiais de Base (CEB)¹⁸ foram uma das principais articuladoras e mobilizadoras dos moradores

¹⁸ As CEB compunham um dos movimentos sociais populares vinculados à Igreja Católica e à Teologia da Libertação. Em geral, eram formadas por pequenos grupos de animadores locais responsáveis pela articulação de reuniões com os moradores, geralmente, de favelas, morros, bairros e zonas rurais (cf. M. Rodrigues, 2012).

do Conjunto Palmeiras no acompanhamento às mulheres, às crianças, aos jovens, aos trabalhadores, aos desempregados, na formação política e na defesa da construção de cidadania. Segundo a autora, as CEB somavam-se a outras estratégias para a melhoria do bairro, como a criação da associação de moradores, a participação das lideranças locais em organizações mais amplas, como por exemplo, a Federação e Associação dos Bairros e Favelas de Fortaleza (FBFF).

O conjunto de ações que se foram organizando em prol do desenvolvimento do Conjunto Palmeiras permitiu formular um estatuto de bairro organizado à região, com destaque para a sua coesão e organização em termos de mobilização social (cf. M. Rodrigues, 2012). O Conjunto Palmeiras, no entanto, somente passa a ser considerado um bairro da cidade de Fortaleza em 2007, a partir do Decreto Legislativo 290 (DL/290), sancionado pela câmara municipal. Antes, conforme aponta M. Rodrigues (2012), a localidade fazia parte do bairro Jangurussu, que englobava outras cinco zonas, em conjunto, conhecida como a Grande Jangurussu. Administrativamente, o conjunto permanece vinculado à SER VI da capital cearense. O Conjunto Palmeiras é atravessado por uma longa avenida que faz a sua ligação com os bairros vizinhos. É nesta zona que se encontra a maior parte das escolas da região, que somam cerca de sete instituições públicas e, pelo menos, três privadas. A escola secundária que nos acolheu tem administração estadual.

Fundada em 1977, a Escola Secundária Brasileira¹⁹ (ESB) reflete o desejo da população do Conjunto Palmeiras em contar com uma instituição de ensino secundário na região. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da ESB (2016²⁰) ressalta que os moradores, na altura da sua fundação, eram na sua maioria originários de ocupações na orla marítima de Fortaleza e outros provenientes do interior do estado, num período demarcado pelo intenso êxodo rural. Em 2016, ano da redação do documento, 1211 alunos eram atendidos pela escola, distribuídos em turmas nos períodos da manhã, tarde e noite. A oferta da escola compreende o 9º ano do Ensino Fundamental II (3º ciclo em Portugal) e os três anos do ensino secundário – nomeado Ensino Médio, no Brasil. O quadro técnico-administrativo e docente compõe-se de 90 funcionários, sendo 63

¹⁹ Por razões de anonimato e confidencialidade dos dados, optamos por não divulgar a identidade das escolas envolvidas neste estudo. Ao longo do trabalho, a instituição brasileira participante será sempre nomeada enquanto Escola Secundária Brasileira (ESB).

²⁰ O documento não será referenciado na íntegra por razões de confidencialidade.

professores e 27 auxiliares administrativos, incluindo colaboradores de serviços gerais e vigilância.

Criticada pelos alunos, especialmente pela sua infraestrutura deficiente, como ver-se-á na apresentação de resultados deste trabalho, a ESB considera no seu PPP que sua estrutura é boa, sendo composta por onze salas de aula, uma sala de multimeios, uma sala de vídeo, dois laboratórios de informática e um laboratório de ciências, uma pavilhão, um pátio coberto, uma sala de professores, uma sala de planeamento, uma secretaria e direção escolar, além de quatro casas de banho – duas delas destinadas exclusivamente a professores. Outro dado destacado é o facto de que a escola passara por recente adaptação para acessibilidade de pessoas com deficiência. Em termos pedagógicos, no PPP, a escola assume enquanto missão, proporcionar um ensino de qualidade, voltado para a realidade do aluno, buscando inseri-lo no contexto político e social, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes, que sejam capazes de exercer uma vida profissional e responder aos desafios do mundo moderno. Uma tarefa que conta com o apoio de uma “[...] gestão democrática, transparente, humanitária e ética” e urge por um “[...] maior compromisso da família” para sua execução (cf. PPP, 2016).

4.4.2 Paços de Ferreira: raízes, conjuntura e desafios

No cerne da discussão sobre os processos de escolarização de jovens que vivem em zonas em alguma instância vulnerável, que desenvolvemos ao longo deste trabalho, está o reconhecimento de que a periferia não quer sempre dizer a mesma coisa. Tanto o é que consideramos incomparáveis os contextos que selecionamos no Brasil e em Portugal, destacando antes, as especificidades de cada um deles. Enquanto na América Latina optamos por um caso situado numa grande metrópole, na Europa, optamos por uma região com desenvolvimento médio, de carácter urbano, mas de porte reduzido, em que se observam contextos de vulnerabilidade típicos de zonas periféricas. Portugal, numa leitura global, como temos vindo a afirmar, situa-se num paradigma de semiperiferia (cf. Stoer e Araújo, 2000), em que se constata características que tanto o aproximam como o afastam de países do centro e da margem. Assim, ao passo em que o contexto brasileiro representa uma periferia a nível macro (global), decidimos recorrer no espaço luso a uma periferia a nível micro (regional).



Figura 9 - Concelho de Paços de Ferreira em detalhe no território português

A fim de selecionar um concelho português, levamos em consideração o estudo conduzido por Gonçalves, Matos e Manso (2012) em que os autores desenvolveram um indicador concelhio de desenvolvimento económico e social (ICDES), priorizando variáveis socioeconómicas que foram organizadas em três grupos: condições materiais, condições sociais e condições económicas. Cada uma dessas variáveis agrupava uma série de indicadores; assim, as condições materiais passavam pela identificação e o alcance de equipamentos de saúde, cultura e educação, por exemplo; as condições sociais contemplaram as despesas das câmaras com proteção da biodiversidade e da paisagem, as questões de longevidade e escolarização da população, de entre outros itens; e as condições económicas avaliaram questões do mercado de trabalho, mercado de habitação, a relação entre rendimento e consumo, para além de outros fatores. É a partir da análise deste conjunto de itens que se elabora então um índice para se discutir o bem-estar e a qualidade de vida dos municípios portugueses.

A leitura do ICDES (cf. Gonçalves, Matos e Manso, 2012) levou-nos a optar pelo concelho de Paços de Ferreira, integrado no distrito do Porto, que ficou classificado na posição 271, num conjunto de 308 municípios portugueses. Esta posição pouco

privilegiada é especialmente interessante, considerando-se que o desempenho do concelho no Índice de Desenvolvimento Social (IDS²¹) dos concelhos de Portugal continental, elaborado em 2004 pelo Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente (MCOTA). Naquela altura, Paços de Ferreira aparecia entre os dez concelhos mais bem desenvolvidos do país, com um IDS de 0,935 – o índice máximo é 1. Obviamente que as escalas ICDES e IDS são incomparáveis porque tratam de variáveis distintas e, nesse âmbito, atentamos para a cobertura ampla das variáveis consideradas pelo ICDES, o que nos fez tomá-la como relevante em termos de uma análise focalizada no desenvolvimento. Outra questão de interesse é que a crise económica por que passou Portugal, afetou também o negócio mobiliário, principal indústria da região de Paços de Ferreira. A taxa de desempregados inscritos no centro de emprego, por exemplo, saltou de 1,9% do total da população em 2001 para 8,9% em 2016 (cf. PORDATA, 2016).

De qualquer forma, Paços de Ferreira continua a ser hoje um importante concelho industrial localizado na periferia da Área Metropolitana do Porto, inserido nas terras verdes do Vale do Sousa, conjuntamente com os concelhos de Penafiel, Paredes, Felgueiras, Lousada e Castelo de Paiva. O concelho estende-se por uma área geográfica com cerca de 71,6 km² e é constituído, desde a reorganização administrativa de 2013, por doze freguesias, a saber, a União das Freguesias Frazão e Arreigada, Paços de Ferreira, União das Freguesias de Sanfins, Codessos e Lamoso, Freamunde, Raimonda, Ferreira, Seroa, Penamaior, Eiriz, Figueiró, Meixomil e Carvalhosa²². A população residente é de 56 931 habitantes com uma densidade populacional de 802 habitantes por km², resultado expressivo considerando-se o índice nacional que é de 112 habitantes por km². Outro dado relevante é a percentagem de 15,3% de população jovem com menos de 15 anos, superior aos 14,4 da sub-região do Tâmega e Sousa, da qual faz parte, e dos 14,1%²³ que é a média nacional.

²¹ O IDS se assemelha ao IDH, conforme proposta do Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (cf. PNUD, IPEA e FJP, 2013). O índice também considera a longevidade e o nível educacional, mas adota o conforto e saneamento enquanto variável, em contraposição ao IDH cuja terceira variável é a renda per capita.

²² Dados disponíveis no sítio da Câmara Municipal de Paços de Ferreira.

²³ As informações estatísticas apresentadas na descrição do concelho de Paços referem-se às bases de dados do PORDATA, datadas de 2016.



Figura 10 - Freguesias do concelho de Paços de Ferreira

A história de Paços de Ferreira aponta que a sua localização era uma antiga terra realenga, constando a Vila Ferreira nas Inquirições de 1258, que recebeu foral de D. Manuel em 1514, passando a ser sede do concelho em 1836, por meio de decreto da rainha D. Maria II (cf. Carvalho, 2004). De acordo com Carvalho (2004), a formação contemporânea do concelho é fruto do dinamismo evidenciado por diversos agentes económicos ao longo das últimas décadas, com especial destaque para o setor secundário que regista um peso maior na economia da região. Para o autor, a agricultura apresenta um papel reduzido na economia do concelho, ainda que tenha passado ao longo dos anos de 1960 por um processo de mecanização. A dinâmica do setor ter-se-ia comprometido pela ausência de infraestrutura, a dimensão média das explorações agrícolas e a fuga da população ativa ao trabalho do campo. Carvalho (*ibid.*), no entanto, destaca a atividade de uma Estação de Lacticínios, criada em 1936, como campo proeminente no setor agrícola regional. A Estação foi encerrada em 2005, transformando-se num parque urbano, referência de lazer no centro do município.



Figura 11 - Distrito do Porto com detalhe do concelho de Paços de Ferreira

O trabalho de M. Magalhães (1986) aponta alguns aspetos curiosos da formação económica de Paços de Ferreira, discutindo a diversidade da indústria local, apesar da predominância mais recente da especialização nas indústrias da madeira. Segundo a autora, o setor industrial beneficiou da posição estratégica do concelho, inserido na área de maior tradição industrial da região Norte de Portugal. Nesse sentido, faz referência às fronteiras com a bacia têxtil do vale do Rio Ave, a Área Metropolitana do Porto e os centros de Penafiel, Paredes e Lousada, junto do vale do Rio Sousa, que no início da década de 1980 vivenciava um dinamismo industrial. Da mesma forma que Carvalho (2004) observa que o Inquérito Industrial de 1881²⁴ não faz menções significativas ao trabalho de oficinas de móveis, M. Magalhães (1986) ressalta que uma remota origem da atual indústria do mobiliário pode ser lida no documento de 1881 pela designação de Paços de Ferreira como um “[...] centro de produção fabril rural” no que concerne a

²⁴ Inquérito Industrial de 1881. Segunda Parte. Visita às fábricas. Livro segundo. Lisboa: Imprensa Nacional.

serração de madeira, destacando-se a posição do concelho enquanto centro produtor de bens manufacturados.

Os vestígios dos primeiros passos da indústria mobiliária no concelho de Paços remontam então, a notícias publicadas em jornais locais (cf. Carvalho, 2004; M. Magalhães, 1986) e apontam para as freguesias de Freamunde e Arreigada como sedes das primeiras fábricas do setor. Em destaque, a indústria de material escolar e de móveis domésticos, bem como oficinas de marcenaria e tamancaria. Estas primeiras fábricas são também responsáveis pela formação de pessoal especializado²⁵, tornando-se importantes para a formação do núcleo mobiliário que existe até hoje no concelho (cf. Carvalho, 2004). A partir destas unidades, começa a se estabelecer na região um grande número de microempresas, de carácter familiar, onde o fabrico do móvel era realizado na própria casa do trabalhador, que assumia todas as etapas de produção (cf. Freitas, 2015). A esse respeito, M. Magalhães (1986) observa, a partir de Recenseamentos Gerais da População dos anos 1980, que em Paços de Ferreira prevaleciam as Pequenas e Médias Indústrias (PMI) e, em muitos casos, aponta a autora, elas correspondiam a empresas familiares em que não havia a participação de operários do exterior.

A consolidação da indústria mobiliária na região pode ser vinculada com o acréscimo generalizado na procura de mobiliário doméstico a partir dos anos de 1960, momento em que se verifica um aumento das disponibilidades financeiras das famílias portuguesas no que toca ao consumo (cf. M. Magalhães, 1986). Além disso, após o 25 de Abril, a indústria passou por um novo momento de expansão e firmamento (cf. Freitas, 2015). Nesse âmbito, na década de 1980, a câmara municipal lança a marca “Capital do móvel”, associada a uma feira que se realiza desde 1984 e dinamizou a imagem da região internacionalmente. O intuito maior era lidar com o desemprego que vinha crescendo na região. Dados apresentados pelo periódico Dinheiro Vivo²⁶, em 2016, apontavam que 60% da faturação do concelho resultava do mobiliário e 85% da produção era destinada à exportação. Em 2011, 55,6% da população de Paços estava empregada no setor secundário enquanto apenas 0,4% atuava no setor primário (PORDATA, 2016).

Predominante em Paços de Ferreira, a indústria mobiliária também sofreu com a crise económica que atingiu o país especialmente no início da década de 2010. Um

²⁵ Carvalho (2004) refere que a maior parte dos trabalhadores do concelho na altura dos anos 1930 era constituída por gente não qualificada e semianalfabeta.

²⁶ Disponível em <https://www.dinheirovivo.pt/empresas/marca-capital-do-movel-alavancou-notoriedade-pacos-ferreira/>

passeio pelo concelho permite verificar dezenas de estabelecimentos fechados, especialmente, lojas de móveis. Há um considerável número de prédios cujas construções foram deixadas a meio, podendo-se notar que alguns se destinavam a ser centros comerciais. No distrito do Porto, só em 2018, houve 82 dissoluções e 37 insolvências no ramo de mobiliário e colchões. Em 2016, ano em que começamos a desenvolver o trabalho empírico na região, foram 103 insolvências e 146 dissoluções nesse segmento²⁷.

É nesse contexto, com as características e as dinâmicas apresentadas que chegamos à Escola Secundária Portuguesa (ESP)²⁸ que acolhe os jovens envolvidos no nosso trabalho. Em Paços de Ferreira, há aproximadamente 60 escolas públicas que atendem desde o ensino pré-escolar até ao secundário. Apenas 4 delas ofertam o ensino secundário e aquela a que nos reportamos está sita no centro da sede do concelho. Criada em 1975 por meio de decreto de lei, a ESP substituiu uma seção liceal que se encontrava em funcionamento no concelho desde 1972. A equipa docente, conforme Projeto Educativo (PE) da escola, datado de 2014²⁹, é composta por cerca de 160 professores, dos quais 131 pertencem ao quadro de nomeação definitiva. A idade média dos docentes é de 45 anos e a média de anos de serviço corresponde a 19 anos. O PE da ESP destaca que há uma professora na instituição especializada em alunos com necessidades educativas especiais. O corpo não docente envolve dois técnicos superiores, um psicólogo e uma bibliotecária. A escola conta com trinta e oito assistentes operacionais e onze assistentes técnicos, que desempenham funções administrativas.

A oferta formativa da ESP compreende o 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º), o ensino secundário regular e profissional, cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), o ensino secundário recorrente por módulos, assim como Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) da Escola nos Estabelecimentos Prisionais – a instituição é associada a dois estabelecimentos na região. O ensino secundário profissional conta com 12 cursos distintos e o regular assegura 4 opções na vertente científica-humanística³⁰, a saber, Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais. De acordo com o PE, com o objetivo de evitar a exclusão escolar e

²⁷ Os números são do Observatório Raciús e estão disponíveis em <https://www.racius.com/observatorio/filtrar/?ano=2016&estado=dissolucoes&distrito=13&cae=31>

²⁸ Por razões de anonimato e confidencialidade dos dados, a escola secundária participante desta investigação não será identificada. Ao longo do texto, será referenciada como ESP.

²⁹ Por razões de confidencialidade, o documento não será referenciado na íntegra.

³⁰ Os participantes do estudo frequentam esta via.

proporcionar a conclusão da escolaridade obrigatória, a escola tem buscado assegurar a diversificação da oferta escolar, nos moldes da legislação em vigor.

No ano letivo de 2013/2014, a ESP era frequentada por 1775 alunos, de modo que 547 estavam matriculados no ensino básico, 880 no ensino secundário regular e outros 348 no ensino profissional. Há nesta população discente 34 alunos com necessidades educativas especiais. O PE ressalta que a análise sociobiográfica dos alunos permite inferir que o meio de onde são originários os jovens apresenta níveis de escolarização baixos. Maioritariamente, as habilitações dos pais e encarregados de educação situam-se ao nível do 1º e 2º ciclos do ensino básico. Chama a atenção a afirmação que se lê no PE sugerindo que estes dados podem condicionar as expectativas que a comunidade tem acerca da escola. Outro dado destacado é o número de alunos apoiados pelo Serviço de Ação Social Escolar (SASE) que, segundo o PE, dá conta sobre as dificuldades e carências económicas dos mesmos. No ano letivo 2013/2014 havia 368 jovens enquadrados no escalão A e 542 no escalão B³¹. O conjunto desses dados justifica o nosso interesse específico pela ESP.

A infraestrutura da ESP, todavia, é muito distinta daquela tipicamente observada em regiões periféricas ou com baixo desenvolvimento social. Assistida por reformas da Parque Escolar³², a escola conta com um ambiente novo e moderno, organizado em seis blocos e zonas de recreio, incluindo um extenso jardim interior. Há um total de 49 salas de aulas, 4 laboratórios de física e química, 5 salas de artes visuais, 4 salas de informática, 1 de multimédia, 2 polivalentes, cerca de 10 instalações sanitárias, além de salas de convívio para os alunos, uma ampla sala de professores e uma série de gabinetes de apoio, dentre outras instalações. Todas as salas de aula estão equipadas com computador e acessibilidade à Internet. Elas também possuem videoprojector e 22 delas contam com quadros interativos. O PE também refere que a escola é acessível a pessoas com mobilidade reduzida.

³¹ A atribuição do escalão A, B ou C do SASE está relacionada com os escalões do abono de família da Segurança Social, isto é, são determinados consoante o posicionamento do agregado familiar nos escalões de rendimento. Assim, os escalões do subsídio escolar atribuído pelo SASE determinam o valor dos auxílios económicos prestados às famílias, de modo que os agregados do escalão A são aqueles que recebem a maior participação no que se refere à alimentação e aos manuais escolares, por exemplo.

³² A Parque Escolar é uma entidade pública empresarial lançada em 2007 com o objetivo de implementar o Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário (PMEES). Trata-se de uma ação do Estado português orientada a promover a conservação e manutenção dos edifícios existentes, bem como a sua adaptação às novas práticas educativas e formativas.

Do ponto de vista estratégico, a ESP assume, como missão, promover a aquisição de uma escolaridade qualificante e prolongada, que possa responder aos projetos individuais dos jovens, contribuindo para o desenvolvimento e bem-estar social, por meio de uma cultura de eficiência e eficácia aos níveis organizacional, administrativo e pedagógico, desenvolvendo ainda uma avaliação de rigor. Segundo o PE, a visão da escola se pauta pela busca em tornar-se uma escola de referência na prestação de um serviço público de educação de qualidade, reconhecido pelos diferentes atores educativos.

4.5 O trabalho empírico: a narrativa de um *estrangeiro* e sua jornada³³

A execução do trabalho empírico é uma experiência que corrobora a máxima de que é sempre conveniente ter um plano alternativo. A árdua tarefa de contatar escolas e assegurar formalidades de caráter ético e burocrático é um passo que se demonstra exigente na organização do trabalho investigativo, fazendo com que, por vezes, desanimemos pelo caminho. Por essa razão, a persistência é, provavelmente, a característica mais requerida por parte de quem investiga. Na gênese deste estudo, havia duas questões que pareciam claras ao investigador. A primeira remetia ao não interesse, em Portugal, por uma escola que integrasse o programa TEIP³⁴. A segunda era a pista de que vincular o objeto de investigação a um terreno fora da área metropolitana do Porto incrementaria com novidade a temática explorada – os processos de escolarização de jovens a viver em zonas periféricas.

Com intuito de responder às pistas de formulação do desenho do estudo, e respeitando os critérios que o guiam, num primeiro momento, acabamos por selecionar um conjunto de escolas que incluía uma instituição TEIP e, contrariando o planeamento original, foi esta a única escola que aceitou o nosso desafio de integrar a investigação. Passamos um ano a dialogar, trocando documentos que asseguravam o conhecimento do trabalho a ser realizado e os procedimentos que se executariam. Às vésperas do início do trabalho empírico, porém, uma notícia viria alterar o nosso norte. Em função de uma má

³³ Esta tese tem sido escrita na primeira pessoa do plural, no reconhecimento de que se trata de um trabalho conjunto entre o doutorando e a respetiva orientadora. Nesta secção, porém, adota-se a primeira pessoa do singular, visto que o objeto de reflexão é fruto da experiência pessoal do doutorando no campo empírico.

³⁴ Entendíamos que seria mais rico, do ponto de vista da construção de conhecimento, investigar contextos de ensino regulares, onde não houvesse apoio específico para eventuais condições de desigualdade.

experiência com outra investigação em andamento na instituição, a escola parceira retirava a autorização para a recolha de informações junto de seus alunos – isto, numa altura em que já se planeava ter iniciado o trabalho empírico. Voltamos então aos documentos centrais que contextualizavam dados de desenvolvimento em Portugal, analisando minuciosamente índices que, do ponto de vista educativo, tornavam possíveis contextos interessante para o estudo. Nova seleção de escolas, novas investidas de diálogo e, em finais de 2016, estabelecemos parceria com a ESP envolvida no trabalho e apresentada anteriormente.

A primeira visita à ESP aconteceu em dezembro de 2015 e o primeiro momento de recolha de informações se realizou em janeiro de 2016, por meio de um GDF. Assim como apresentar-se-á a seguir, participaram seis estudantes dos diferentes anos do ensino secundário e já ali, naquele momento de partilha, constatava-se uma marca forte da relação que se iria constituir – o investigador era um estrangeiro. Em Portugal, esta posição de distância funcionou ao longo do trabalho como um motor clarificador de *nuances* das histórias de vida dos sujeitos, fossem elas de ordem cultural, institucional ou pessoal. Reconhecendo no investigador uma falta de familiaridade com o contexto, os jovens explicitavam e detalhavam processos na lógica do inédito. Inúmeras narrativas começaram com um chamariz de tipo “Você não deve saber, mas aqui em Portugal ...” que muitas vezes reportavam a assuntos bastante conhecidos por mim. No entanto, o exercício de ouvi-los como algo novo, na posição de um forasteiro, trouxe certamente contributos para a problematização de temas, às vezes, tão caros da experiência educativa, ora na lógica académica, ora no papel de educador.

A grande surpresa do carácter estrangeiro não se deu em terras portuguesas, porém. Foi no Brasil que me encontrei numa terceira margem, alheia e estranha, em que também eu não era um local. Os contactos com a escola do Ceará se iniciaram por meio de uma página da instituição no *Facebook*. Por este meio, administrado por uma professora da escola, apresentei-me a mim e ao trabalho, obtendo um respaldo de pertinente interesse. Diferente do caso português, bastante burocratizado, a conversa fluiu mais rapidamente a indicar uma boa relação para execução da investigação. Com viagem organizada, estadia e plano de trabalho aprovados pela agência financiadora do estudo, uma semana antes de partir, recebo uma mensagem da professora que geria a página da escola no *Facebook*. A diretoria da escola recusara a autorizar a realização do trabalho. Antes de seguir a Fortaleza, eu faria uma estadia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), componente obrigatória do financiamento recebido pelo programa doutoral em

ciências da educação. Assim sendo, não havia volta a dar. Parti para o Brasil e optei por fazer novos contactos presencialmente. O pesadelo da desistência institucional se repetia pela segunda vez.

Uma vez no Ceará, estado onde nasci, numa cidade do interior, mas onde vivi por menos de um ano, escrevi à simpática professora responsável pela gestão de comunicação da escola secundária onde queria realizar o estudo, questionando se não poderia fazer uma visita à escola independentemente da autorização para o trabalho empírico. Naquela altura, soube que a instituição enfrentava uma greve de professores e de alunos, algo que veio a modificar a minha sorte. A instituição fez parte do intenso movimento de ocupação de escolas por parte dos alunos³⁵ e eram eles que estavam no controlo da instituição. Por mensagem, a professora fez-me saber que iria conversar com os jovens a ver se eles autorizavam a minha visita – o que sucedeu. O primeiro contacto com a escola e os alunos aconteceu em junho de 2016, altura em que os participantes da ocupação me autorizaram por deliberação a realizar a investigação. Entretanto, a diretoria, que naquela altura ainda estava a exercer função na secretaria (o trabalho seria interrompido nas semanas seguintes por intervenção dos alunos), também concedeu autorização após apresentações feitas por intermédio da professora com quem conversava desde antes da visita.

Com a segurança da possibilidade de realizar o trabalho empírico, dei início às atividades de investigação. No Brasil, eu tinha apenas dois meses para recolher todo o material, o que aumentava a pressão. Apesar de planear começar com um GDF sobre questões de identidade e território, em Fortaleza, o trabalho mostrou-se mais fortuito com a captação de jovens para a realização das entrevistas biográficas. Enquanto em Portugal havia um complexo intermédio institucional na seleção dos estudantes (diretoria e corpo docente administravam esse processo), no Brasil tratava-se de uma negociação sem intermediários. Ao longo dos dois meses que frequentei a escola, quase diariamente, vivência que suscitou traços etnográficos na relação com os jovens (cf. Amado e Silva, 2013), o envolvimento de alunos no trabalho foi um processo nos termos da «bola de neve», falando diretamente com os jovens que estavam no movimento de ocupação e

³⁵ Em 2016, 45 escolas públicas foram ocupadas no estado do Ceará pelos estudantes secundaristas. A luta, muitas vezes, associada a greves de professores, reivindicava uma melhoria da qualidade da educação pública, da merenda escolar e a implementação de atividades extracurriculares. O movimento cearense foi inspirado nas ocupações realizadas nos estados de São Paulo e de Goiás, onde os alunos lutavam para barrar uma reorganização escolar que fechava escolas em bairros periféricos, no primeiro caso, e a entrega da gestão administrativa das escolas a entidades sociais, no segundo. Ambas manifestações foram bem-sucedidas e, no caso da paulista, o governo teve de abortar o fecho de escolas, depois de uma grande comoção pública que contou, inclusive, com o envolvimento de artistas.

aqueles que por lá apareciam esporadicamente – sem perder de vista a diversidade preterida no trabalho (idade, ano escolar e género).

A realização do trabalho empírico no Conjunto Palmeiras, em Fortaleza, reassegurou o meu lugar de estranho. No nível mais imediato, o meu sotaque nada tinha que ver com os dos jovens locais, o que logo denunciava que eu era de fora. Numa instância de aprofundamento das relações, não bastava dizer que tinha nascido no Ceará, afinal, não obstante ter crescido e vivido em outro estado, já estava deslocado do país há cinco anos, receita perfeita para não ser reconhecido como um igual. Nas vezes em que me ia buscar na escola, ao final do dia, era pelo «português» que o meu pai perguntava, a fim de que os jovens identificassem mais rápido de quem se tratava. Nesse jogo, onde a minha própria identidade se encontrava em cheque, apreciei outra vez a condição de ouvir as realidades brasileiras ao pormenor, como alguém que nunca tivesse feito parte dela. A jornada de um investigador ao longo de seu trabalho não é apenas uma viagem acerca do conhecimento académico, é, antes, um constante movimento de autorreconhecimento.

4.6 Considerações sobre as técnicas de recolha de informações

O objetivo desta secção é explicitar o recurso às técnicas de recolha de informações, refletindo sobre o seu potencial, lugar e constrangimentos no campo empírico.

4.6.1 O grupo de discussão focalizada enquanto estratégia de mapeamento do terreno: das conceções teóricas à experiência empírica

A abordagem dos grupos de discussão focalizada pode garantir uma maleabilidade da hierarquia na discussão sobre um determinado assunto, assim como coloca em plano central os contributos dos participantes (cf. Fonseca, 2005). Esta é a razão que nos fez eleger este método como porta de entrada no campo empírico. Interessava-nos, no momento inicial, recolher, escutar e debater as perspetivas dos jovens acerca de seu investimento em educação e tentar perceber entradas para a sua conceção de escola, por meio de uma partilha provocadora. Entendeu-se esta oportunidade como um espaço de conhecimento, de apresentação do projeto a ser realizado no espaço escolar e de troca de pistas, no sentido de orientar-se e ser orientado pelos atores educativos, no preâmbulo da investigação.

O uso da técnica dos grupos de discussão focalizada, segundo Amado e Ferreira (2013), consiste na reunião de um grupo de representantes de uma determinada população para a discussão de um tema que é previamente fixado e decorre sob o controle de um moderador, cujo papel principal é estimular a interação e assegurar uma discussão que não extrapole o tema colocado em foco. Para os autores, as informações pretendidas surgem num contexto de interação, sendo que o tópico explorado se relaciona com a vida quotidiana das pessoas e os dados são expressos na linguagem dos participantes e do contexto de inserção. Trata-se, naturalmente, de uma audição que pretende dar conta da experiência, das atitudes, sentimentos e crenças dos sujeitos em relação ao tema proposto - no nosso caso específico, o sentido da escola e das vizinhanças em que estavam inseridas as instituições onde os jovens participantes do trabalho frequentavam aulas.

Um ponto que tivemos em atenção, na hora de constituir os grupos de discussão focalizada, tem que ver com a diversidade dos sujeitos. Em se tratando de um estudo que visa compreender as trajetórias de jovens do ensino secundário que permanecem na escola, ainda que oriundos de algum contexto periférico, foi do nosso interesse que estes grupos fossem compostos por sujeitos de géneros, idades e anos de escolaridade distintos. A ideia era que cada grupo formado por seis estudantes, dois de cada ano do ensino secundário, pudesse fomentar um espaço de partilha em que se cruzassem variadas noções de tempo, permitindo refletir se a conceção de escola pode ser afetada perante a amplitude deste indicador. Os grupos de discussão focalizada representaram também uma oportunidade para confrontar nas diferentes posições no ciclo de escolarização, marcas do (des)encontro de expectativas dos jovens face às instituições frequentadas, visto que parte deles tinham acabado de chegar ao ensino secundário, enquanto outros estavam prestes a encerrar o seu ciclo de educação escolar obrigatória.

Fonseca (2005) aponta para a ideia de que os grupos de discussão focalizada são altamente produtivos e ricos, porque podem tornar possível o alcance a um conhecimento público, que pode e deve ser confrontado com o conhecimento privado, adquirido por outros meios; no caso da nossa investigação, as entrevistas de tipo biográfico. A fim de garantir a fiabilidade da interação, é imprescindível que haja, da parte do moderador, uma postura de especialista de técnicas oriundas da aplicação de entrevistas; atitudes como saber ouvir, falar somente o necessário e não interpolar os seus pontos de vista (cf. Amado e Ferreira, 2013) – papel a que se tentou responder com rigor. Ainda, no que versa sobre o trabalho do moderador, é esperado que ele se inteire da cultura dos investigados, para que dessa forma se revista de maior sensibilidade para

entender as questões postas, os ditos, entreditos e não ditos da comunidade de investigação – o que se fez por meio das leituras de documentos que caracterizam as instituições e seus contextos geográficos. Houve, em ambas as regiões, oportunidade de se conversar com diferentes professores acerca das escolas e dos alunos.

O primeiro GDF realizou-se em Portugal, em fins de janeiro. Na ocasião, era suposto apenas apresentar os interesses do projeto a um conjunto de alunos que fora selecionado por professores do curso científico-humanístico de artes visuais, tendo em mente a consideração de que os jovens pertencessem a grupos socioeconomicamente mais desfavorecidos. A empolgação e a disponibilidade dos alunos, no entanto, resultaram na dinamização da atividade, naquele mesmo encontro, que, conforme previsto, se confirmou como passo inicial no campo empírico português. Ressaltamos que o envolvimento destes jovens contou com a autorização da direção, dos seus encarregados de educação e a participação foi espontânea e livre.

Entre os seis participantes, havia alunos de todos os anos do ensino secundário, uma distribuição equitativa em termos de género e uma variação de idade entre os quinze e dezassete anos. A seguir, apresenta-se uma caracterização pormenorizada dos jovens. Destacamos que todos frequentavam o ensino secundário em artes visuais, limitação expressa pela área de atuação dos professores que serviram como intermediários na escola num momento inicial da investigação.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes do GDF em Portugal

Estudante ³⁶	Ano	Idade	Caraterização dos pais		Residência
			Pai	Mãe	
Hugo	12º	17 anos	Marceneiro	Costureira	Figueiró
Violeta	12º	17 anos	Falecido	Costureira	Sanfins
Patrícia	11º	17 anos	Operário (fábrica de móveis)	Operário (fábrica de móveis)	Paços de Ferreira
Marcos	11º	16 anos	Construtor	Comerciante	Lamoso
Nara	10º	15 anos	Pedreiro	Costureira	Lamoso
António	10º	15 anos	Administrativo (escritório)	Administrativa (escritório)	Paços de Ferreira

³⁶ Os nomes atribuídos são fictícios, preservando as identidades dos participantes.

O guião³⁷ previamente elaborado para esta ocasião contemplava um debate acerca de três áreas chave: a escola, o ensino secundário e a juventude. Como se verá nas secções de apresentação de resultados, o debate trouxe à luz outras temáticas como, por exemplo, a influência da família no processo educativo. A realização da atividade durou cerca de duas horas e a discussão centrou-se na concetualização da escola. Num primeiro momento, cada aluno foi convidado a se apresentar, a partir da indicação de uma música. Os jovens foram instruídos a escolher uma peça cuja história os representasse ou dissesse algo sobre sua personalidade. Na sequência da apresentação pessoal, os participantes foram convidados a escolher uma fotografia dentre as 16 disponíveis na mesa³⁸.

As fotos expostas representavam ambientes escolares e integravam-se em três categorias não explicitadas para discussão - fachadas, salas de aulas e zonas de recreio³⁹. As imagens também estavam organizadas em dois grandes grupos, escolas de países considerados periféricos (Quênia e México, por exemplo) e instituições de países desenvolvidos (Alemanha e Japão, por exemplo). A justificativa das fotos era provocar um debate sobre a escola, a partir das motivações pessoais que levariam cada jovem a escolher uma determinada fotografia. Aqui, havia ainda a oportunidade para problematizar a conceção de periferia. Numa última etapa, prevaleceu uma discussão sobre as expectativas e possibilidades de futuro, sem perder de vista o papel da educação formal nesses processos.

O mesmo material e procedimentos foram adotados no Brasil, onde o GDF não se configurou como porta de entrada no campo empírico em função da dificuldade de reunir seis jovens de diferentes anos. A diversidade buscada na composição do grupo só se conquistou depois de quase um mês a circular pela escola, a conhecer alunos e fazer contactos. Recordamos que a instituição estava em greve e ocupada pelos alunos do ensino secundário. A rotina de ocupação incluía uma dinâmica de atividades que ia desde o exercício de oficinas de formação, com a participação de professores, até o cozinhar das refeições e a limpeza dos espaços.

Durante esse período, a escola permanecia aberta aos alunos ao longo do dia, até às oito da noite, quando a equipa de vigilância encerrava os portões. Uma parte pequena dos jovens dormia na escola – cerca de dez, quinze alunos. Muitos alunos iam à instituição

³⁷ Ver apêndice 1. Pode-se, ainda, ler um exemplo de GDF no apêndice 3.

³⁸ O GDF decorreu numa sala de aula da escola. Antes de iniciar a atividade, o investigador espalhou as fotos nas mesas.

³⁹ As fotos estão reproduzidas no apêndice 2.

para praticar desporto no pavilhão, ou apenas para socializar; outros, enquanto a secretaria funcionou, também iam buscar documentos ou pedir informações. Em várias ocasiões, o investigador punha-se junto da secretaria e diante da visita de diferentes jovens, começava uma conversa, apresentava-se e convidava para participar no trabalho. O esforço rendeu algumas entrevistas, mas, na maior parte das vezes, os alunos combinavam um horário de imediato, ou via redes sociais, e jamais voltavam a aparecer.

Até à realização do GDF, houve duas tentativas frustradas de executar a tarefa. Combinou-se dia e hora, mas alguns alunos não compareceram à escola conforme acertado. Na data em que a atividade aconteceu, inclusive, na terceira tentativa, dois participantes tiveram de ser substituídos devido a ausências⁴⁰. Naquela altura, em julho de 2016, já haviam sido realizadas oito entrevistas, o que significa que o investigador já estava bem familiarizado com a escola e a sua vizinhança, o que permitiu estar bastante à vontade no contexto. E, justamente, porque já havia estado em contacto com muitos jovens, dos seis participantes do grupo de discussão, cinco também estiveram envolvidos na recolha biográfica por meio de entrevistas.

O movimento de ocupação perdurou, até ao final da recolha. Em fins de julho, o investigador passou a ir à escola com menor frequência e, no dia 27 daquele mês, houve uma invasão policial durante a madrugada. Os jovens relataram abusos físicos e agressões verbais. A partir desse episódio, o movimento se dispersou e foi encerrado pelos alunos em 4 de agosto, facto que o investigador tomou conhecimento por mensagem de texto por uma das alunas envolvidas na ocupação.

Relativamente ao grupo de discussão, realizou-se numa sala de aula, contando com três rapazes e três raparigas, com idades variando entre os dezasseis e dezassete anos, oriundos dos três anos do ensino secundário e durou pouco mais de uma hora e meia. No Brasil, a oferta do ensino secundário é comum a todo o público, portanto, os jovens experienciam um currículo relativamente igual, independentemente da escola onde estão inseridos. Apesar de não haver uma base curricular nacional, assunto atualmente em discussão, há orientações curriculares que levam a uma organização semelhante nos diferentes estabelecimentos. Por sinal, no ano de 2017, o governo federal regulamentou

⁴⁰ Ambas ausências do género masculino, reforçando a timidez e desconfiança dos rapazes em se envolver no processo de investigação. Convencer os rapazes da sua importância no desenvolvimento do estudo foi uma tarefa exigente ao longo do percurso. Um dos substitutos na atividade do grupo de discussão fora convencido por um conjunto de colegas que estavam na escola. Essencialmente tímido, foi um dos menos participativos, restringindo-se ao uso de frases curtas ou concordâncias. Curiosamente, mostrou-se feliz em ter participado, posteriormente.

por meio de Medida Provisória (MP), uma reforma no sistema de ensino secundário do país, abrindo a possibilidade de que as escolas ofereçam itinerários de formação distintos, tal como ocorre em Portugal. Contestada publicamente por uma série de especialistas em educação⁴¹, a MP altera leis fundamentais que regulam a educação, como é o caso da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A seguir, apresentamos a caracterização dos jovens envolvidos no GDF, realizado no Conjunto Palmeiras.

Quadro 3 - Caracterização dos participantes do GDF no Brasil

Estudante ⁴²	Ano	Idade	Caraterização dos pais		Residência
			Pai	Mãe	
Angel	10º	16 anos	Desempregado (Eletricista)	Caixa (Restaurante)	São Cristóvão
Pedro	11º	16 Anos	Vigilante	Desempregada (Serviços Gerais)	Palmeiras
Maria	11º	16 Anos	Falecido	Desempregada (Cuidadora de idosos)	Palmeiras
Vinícius	11º	16 anos	Pedreiro	Dona de casa	Palmeiras
Luna	12º	17 Anos	Trabalhador Autónomo (Fretes)	Dona de casa	Palmeiras
Adam	12º	17 Anos	Trabalhador autónomo	Doméstica	Palmeiras

Um dado importante sobre a recolha no âmbito da caracterização dos contextos é a ocorrência de uma espécie de GDF não planeado em Fortaleza. Na ocasião da primeira

⁴¹ Eles afirmam que a reforma não foi discutida abertamente com a sociedade e apontam para o risco da reforma ampliar as desigualdades de oportunidades educacionais, já que entendem que a escola pública não terá condições de oferecer vias diversificadas a todos os alunos.

⁴² Todos os nomes são fictícios. No caso daqueles que participaram das entrevistas, os nomes foram escolhidos pelos próprios participantes. Em geral, as escolhas se centraram em nomes de familiares ou pessoas que os jovens admiram no seu círculo social. Outros, optaram por referências culturais ou pelos nomes com os quais gostariam de ter sido registados. Em Portugal, os entrevistados também escolheram suas alcunhas.

visita à escola, quando o investigador foi confirmar a possibilidade de ser autorizado a prosseguir com o estudo, os jovens sugeriram, espontaneamente, que se fizesse uma reunião com todos que estavam na escola naquele dia, a fim de entender melhor o movimento de ocupação. Assim, numa sala de aula, todos os alunos presentes se apresentaram e justificaram as razões porque estavam apoiando a ocupação. A professora com quem se fez os primeiros contactos também se juntou à dinâmica, oferecendo a sua perspectiva sobre os movimentos grevistas. Com o consentimento de todos os presentes, o encontro foi gravado e esse material utilizado com a finalidade de explicitar em profundidade os sentidos da ocupação. Aqui, faz-se uma ressalva. Nem todos os jovens da ocupação eram alunos da escola. Alguns pertenciam a movimentos sociais, outros eram ex-alunos e havia participantes que estudavam em diferentes escolas do bairro, que não tinham sido ocupadas, apesar de enfrentarem greve de professores.

4.6.2 As entrevistas e a construção da dimensão narrativa

A compreensão em profundidade de aspetos sociais, institucionais, culturais, laborais, dentre outros, que colaboram para a percepção que os jovens desenvolvem sobre a escola, assim como as estratégias que elaboram para os seus projetos educativos, na consideração dos percursos de escolarização, é um processo que exige um contacto proximal e aprofundado com as histórias dos sujeitos. Por isso, pareceu-nos indispensável recorrer a uma epistemologia da escuta, privilegiando o ponto de vista dos eventos na voz dos atores que o vivem em primeira instância, logo, os próprios alunos. Trata-se de uma opção metodológica que se justifica perante a instabilidade dos paradigmas positivistas assentes numa lógica de objetividade, já negada em variados aspetos. A eminência de novas vozes e o interesse por interpretar o que elas têm a dizer levaram-nos ao encontro da entrevista como principal técnica de recolha de informação.

Esta consideração das entrevistas de tipo biográfico compõe a oportunidade de inferir o percurso de escolarização dos estudantes, desde seu acesso à escola até a sua presente situação de formação, o que nos permite problematizar e ampliar a conceção sobre as perspectivas que os jovens têm acerca de seus percursos formativos, elucidando os sentidos de adesão ou recusa à cultura escolar. Segundo indicam Bogdan e Biklen (1994), a entrevista permite compreender como os diferentes atores educativos pensam e de que modos desenvolvem seus quadros de referência. Na mesma esteira, Czarniawska (2009) refere que uma entrevista se compõe do esforço de duas pessoas

em obter conhecimento e compreensão de determinados fenómenos por meio de um ato conversacional conjunto. Para a autora, no campo dos estudos sociológicos, uma entrevista não se concebe enquanto uma janela da realidade social, mas sim como uma parte, uma amostra da realidade.

Quivy e Campenhoudt (1995) alertam para o facto de que as entrevistas se dão por meio de uma imposição do investigador, visto que não é o entrevistado quem decide sobre o que vai falar. Ainda assim, os autores expressam a importância da direção enquanto foco, mas a não necessidade da coerção, visto que a partir de uma breve exposição introdutória sobre os objetivos da entrevista e daquilo que se espera dela, é possível imprimir um tom geral da conversa, que deve ser livre e aberta.

Acerca desse caráter aberto e, não se esquecendo de que há um objetivo em jogo nessa conversa, faz-se importante salientar que a entrevista é uma técnica em que se privilegia a liberdade da pessoa entrevistada e não a do entrevistador (cf. Ghilhioni e Matalon, 1993). A esse respeito, Quivy e Campenhoudt (1995) apontam para a necessidade do entrevistador se abster de se implicar no conteúdo da entrevista, especialmente nos termos de posições ideológicas, que, como vimos, não se isentam nem entrevistado, nem entrevistador; uma tarefa árdua que compõe um dos desafios do investigador no campo empírico (Czarniawska, 2009).

A opção por uma entrevista de tipo biográfico, como método de pesquisa neste trabalho, reporta-se à concepção de que as experiências são determinadas num contínuo temporal, de modo que olhar para uma situação contemporânea exige perceber os processos que permitiram a sua configuração. Próximos da linha de Teixeira e Flores (2010), assumimos a investigação, inclusive, como uma forma de empoderamento, conforme constatação das autoras de que ao se sentirem ouvidos, os estudantes se comprometem mais nas relações de ensino-aprendizagem. O jogo a que se acede no nível das representações empíricas e paradigmáticas, portanto, é aquele intermediado pelo papel da subjetividade e sua centralidade na investigação.

O facto de estarmos diante de um estudo que se interessa por formas particulares e lógicas pelas quais os estudantes constroem a sua identidade e atribuem sentido à sua escolarização, faz com que a abordagem do tipo biográfico, contida tanto nas histórias de vida como nos estudos narrativos, se ofereça como um campo adequado. Parte-se da suposição de que as entrevistas realizadas compuseram narrativas que dão conta dos tempos passado, presente e futuro, possibilitando, assim, situar as experiências e ensejos dos sujeitos num campo histórico-social, num movimento de valorização da

subjetividade e das experiências pessoais de cada participante (cf. Santos, Pereira e Lopes, 2018).

Entendemos que o pressuposto de colocar a emergência do sujeito mediada por suas experiências, em si, permite que os discursos dos entrevistados possam fazer luz sobre as questões mais latas do contexto, da ideologia e da linguagem, num momento situado (cf. Fonseca, 2001). A partir desta construção metodológica, buscamos apreender a realidade subjetiva da pessoa e sua definição da situação, razões pelas quais a entrevista de tipo biográfico e a abordagem narrativa se apresentaram como instrumentos de recolha de informação e produção de dados.

No espectro da abordagem narrativa, assumimos que ela possa se constituir numa fonte de informação sobre um grupo social específico; alunos do ensino secundário em dois países distintos, no caso desta investigação. Ao levar em consideração as perspectivas destes jovens, que constituem uma visão de mundo particular, com aspetos em comum, mas também com singularidades, acedemos, ainda, a dados sobre os contextos socio-históricos institucionais, onde se enquadra a formação escolar, as relações familiares e os espaços que se ocupam no decorrer da vida (Fonseca, 2001).

Lyons (2010) refere que a abordagem narrativa se traduz num empreendimento científico, uma atividade fundamental da mente, constituindo-se de uma atividade reflexiva intencional em que a narrativa é simultaneamente uma história, uma forma de conhecimento, e um instrumento de pesquisa, de investigação. Para a autora, o poder da abordagem narrativa reside no facto de ela focar nas histórias que as pessoas contam acerca de sua vidas e em tudo que tange seus conflitos, nos eixos da particularidade, ambiguidade e complexidade. É a partir destes eventos que se torna possível considerar as formas como estas pessoas lidam com a incerteza, num processo que nos permite interpretar como elas estabelecem relações de conhecimento e sentido.

Fonseca (2001) destaca que os conceitos de subjetividade e experiência vivida têm sido polémicos no campo das ciências sociais. Sobre esta questão, Ferrarotti (1988) refere que o fenómeno permite emergir um novo conceito de história que seja capaz de a relacionar aos sujeitos das histórias de vida, sustentando, desta maneira, um conceito alargado de história, na dimensão de uma vida histórica, que se encontra desdobrada nos campos económico, social e psico-antropológico. Para este autor, o que está em causa é a compreensão do mundo da experiência e do vivido, com o papel dos valores e da ação humana no gerar das estruturas sociais. Nesse seguimento, Kushner (2010) considera curioso observar que a metodologia qualitativa, por vezes, parece querer romper o seu

laço com o corpo das experiências vividas. Segundo o autor, muitas vezes, encontramos formas de se discutir retratos que se fazem com pouco ou nenhum recurso direto ao que se está retratando. Nesse sentido, Kushener (*ibid.*) ressalta que o poder subjacente à narrativa subjetiva reside na sua capacidade de provocar intersubjetividade, armações de resistência contra a despersonalização, assumindo que só se chega à objetividade por meio de um ato de subjetividade suprema.

Goodson (2013), por sua vez, ao refletir sobre as histórias de vida, intrinsecamente ligadas às metodologias narrativas, afirma que esta abordagem aponta para uma forma de se examinar como as pessoas se encontram em constante luta para compreender os propósitos e sentidos de sua história. Segundo ele, é a partir do escrutínio de suas histórias de vida que se pode começar a perceber como a espécie humana tem respondido às mudanças culturais e históricas. Já Rodriguez e Polat (2012) indicam que a história de vida e as metodologias narrativas são pertinentes para a compreensão de como as experiências educacionais de um sujeito podem formar suas crenças e construções identitárias. Para estes autores, os relatos autobiográficos e as narrativas podem oferecer formas de se explorar a multiplicidade e a complexidade das identidades de um aluno, de forma a permitir que o narrador se represente ao investigador sob formas que revelam os processos de sua construção identitária. O reconhecimento de que esta perspectiva metodológica é baseada num processo de interpretação dos processos se faz crucial para compreender as análises que emergem.

Relativamente a este contexto, Kamberelis e Dimiatridis (2005) argumentam que o conhecimento, a razão e a verdade não são situados como mero espelho que reflete a existência de um mundo. De outra forma, acredita-se que o conhecimento, a razão e a verdade são construídos por meio de atos simbólicos dos seres humanos, em relação ao mundo e às outras pessoas. Na senda deste enquadramento metodológico, percebemos as entrevistas de tipo biográfico como ato simbólico em que os alunos (re)constróem suas identidades e desvelam os processos que se alicerçam na relação com a escola, perpassando todas as suas tensões. Por último, compartilhamos da ideia de que as narrativas revelam tensões do espaço empírico, permeando as questões de particularidade, ambiguidade e complexidade a que os sujeitos estão expostos (Lyons, 2010).

Diante das indagações e dúvidas que esta investigação carrega consigo, acerca da pertinência da escola e do sentido que ela faz para jovens oriundos de contextos periféricos, em processos de escolarização, entendemos, portanto, que as pessoas possam explicar suas experiências por meio de histórias influenciadas pelo contexto cultural; de

modo que a abordagem narrativa compõe uma investigação sobre o estudo das histórias que as pessoas vivem e contam (Clandinin, 2000). Além disso, cientes de que a adolescência é um período de transição que atravessa variados domínios do desenvolvimento social (Jones, 2011), colocamo-nos atentos ao facto de que importa remontar a trajetória de escolarização, de modo a concebê-la em trânsito, para assim interpretar as informações numa lógica de progresso, na conjugação dos tempos passado, presente e futuro, que a partir da ótica do investigador, passam a se tornar uma história (Charlot, 2009).

Ao longo do nosso trabalho empírico, desenvolvemos 21 narrativas, a partir do material recolhido por meio de entrevistas biográficas⁴³. No Brasil, participaram 12 alunos e, em Portugal, foram 11 jovens envolvidos. Notar-se-á ausência de duas narrativas, o que remete a desistência de dois rapazes brasileiros. Eles participaram dos encontros biográficos, que se realizaram na ESB e, posteriormente, não autorizaram o recurso às entrevistas. Respaldados em princípios éticos que asseguram a lógica da participação no âmbito da espontaneidade, não redigimos as narrativas destes jovens. Os conteúdos dessas entrevistas versavam, em especial, sobre eventos de natureza violenta, como a perda de familiares em função de homicídios e a experiência com entorpecentes. Também traziam detalhes sobre a entrada precoce no mercado de trabalho. Em nenhum dos casos houve uma justificativa explícita para a desistência da participação, embora saibamos que num deles, a pressão veio de uma organização criminosa com a qual o entrevistado matinha ligações.

Em Portugal, o já referido carácter burocrático no acesso aos jovens fez com que o trabalho de realização das entrevistas se prolongasse por extenso tempo, precisamente, dois anos e dois meses, tendo acontecido a primeira entrevista em janeiro de 2016 e a última em março de 2018. Juntas, elas correspondem a catorze encontros e pouco mais de dezoito horas de áudio. A menor entrevista durou cinquenta e um minutos e a mais extensa compreendeu duas horas e vinte e três minutos de conversa. Todos os encontros aconteceram na escola, ora em salas de aula, ora em gabinetes, outras vezes no jardim interno, junto ao bar ou ao pavilhão – sempre em tempos livres, considerando-se o calendário escolar.

Os critérios de seleção previam um conjunto que englobasse alunos dos três anos do ensino secundário, com variação da área de estudo, diferentes géneros e origem em

⁴³ O guião das entrevistas encontra-se no apêndice 4. Há um exemplo de entrevista no apêndice 5.

classes populares – de preferência, inseridos em algum escalão de apoio do SASE. A importância desses indicadores foi discutida com os professores que apontaram potenciais sujeitos para as entrevistas, que passaram por uma seleção do investigador. Entre os onze entrevistados, havia três participantes do GDF, o que implica que, na ESP, o nosso trabalho mobilizou 14 jovens. Abaixo, apresenta-se uma caracterização detalhada dos participantes.

Quadro 4 - Caracterização dos participantes portugueses das entrevistas biográficas

Aluno/a ⁴⁴	Ano	Idade ⁴⁵	Caraterização dos pais		Escalão (SASE)
			Pai	Mãe	
André	10º Ciências e Tecnologias	16	Carpinteiro	Vendedora (Autos)	A
Patrícia	11º Artes Visuais	17	Operário	Operária (Licença médica)	C
Henrique	11º Ciências Socioeconómicas	16	Carpinteiro	Auxiliar de Educação	A
Gustavo	11º Ciências e Tecnologias	16	Agricultor	Doméstica	A
José	11º Ciências e Tecnologias	16	Marceneiro	Doméstica	A
Hugo	12º Artes Visuais	18	Marceneiro	Costureira	C
Violeta	12º Artes Visuais	18	Falecido	Costureira	B
Joana	12º Ciências Socioeconómicas	18	Marceneiro	Costureira	B
Oscar	12º Línguas e Humanidades	17	Construtor civil	Desempregada (Agente de viagens)	B
Júlia	12º	17	Vidraceiro	Costureira	B

⁴⁴ Reiteramos o carácter fictício dos nomes.

⁴⁵ Alguns entrevistados fizeram anos entre o decorrer de uma entrevista e outra. No quadro, consta a idade dos alunos/alunas na altura do último encontro, quando houve mais que um.

	Línguas e Humanidades				
Lúcia	12º Línguas e Humanidades	17	Camionista	Lojista	Sem escalão

No Brasil, a seleção manteve os mesmos critérios e o envolvimento dos jovens, como exposto, foi desenvolvido num movimento corpo a corpo junto dos alunos que iam circulando pela ESB ao longo da ocupação. Ao todo, foram realizados treze encontros, somente uma aluna desdobrou sua participação em dois momentos de recolha, com doze jovens. Considerando os dois desistentes, o trabalho contou com a participação de treze alunos, observando que cinco elementos da etapa de recolha biográfica também estiveram presentes no GDF. Todas as entrevistas aconteceram na própria escola, a maioria delas num corredor externo onde havia mesinhas, junto de algumas palmeiras. O espaço firmou-se como ponto de encontro e era de conhecimento da comunidade escolar que ali se passavam as conversas. Em muitas ocasiões, outros jovens apareciam para socializar a meio da entrevista, visto estarmos numa área aberta.

As interrupções raramente constituíram constrangimentos. Também houve dias que a música alta a tocar no pátio corroborava o clima de descontração destes encontros. A entrevista mais longa, porém, realizou-se em sala de aula, a portas fechadas, e compôs uma narrativa rica e desoladora, do ponto de vista social. Foram três horas de conversa naquele dia, discutindo-se questões muito delicadas como a depressão e homicídios em contexto familiar. No encontro mais curto, um rapaz bastante arredio à cultura escolar narrou, em pouco mais de cinquenta e cinco minutos, o seu percurso de aventura pela noite a fora, na regional VI e junto da orla em Fortaleza. O processo de recolha estendeu-se de junho de 2016 até ao início de agosto do mesmo ano. Descrevemos ao pormenor no quadro abaixo, as características dos participantes que autorizaram a elaboração de suas narrativas.

Quadro 5 - Caracterização dos participantes brasileiros das entrevistas biográficas

Aluno/a	Ano	Idade	Caraterização dos pais	
			Pai	Mãe
Júlia	10º	18	Eletricista	Doméstica
Juliana	10º	15	Manobrista Motoboy (padrasto)	Estudante (Serviço Social)

Angel	10º	16	Desempregado (Eletricista)	Cozinheira (Lanchonete)
Luiz	11º	17	Técnico de Informática	Dona de casa
Maria	11º	16	Falecido (comerciante)	Desempregada (Cuidadora de idosos)
Pedro	11º	16	Vigilante	Desempregada (serviços gerais)
Lindsay	12º	21	Torneiro mecânico (padrasto)	Dona de casa
Adam	12º	17	Feirante (autónomo)	Doméstica
Andy	12º	16	Vigilante Pastor (padrasto)	Missionária
Luna	12º	17	Trabalhador autónomo (fretes)	Dona de casa (faz vendas)

Um olhar cuidado para a caracterização dos participantes leva a perceber uma distribuição relativamente equitativa em termos de género e a cobertura de todos os anos escolares, com predominância de alunos do 12º ano. Esta predominância não aconteceu por acaso, antes, associa-se com a compreensão da investigação, no decorrer do trabalho empírico, de que os jovens que se encontravam no final do seu percurso de escolarização obrigatória apresentavam maior repertório para problematizá-lo. De qualquer forma, entendemos que continuava a ser interessante buscar marcas e sentidos da escola para os alunos dos demais anos da seriação escolar.

4.6.3 Uma nota sobre a análise de documentos

A partir da constatação de que os documentos são fontes privilegiadas de informação, sendo frequentemente considerados válidos e fidedignos (cf. P. Ribeiro, 2013), o trabalho empírico, na sua dimensão holística, constitui-se também a partir da análise de materiais do planeamento escolar das instituições que nos servem de base para a investigação, bem como uma leitura interpretativa de outros documentos pertinentes que ajudaram a caracterizar as regiões em que se inserem as escolas. Os documentos educativos de orientação estratégica, por exemplo, têm a capacidade de nos informar

melhor sobre seus contextos, públicos, metas pedagógicas e permitem confrontar o mandato institucional com aquele exprimido pelas entrevistas e grupos de discussão focalizada. É um exercício que fomenta a visão heurística típica dos estudos de caso (cf. Oliveira, 2011; Stake, 2007).

Assim como observa Rapley (2007), explorar um texto depende muito do foco que atribuímos naquilo que está dito. Por isso, interessa interpretar suas palavras em seu arranjo, na tessitura de seus argumentos, ideias e conceitos. Segundo o autor, devemos nos interessar pela retórica presente no material, como ela aborda diferentes questões e no modo como sua estrutura formal está arquitetada. O reconhecimento do contexto de produção do material é, por isso, central, de modo que a compreensão de seus argumentos depende da leitura de um universo alargado. Esse universo alargado, aqui, é composto pelos jovens, sua cultura e inserção num campo institucional específico, a escola que frequentam e a região onde vivem. Assumimos não ser possível uma visão global das trajetórias juvenis em zonas periféricas, sem que nos debruçássemos na forma como as próprias instituições escolares as objetivam. Tratou-se de um procedimento que nos ampliou o olhar, tornando-o mais complexo.

Quadro 6- Descrição de documentos analisados sobre as escolas e os contextos

	Brasil	Portugal
Documentos analisados	Projeto Político Pedagógico da ESB	Projeto Educativo da ESP
	Desenvolvimento Humano, por bairro, em Fortaleza (Prefeitura de Fortaleza)	Documento de Avaliação Externa ESP
		Plano Anual de Atividades 2014/2015 ESP
		Plano de Melhoria 2012-2016 da ESP
		Relatório de Avaliação Externa da ESP

4.7 Sobre ver e enxergar os dados

O tratamento e análise da informação recolhida por meio dos grupos de discussão focalizada, bem como a interpretação do material das entrevistas de tipo biográfico foram realizados conforme as técnicas de análise de conteúdo. De um lado, assumimos que os dados emergem em consonância com aspetos não verbais e a partir de um enredo de interações, sem as quais as afirmações podem deixar de fazer sentido,

fruto das dinâmicas dos grupos focais (cf. Amado e Ferreira, 2013). De outro, lidamos com a noção de que a entrevista tem como função chegar ao desconhecido, de modo que suas informações permitiram aceder àquilo que não se pode ver, que está entrevisto ou pouco esclarecido (cf. Pais, 1993). Assim, reconhecemos no procedimento da análise de conteúdo, um conjunto de técnicas de análise das comunicações que ajuda a conhecer o que está por trás das palavras, o conteúdo latente (cf. Bardin, 1977).

Em sua reflexão acerca da abordagem biográfica, Correia e Felgueiras (1999) inferem que esta não se constitui de uma mera recolha de informações sobre as pessoas, suas histórias e perspectivas, uma vez que ao falar de sua vida, os sujeitos, para além de discursar sobre o passado, percorrem o caminho do presente na ascensão de um futuro. De alguma forma, esta investigação dialoga com esta conceção, visto que também ela se debruça sobre o entrelaçamento temporal, em que o presente é situado numa lógica de projecção do futuro, por hipótese, o que implica expectativas e imposições que podem justificar dificuldades vividas no quotidiano da vida na escola.

Quivy e Campenhoudt (1995) discutem a existência de diversos métodos na análise de conteúdo. A esse respeito, ainda que acreditemos no facto de que cada categoria traz consigo contributos que podem ser conjugados num trabalho coletivo, optamos por uma análise da enunciação, conforme as análises estruturais. Isto porque, como observam os próprios autores, os propósitos desses métodos passam pelo discurso concebido como um processo cuja dinâmica própria traz consigo revelações, e, também, reconhecem que o exame das associações de temas, na sequência da comunicação, permite ao investigador informar-se de estruturas mentais e ideológicas e / ou ainda, de preocupações latentes.

Acolhemos nosso olhar para os dados na perspectiva de Pereira (2010), na medida em que a autora infere que a análise de conteúdo permite uma interpretação mediadora, isto é, oferece ao investigador, num contexto de descoberta, a possibilidade de formular teorias ou modelos, a partir de um conjunto de hipóteses que podem emergir em diferentes fases da investigação. Assim, das hipóteses formuladas à altura da construção da problemática, numa perspectiva orientadora da problematização empírica, até o contacto direto com as informações recolhidas, que alteraram e fizeram revisar o quadro teórico, o movimento de construção da interpretação do material empírico foi ganhando sentido e formas nas diferentes etapas da pesquisa. Nestes processos, observou-se um embate constante entre os discursos impressos, a lógica teórica e a capacidade interpretativa do investigador.

A esse respeito, faz-se importante elucidar que a presente investigação se acolhe nos pressupostos do método, no ensejo de fazer valer suas vantagens como a manutenção de uma distância em relação às interpretações espontâneas, ignorando-se as ideologias pessoais em prol de uma categorização que emerge do suporte material, que em si assegura um controle posterior do trabalho de investigação, conforme afirmam Quivy e Campenhoudt (1995). À luz de Pereira (2010), podemos acrescentar que o exercício da interpretação se fez por meio de um processo dialético entre a compreensão e a explicação, de modo que não se rejeitou nem o caráter subjetivo e intersubjetivo dos dados, nem a análise objetiva dos mesmos.

A análise de conteúdo, face a seus dispositivos técnicos, pode nos propiciar a elaboração de uma codificação do material a partir de sucessivas leituras do *corpus*. Deixando-nos pautar pela voz dos dados, buscamos captar-lhes sentidos, fazendo estabelecer um diálogo com o campo teórico numa relação mediacional que contribuiu para o desenho e a configuração da investigação (cf. Pereira, 2010). Nesses termos, entendemos, foi desenvolvido um sistema categorial para as entrevistas e outro para os grupos de discussão focalizada, a fim de dar conta das diferentes experiências dos estudantes face a seus percursos escolares em contextos periféricos.

Quadro 7 - Sistema categorial para análise dos grupos de discussão focalizada

Categoria	Subcategoria
Escola	Ambientes de aprendizagem
	Arquitetura
	Concepções globais sobre ser aluno
	Concepções e/ou perspectivas globais acerca da escola
	Momentos e espaços significativos
	Relação com o saber
	Relação educativa
	Relação entre pares
Juventude	Concepções globais acerca da juventude
	Espaços virtuais
	Experiências de trabalho
	Relação entre pares
	Tempos livres
Família	Ambientes relacionais
	Pessoas e momentos significativos
	Relação com a escola
	Relação parental
Comunidade	Arquitetura
	Concepções globais acerca da sociedade
	Culturas e climas

	Oportunidades
	Relações interpessoais
Identidade	Conceções de si
	Conceções e/ou pertenças socioculturais
Projetos de futuro	Dimensão académica
	Dimensão afetivo-emocional
	Dimensão socioprofissional

No caso das entrevistas, houve um primeiro momento de organização dos dados, que não passou por uma análise de conteúdo, mas se constituiu a partir de leituras flutuantes, em que aglutinamos as narrativas, elaboradas a partir das entrevistas, por meio da emergência de temáticas comuns. O resultado desta organização apresenta-se no capítulo cinco. A seguir, submeteu-se as informações recolhidas a uma segunda análise, desta vez nos moldes da análise de conteúdo. Já os grupos de discussão focalizada foram desde logo analisados segundo os princípios da referida técnica⁴⁶.

Quadro 8 - Sistema categorial para análise das entrevistas

Categoria	Subcategoria
Percursos de escolarização	Ambientes e climas de aprendizagem
	Arquitetura
	Conceções e/ou perspetivas globais acerca das escolas
	Conceções globais sobre ser aluno
	Momentos e espaços significativos
	Pessoas significativas
	Relação com o saber
	Relação educativa
	Relação entre pares
	Trajectoria
Experiências juvenis	Atividades extracurriculares
	Conceções globais acerca da juventude
	Espaços virtuais
	Momentos significativos
	Relações amorosas
	Relação entre pares
	Tempos livres
	Vivências de trabalho
Família	Ambientes relacionais
	Caraterísticas do agregado familiar
	Momentos significativos
	Pessoas significativas
	Relação com a escola
	Relação parental

⁴⁶ É possível ver um exemplo de codificação dos dados no apêndice 6.

	Relação com familiares
Comunidade	Arquitetura
	Concepções globais acerca da sociedade
	Culturas e climas
	Habitação e pertenças
	Oportunidades
	Relações interpessoais
Identidade	Concepções de si (aluno)
	Concepções de si (pessoa)
	Concepções e/ou pertenças socioculturais
Projetos de futuro	Dimensão académica
	Dimensão afetivo-emocional
	Dimensão socioprofissional

4.8 O percurso metodológico – algumas considerações

O desenvolvimento deste trabalho, que se redige com o envolvimento de pessoas ou grupos socioeconomicamente desfavorecidos, implica relembrar que o silêncio é uma marca histórica dos sujeitos, em alguma instância, marginalizados. Por isso, um conjunto de elementos precisou ser considerado na sua realização. Desde o cuidado em refletir sobre o envolvimento espontâneo dos participantes até à articulação de um diálogo genuinamente horizontal com os mesmos (cf. Josselson, 2007), fora preciso percorrer uma série de etapas, que não se limitaram apenas ao domínio de condições de fundamentação teórico-metodológica. O trabalho empírico exigiu uma entrega do ponto de vista da relação, no reconhecimento de que o investigador interfere, altera e (co)elabora a narrativa que emerge.

A construção de um relato de investigação, nos moldes do texto narrativo, implica uma interpretação hermenêutica, sendo que cada parte adquire significado em função do todo, ao passo em que o relato como totalidade depende do significado de cada parte (Bolívar, 2014). Uma tal interpretação hermenêutica requer uma capacidade constante de reelaboração, de se ultrapassar as zonas de conforto pessoais e de se perceber o certo como incerto. Ao investigar, o investigador descobre a si próprio, como vimos neste texto. A escuta, palavra-chave num trabalho narrativo, ao não impedir que o investigador influencie a forma como se apresentam os dados, potencia o sentido de uma investigação que se faz *com* e não *sobre*.

Ao longo deste capítulo, fizemos conhecer uma série de procedimentos que, em conjunto, compõem as lentes que permitem vislumbrar a(s) realidade(s) narrada(s). Lentes sobre as quais o investigador não detém controlo absoluto e, que, nem por isso,

estão soltas; *a priori*, estão bem articuladas numa armação de princípios epistemológicos, metodológicos e, conseqüentemente, ideológicos. Buscamos, na elaboração da investigação e no envolvimento dos participantes, respeitar a dignidade dos envolvidos enquanto pessoa narrada, mantendo-nos convictos de que a colaboração proposta não se configurasse como mero eufemismo, perante a existência de hierarquias. Considerando-se que narrar não é apenas relatar uma seqüência de episódios, mas um exercício que convida investigadores e informantes a refletir e representar o modo como a espécie humana vai respondendo às condições culturais, políticas e históricas que a cercam (Goodson, 2013), valorizamos uma postura de abertura, no entendimento de que narrar, em primeiro lugar, é sempre um ato de intervenção. Os resultados desta intervenção são os motivos dos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 5
PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO – AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS

Introdução

Este capítulo reúne as vinte e uma narrativas biográficas desenvolvidas a partir das entrevistas realizadas com os participantes do estudo. Os textos aqui disponibilizados compreendem uma organização maioritariamente cronológica dos percursos escolares, em que se procura dar visibilidade aos temas sobressalientes em cada trajetória. O material integra esta tese na perspectiva de uma apresentação de resultados, reconhecendo que a seleção e a organização dos conteúdos que compõem estas narrativas passam pelo crivo do investigador. Poder-se-iam contar outras versões das histórias aqui redigidas, sem que elas anulassem os ângulos mobilizados neste corpo textual tornado público.

Assente na perspectiva de uma investigação multicase, os dados produzidos são apresentados de forma distintiva entre os contextos brasileiro e português. Na primeira parte, encontram-se as narrativas brasileiras, organizadas em quatro grupos de sentido. As **narrativas de resistência** espelham a complexidade do conceito, englobando histórias de persistência ou fuga face à escolarização. As **narrativas de itinerância**, por sua vez, contemplam vidas que se constroem no preâmbulo da mudança física e social. Por **narrativas de familiaridade**, designamos histórias em que a escola é objetivada enquanto uma oportunidade e não há qualquer rejeição sobre o seu sentido, sem isto querer dizer que haja mobilidade de ação. E, finalmente, as **narrativas de militância** apontam para histórias marcadas pelo ativismo social ou pelo desejo de integrá-lo.

Na segunda parte do capítulo, podem-se ler as narrativas portuguesas, também orientadas em quatro grupos de sentidos, diferentes dos anteriores. As **narrativas de rutura** integram percursos que revelam desejos de superar o passado dos pais, angariando-se a partir das vivências escolares diferentes oportunidades e perspectivas sociais. As **narrativas de obrigatoriedade**, pelo contrário, espelham uma escola controversa, da qual não se retira a importância, mas cuja experiência é custosa. Já as **narrativas de segurança** remetem para uma escolarização necessária, centrada, todavia, no reconhecimento do tédio escolar e na sensação de que pouco se passa portão adentro. Por último, as **narrativas de integração** compõem-se de histórias com forte origem no campo, predominância de uma visão positiva da escola, com apelo de projetos sustentados pelo nicho familiar e gosto pela escola.

É importante referir que os agrupamentos narrativos coexistem sem fronteiras rígidas, de modo que a sua configuração distinta se reporta a uma mera tentativa de dar luz a pontos-chaves na expressão das histórias partilhadas.

5.1 Parte I – As narrativas brasileiras

5.1.1 Narrativas de resistência

Júlia e as prisões temporais

Aos 18 anos, Júlia estava a frequentar pela terceira vez seguida o 10º ano, na altura do nosso encontro. Depois de duas reprovações na turma da tarde, a aluna encontrava-se matriculada no turno da noite porque, segundo ela, a prioridade para os turnos da manhã e tarde são para os alunos sem reprovações. O percurso escolar de Júlia se iniciou numa pré-escola privada, o que se explica pela preocupação dos pais com a qualidade do ensino e o ambiente de aprendizagem. A partir do 1º ano, todavia, acedeu à sua primeira escola pública, onde ficou até ao 5º. Tratou-se, na sua visão, da melhor experiência escolar, porque ali encontrou professores motivados, que acreditavam nos alunos, e uma equipa de funcionários bem-disposta, sempre solícita.

Do 6º ao 9º ano, Júlia esteve matriculada na segunda escola pública, onde sentia que o clima era diferente. Os professores pareciam cansados e não demonstravam muita crença no potencial dos alunos, provavelmente pelo acúmulo de deceções anteriores. Além disso, a jovem entende que esse período escolar foi marcado por relações de competitividade, referindo que a receção nesta escola não fora acolhedora por parte dos colegas. Foi preciso chegar ao ensino secundário para fazer amizades sinceras, antes, houve somente colegas, pessoas que não marcaram a sua vida. Todavia, nesse período, conheceu alguns professores que realmente acreditavam em si e nos demais alunos.

As aulas de Ciências e de Matemática foram marcantes, porque os professores eram divertidos e conseguiram romper com o clima de monotonia das aulas. Estavam aptos a fazerem piadas e eram persistentes ao ponto de ser impossível sair da aula sem aprender nada. A jovem tem boas memórias da professora de Matemática que puxou por si, realizando o «milagre» da aprendizagem dos conteúdos nesta disciplina que sempre foi o seu ponto fraco. Essa professora também fica marcada na sua memória por ter sido uma grande incentivadora do envolvimento em atividades escolares por parte de um dos seus irmãos, que se interessava pouco pela escola, mas era um génio da Matemática – morreria assassinado anos depois.

Foi por causa da Matemática, porém, que ficou reprovada pela primeira vez no 7º ano – com uma professora diferente do ano anterior. Para além da explicação da dificuldade cognitiva, Júlia entende que o seu quadro de ansiedade colaborou para se ter saído mal. A jovem diz que pensava muito no que viria pela frente, quando terminasse os

estudos, e perante a incapacidade de apreender um plano possível, sente que desanimou para fazer qualquer coisa, inclusive, estudar. Refere que, na altura, deixou-se levar pela brincadeira, porque queria fazer parte da «galera», o que contribuiu para os seus maus resultados. Superado esse episódio, não voltou a ter grandes dificuldades para passar de ano, ao longo do ciclo básico (1º ao 9º ano), mas entende que foi menos pelo seu esforço pessoal e mais pelo «empurrão» da escola. A jovem afirma que, no Brasil, o ensino básico é um mero empurrão para o ensino secundário, sem haver grandes cobranças no que toca às aprendizagens. Para ela, isto resulta, muitas vezes, no abandono do ensino secundário, uma vez que os alunos chegam despreparados para esta etapa da escolarização.

Quando chegou ao ensino secundário, Júlia afirma que não estava vivendo o presente, o que se associa com a perda do irmão mais novo, assassinado aos 13 anos, quando ela estava no 9º ano. O rapaz fora à farmácia comprar uma escova de dentes e ali fora morto, ao que tudo indica, por engano, depois de ter sido confundido com um traficante. Assim, a jovem narra que ficou, de alguma forma, presa ao passado, perdida e sem rumo. Ir à escola era uma atividade automática, como que realizada pela insistência daqueles que puxavam por ela. Ia à escola, sentava-se na cadeira, ouvia as aulas, escrevia no caderno, abria o livro e fazia coisas. Conseguiu-se «safar» até ao início do 3º bimestre (são 4 no ano escolar), mas depois não aguentou. Nesse meio tempo, perdeu outro irmão, de 18 anos, assassinado no quintal de casa – ela estava no quarto e foi a primeira a vê-lo.

Conforme afirma Júlia, “*quando a gente vai mal em casa, a gente não consegue se concentrar aqui [na escola]*”, e assim ela chegou a uma profunda crise de sentido, questionando a sua existência e o significado da vida. No ano seguinte, reprovou o 10º ano pela segunda vez, num momento que reconhece ter se desviado do caminho. Para a jovem, não tinha que ver com os professores, com a aula, com os colegas, mas com aquilo que ela trouxera de casa, que acabou por destruir o que ela era na escola.

Em casa, a família não estava a lidar bem com o luto. Os pais são separados desde que ela tinha 13 anos. Ficou a viver com a mãe e os quatro irmãos – hoje, dois, ambos mais velhos. A mãe, desde a separação, havia adotado uma postura libertina, pois queria aproveitar a juventude perdida no âmbito do casamento. Saía frequentemente com as amigas e bebia – às vezes, demais. Júlia relata que, em algumas ocasiões, os irmãos iam buscar a mãe às festas, porque já estava a passar dos limites. Após a morte do segundo filho, a senhora teve problemas com o álcool. A jovem diz que foi um momento complicado porque tinha dificuldade de exprimir os sentimentos e porque não sabia como ajudar a mãe. A partir do fosso que se abriu entre a mãe e os filhos, aquela acabou por

perceber a necessidade de trilhar uma recuperação. Quanto ao pai, um electricista, Júlia diz não haver muito contacto depois da separação, mas demonstra gostar muito dele.

A terceira experiência no 10º ano, agora, à noite, vem se demonstrando frutífera. No período que antecedeu a greve, Júlia afirma que, pelo menos, já estava abrindo o caderno para escrever a matéria - antes, nem isso fazia – e realizar os exercícios propostos. O período noturno tem peculiaridades, refere a aluna. São apenas duas horas de aula, divididas em quatro tempos desiguais. As aulas não oferecem uma preparação focada no exame nacional, como acontece nos outros turnos, e Português e Matemática são prioridades. À noite, estudam os trabalhadores e aqueles que não se importam muito com a escola, por isso, o foco é simplesmente finalizar o ensino secundário, diz a jovem. Quando acabar a greve, a aluna espera poder finalizar o 10º ano e ser aprovada, mas não tem planos de realizar o 11º e o 12º. Tem realizado aulas com os amigos e estudado sozinha e, assim, espera prosseguir para realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Se for aprovada com mais da metade dos valores totais em cada área disciplinar, em função da sua idade, fica automaticamente certificada no ensino secundário⁴⁷.

Nascida em Fortaleza, Júlia prefere tratar o seu bairro por «favela», que seria um termo mais transparente. Tem orgulho da história do local, que se desenvolveu a partir dos esforços dos próprios moradores, e demonstra-se triste por observar alguma apatia social, atualmente. Sente falta de espaços de lazer que, afirma, estão todos situados nas vizinhanças. Acredita que a favela é tão deslocada que até os professores vêm de fora. Sair da favela, porém, não está nos seus planos. Espera que no futuro possa cursar Psicologia, mas não está muito segura da escolha, o que causa tensão porque quando se é pobre *“a gente não pode fazer milhares de cursos, é um curso para a sua vida!”*.

Ao refletir sobre a escola, Júlia organiza a instituição enquanto um centro de aprendizado, um lugar de convivência com outras pessoas, onde se podem fazer laços de amizade e, especialmente, onde se pode rever conceitos. A escola ajuda a (re)construir visões e opiniões, a partir da convivência que se dá entre os diferentes atores. Não se restringe ao papel da formação, podendo ser, também, um lugar de diversão. Vai-se à escola para estudar, mas não se espera que, por isso, ela seja um ambiente chato. Ao contrário, refere a aluna, *“A gente nem quer que isso seja chato, a gente quer muito que isso seja uma experiência bem legal, que a gente possa levar na memória”*.

⁴⁷ A partir de 2017, o Ministério da Educação (MEC) revogou o reconhecimento do ensino secundário por meio do ENEM. Para obter as credenciais deste ciclo de estudos, os jovens com distorção idade-série devem agora realizar o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja).

Luiz e as fugas policromáticas

Luiz é o segundo filho, num agregado familiar composto por quatro irmãos. Estando os pais separados já há três anos, na altura da entrevista, ainda moravam todos juntos. Dali a algumas semanas, o pai seguiria viagem à cidade de São Paulo. A frequentar o 11º ano, o jovem tem extrema dificuldade em resgatar memórias acerca da escola, reforçando constantemente que não teve professores ou episódios marcantes, ao longo do seu processo de escolarização.

Boa parte da narrativa de Luís se refere às suas experiências sobre a vida fora da escola. Começou a sair de casa à noite, quando estava no 8º ano. Na primeira vez, nem sequer avisou os pais e, simplesmente, dormiu fora, na casa de uma garota. Ao retornar, encontrou a mãe desesperada, mas não houve qualquer consequência. Antes, no 7º ano, havia conhecido dois colegas de aula que se tornariam grandes amigos, o Charlie, de 19 anos, e o Rodolfo, de 15, ambos *punks*. Foi no 8º ano, um pouco depois da separação dos pais, que aceitou um convite dos rapazes para ir a uma praça. Fumou um cigarro pela primeira vez e, na companhia dos colegas, a vida noturna ganhou força, assim como as «viradas» nas praias do centro, nas praças e noutros contextos próprios de mobilização juvenil, como o Centro Cultural Dragão do Mar, em Fortaleza.

Luís foi reprovado no 8º ano, junto com os dois amigos. Considerando que até ao 7º ano ainda era um «filhinho de papai», ou seja, apesar de não se interessar pela escola conseguia se «safar» e não apresentava grandes problemas, o aluno refere que acabou privilegiando fazer parte da galera no 8º ano. Conseguiu se acalmar novamente no 9º ano, conciliando a vida fora da escola com os estudos. Nesta altura, encontrava-se sozinho, porque os dois amigos deixaram de estudar no 9º ano, quando completaram 21 anos, o Charlie, e 17, o Rodolfo. Luís manteve o contacto com eles, entretanto. Apesar de afirmar que estava mais calmo, teve três comas alcoólicos, antes de chegar ao ensino secundário.

A primeira experiência escolar foi em contexto privado. Andou da pré-escola até ao 5º ano numa escola particular do bairro onde vivia, o Sítio São João, vizinho daquele onde se localiza a escola secundária. Lá, sentiu que não era tratado como igual, porque era bolseiro. Na sua visão, *“quando eles davam essa bolsa para, tipo, dois irmãos, três, eles já começavam a desvalorizar porque eles sabiam que vinham de uma família pobre”*. Estudou na escola ao mesmo tempo que um irmão mais novo, e relata algumas injustiças por parte da direção. Quando havia conflito, se fossem os filhos dos mais ricos, a diretora apenas dialogava com eles, mas se fosse o filho de um pobre, tomava logo uma

advertência e os pais eram convocados. Evoca o nome de dois professores, mas não situa uma experiência marcante. Gostava muito do professor Reinaldo (polivalente), mais pela amizade que havia fora da escola do que pela dinâmica interna.

A passagem para a oferta pública se deu no 6º ano, quando foi para uma escola próxima do trabalho do pai, numa zona mais central da região, em Messejana. Foi a melhor instituição onde já esteve, segundo ele, o que liga com a ideia de ter tido aulas em período integral. No período da manhã, estudava o currículo comum e, à tarde, tinha aulas preparatórias para o exame de acesso ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), renomada escola secundária que oferece a possibilidade de se fazer um curso técnico conjugado com o nível secundário. Além do pró-técnico (nomenclatura das aulas preparatórias), era no período da tarde que se faziam as visitas de estudo e as aulas de campo - que apreciava.

Enquanto aluno, Luís não se considera dedicado. Na verdade, nem percebe muito bem como vai passando de ano. Faz o mínimo esforço possível, jamais realiza os deveres de casa ou os trabalhos e sua estratégia é passar o mais despercebido possível. Em aula, diz não fazer bagunça, é mais dormir ou estar quieto no seu canto. Quando reflete sobre a sua reprovação no 8º ano, especialmente em função de Matemática, afirma ter sido injustiçado pelo professor. O jovem conta que várias alunas não entregaram a prova final, mas foram aprovadas. Talvez, ironiza, o seu problema era não ser *“uma menina bonita”*.

A transição para a atual escola secundária, para onde veio no 10º ano, se deu porque ficava mais próxima de casa. Na perspectiva de Luís, nada mudou em relação à escolarização. Continua não prestando muita atenção, não tem amigos na turma e, habitualmente, chega atrasado, o que ninguém nota. O jovem não sabe explicar como é que faz aprendizagens; indica que gosta muito de ler nos seus tempos livres e tem aptidão para as humanidades. Até ao 5º ano, tinha maior interesse por Ciências porque gostava das experiências, elas cativavam a sua curiosidade. Ao refletir sobre a atual escola, Luís diz que se trata de *“um lugar muito monótono, sem vida aqui, não tem nada interessante para fazer”*, acrescenta que *“A horta é morta, os banheiros são todos sujos”* e ironiza *“A única revolução que teve aqui foi pintar a escola, eles chamam isso de reforma”*.

O futuro é algo que Luís não planeia, ele declara que decide tudo na hora porque *“é só continuar que vai dar certo”*. Ao passo em que revela uma atitude de mínimo esforço, afirma que seu foco agora é estudar o máximo possível, além de tentar parar de fumar e dar atenção à namorada. Está no segundo relacionamento, sendo que este é bem recente e começou no movimento de ocupação da escola secundária. Descreve a primeira

namorada, com quem esteve por três anos, como a pessoa mais importante de sua vida. Ela se suicidou, um mês antes do nosso encontro. Até certo ponto, sente que é responsável por isso porque a deixou triste, por vezes. O jovem fazia automutilação e acredita que isso teve impacto no bem-estar da garota. Gostava de ter lhe pedido desculpas por isso.

Apesar de não ter tentado ingressar no IFCE, quando terminou o 9º ano, Luís continua com esta ideia, estando disposto a refazer o 10º ano, se for aprovado para o curso de Química Laboratorial – curso que também seguiria numa possível licenciatura. O seu interesse pela Química engloba um enredo de gosto pelos processos de manipulação e o desejo de gerir a sua própria produção de drogas. Quando andava no ensino básico, por meio dos amigos Charlie e Rodolfo, Luís tornou-se íntimo de um produtor de substâncias ilícitas. O jovem conta que teve oportunidade de participar de processos de fabrico, enquanto cobaia. O seu conhecimento sobre drogas é impressionante. Para além da maconha, o jovem já usou LSD, cocaína, rupinol (produzido à base de um tranquilizante, o “Rohypnol”) e loló (entorpecente à base de clorofórmio e éter). Não é pouco usual que misture esses entorpecentes com álcool. Dias antes da entrevista, na ocupação da escola secundária, «bodou» três vezes na mesma noite, isto é, perdeu os sentidos ao usar drogas.

Luís assume que a família nunca fez cobranças, no que toca à escola, mas se preocupa e, ao longo dos anos, tem tentado conscientizá-lo sobre a importância de não beber e não se drogar, algo que ele diz não conseguir fazer. A relação com o pai é muito ruim, sofreu violência desde sempre, por razões que afirma não compreender. O jovem afirma que o odeia. Com a mãe, o convívio é tranquilo, no fundo, porque ela é passiva. Pede todo o tempo que ele pare de beber e fumar, mas Luís refere que ela compreende que ele não consegue. Diz que a família tenta ajudá-lo a mudar, mas não explicita como.

Com um discurso que oscila entre dar o melhor de si nos estudos e viver tudo o que há para viver, Luís aponta que, agora, aos 17 anos, é chegado o momento máximo de experimentação. É que uns amigos mais velhos lhe disseram que essa é a idade da confusão, logo, pretende “*procurar fazer o máximo de merda possível para quando, tipo, eu tiver os meus filhos, eu falar que 17 anos foi o ano mais foda da minha vida*”. Só neste ano já teve outros três comas alcoólicos, foi a muitos luais, viradas, participou de protestos e ficou com muitas meninas. A vida no bairro, aponta, é normal, envolve muita droga, como qualquer vizinhança da região. Vai aproveitando os seus tempos livres, então, a sair de madrugada, a andar de skate. Adora o facto de que há poucos carros na pista, assim pode andar à vontade, até deitar-se no chão! Tudo que gosta de fazer na sua vida, conta, gosta que seja de madrugada – afinal, durante o dia, não faz coisa alguma.

Lindsay e os percursos labirínticos

Lindsay matriculou-se no 12º ano, em 2016, altura da entrevista, depois de se afastar da escola em meados de 2014, ano em que cursou, pela primeira vez, a série final do ensino secundário. Ensaíara um retorno em 2015, mas acabou desistindo, porque às vésperas do início do ano letivo teve uma crise de infeção urinária. Os estudos haviam sido interrompidos em função de um quadro de depressão grave, desencadeado a partir do assassinato do então namorado. A jovem tinha 21 anos, quando participou do estudo.

Desde cedo, afirma a aluna, a sua relação com a escola fora conturbada. Apesar de ter nascido em Fortaleza, aos 4 anos foi viver no interior do estado, onde não frequentou o pré-escolar, situação comum na região, entrando diretamente para o 1º ano. Afirma que era muito dependente e, perante o cenário de *bullying* que sofria por ser apontada como uma «menina da cidade» pelos colegas, era exposta a alguma violência física, como beliscões e puxões de cabelo, o que a levou a deixar a escola. Retornou um ano depois, aos 7 anos, com uma turma diferente, em que muita gente não conhecia a sua origem. Recordar-se do professor, que tinha um perfil «carrasco» e exigente, empregava violência (puxão de orelhas), mas era atencioso consigo e tentava ajudá-la.

No ano seguinte, regressou à capital, onde passou a sofrer pressão por parte dos colegas pelo princípio inverso, era uma «garota do interior». Compreende que o ensino em Fortaleza era mais exigente e, apesar de não ter vindo com muito conhecimento da antiga escola, refere ter se adaptado rapidamente às atividades, conseguindo, inclusive, cativar a professora. Entretanto, reprovou de ano, e sugere que, possivelmente, houve uma questão de falta de informação da mãe, relativamente à forma como o sistema funcionava. Não chegou a participar do processo de recuperação e relaciona esse facto com a ideia de que a mãe, que já não estava em contexto escolar há muito tempo, não percebia a lógica institucional – se calhar, sugere, poderia ter sido aprovada.

Prosseguiu, no ensino básico até ao 4º ano, na mesma escola. Desse período, refere alguns episódios de desentendimento da mãe com a professora do 3º ano, que era muito incompreensiva e não estava atenta às necessidades individuais dos alunos. A jovem afirma que falta muito apoio e preparo psicológico por parte dos professores e, também, da direção das escolas. Quando reflete acerca dos anos mais recentes de sua escolarização, constata a ausência de psicólogos e assistentes sociais nas instituições, algo de que sentiu falta, especialmente a partir do seu quadro de depressão. Perante esse raciocínio, destaca a importância da professora do 4º ano que, segundo ela, “*era uma professora que tinha*

um pouco de entendimento de psicologia”. A docente foi uma figura fundamental, num momento de embate com a mãe. Violentada sexualmente na adolescência, a mãe de Lindsay impôs um conjunto de regras muito austero, que passava pelo controlo das roupas que a jovem usava, proibição da maquiagem e do uso de brincos – ela temia que a filha passasse pela mesma situação. O controlo gerou conflito entre as duas e rebeldia por parte da aluna, que foi encontrando equilíbrio com o apoio da professora e da avó materna.

A relação com a avó materna é de muita proximidade e, quando esta se mudou para uma cidade vizinha à Fortaleza, Lindsay foi junto. Ficou lá cinco meses, na altura do 5º ano, e acabou por abandonar a escola novamente. No ano seguinte, regressou para a instituição onde esteve desde o 2º ano e permaneceu aí até ao 8º ano. Nesta escola, relata ter vivido um ambiente muito hostil, de violência quotidiana. Presenciou episódios em que professores e membros da direção foram agredidos pelos alunos, viu colegas danificarem os bens dos professores, arranharem os seus carros, houve até um professor que ficou a sangrar por ter sido agredido. Enfatizando a seriedade dos acontecimentos, a jovem declara *“Isso não são suposições, são factos que eu vivenciei, eu vi, por isso eu aprendi a me defender”*. Das aulas, compreende que era complicado estabelecer um clima de aprendizagem por conta da «bagunça» e, diante desse cenário conturbado, afirma que alguns professores marcaram pela negativa, porque desistiram da sua função.

A seguir, foi para uma escola pública que diz ser considerada modelo, onde ficou do 9º ao 12º ano – não completou este último. A jovem refere que esta foi a melhor escola da sua vida, destaca a qualidade da infraestrutura, as carteiras padronizadas, a política mais flexível do uso do uniforme e a qualidade de diálogo com a direção. Conta que a exigência era maior, a nota mínima para aprovação era mais alta que nas outras escolas, e que as turmas eram organizadas conforme o rendimento dos alunos. Por ter vindo da instituição anterior que tinha má fama, o seu bom rendimento surpreendeu os professores e em pouco tempo se tornou uma das melhores alunas – facto do qual se orgulha.

O percurso de Lindsay tem a sua última interrupção em 2014, quando cursava o 12º ano pela primeira vez, na escola considerada modelo. Em maio daquele ano, como referido, perdera o namorado. Os dois se conheceram quando ela tinha 14 anos, num encontro de grupo organizado por meio de uma plataforma *online*. Eles estiveram juntos por algum tempo e se afastaram quando ele se envolveu com o tráfico de drogas – passaram a falar apenas por telefone e viam-se raramente. Ao completar 18 anos, o rapaz foi preso em flagrante com outras duas pessoas, por estar num carro roubado e transportando drogas. Nesta altura, se conscientizou de que não queria aquela vida, até

porque a mãe podia oferecer condições melhores. Réu primário, foi liberado com facilidade e, a partir daí, trilhou outro rumo. Aos 19 anos, retomou o namoro com Lindsay. Fez um curso técnico e passou a trabalhar como metalúrgico.

Lindsay explica, no entanto, que “*Você sai do gueto, mas o gueto não sai de você*” e o chefe do tráfico no bairro do namorado, um amigo de infância, não perdoou o abandono. Armou uma emboscada e matou o jovem com 14 tiros, em retaliação por ter deixado a gangue. O episódio desestabilizou a jovem e a levou a um quadro de depressão que, apesar de controlada, ainda interfere na sua saúde mental. Abandonou a escola e ficou meses sem sequer levantar da rede. Mal comia, só tomava banho com ajuda da mãe e precisou de medicação controlada. Suprir as necessidades foi uma dificuldade por questões financeiras. Vivendo com o padrasto (que considera um pai), a mãe e dois irmãos, recebeu apoio da sogra, que financiou algumas das análises que precisou fazer.

Passados três meses, entrou numa fase de explosão, saiu do estado de apatia e começou a viver noitadas aos finais de semana. Bebia muito. Fazia biscates de cabeleireira e manicura durante a semana para ter dinheiro. A família, ainda que preocupada, estava feliz porque ela dava sinais de resistência. Algumas semanas depois, porém, voltou a ter recaídas. Exausta, a mãe foi adoecendo e, segundo Lindsay, foi a partir daqui que buscou forças para sair do seu estado – não podia permitir que a mãe fosse penalizada. Regressou ao 12º ano em 2016, na escola mais próxima de casa – vive no bairro vizinho da escola secundária. Uma das razões para esta escolha é que já tinha um irmão a estudar longe e a família não podia pagar o transporte para os dois – daí que não tenha voltado para a escola modelo. Ouvia que a atual escola só tinha pessoas marginais e que o ensino era fraco, mas se diz surpreendida com a qualidade dos professores e a paciência deles em lidar com o cenário de indisciplina – estuda à noite.

Para Lindsay, o caminho da vida é a escola. Acredita que a vida se resume a estudar, trabalhar e morrer, logo, para trabalhar, é preciso estudar, de forma que o estudo nunca acaba. Portanto, conclui, a escola “*é o caminho da vida, a vida inteira*”. Descreve-se como pouco ambiciosa e diz que somente quer ter alguma estabilidade no ambiente familiar. Não pensa em prosseguir para a faculdade, queria encontrar um emprego e ajudar a família. Mais tarde, depois dos 30 anos, cogita fazer um curso técnico ou algo parecido porque gosta de estudar. Sobre a vida, afirma que tenta não levar tudo tão a sério porque já passou por tanta coisa que considera um milagre ainda não estar completamente insana.

5.1.2 Narrativas de itinerâncias

Maria e os laços (des)feitos

Paulista, nascida em Diadema, na região metropolitana de São Paulo, Maria era recém-chegada à Fortaleza quando nos encontramos. Aos 16 anos, frequentara apenas pouco mais de dois meses do 11º ano, na nova escola secundária, antes de se iniciarem os movimentos grevistas e de ocupação. Considera-se uma novata e entende que ainda está a compreender as relações da nova escola. A mudança custou um bocado; é aos poucos que vai tentando se desvencilhar dos laços paulistas. Sente que foi bem recebida na nova vizinhança, que é calorosa e aberta, se calhar, porque é uma comunidade, afirma a jovem. Não têm ouvido boas coisas a respeito do lugar, mas está aprendendo a gostar dele.

Maria frequentou o pré-escolar na rede pública, numa instituição próxima da casa onde vivia com a mãe, o pai e dois irmãos (por parte de mãe). Lembra-se que a infraestrutura era muito boa e, apesar de não se recordar de nomes, tem na memória as professoras, que eram animadas e frequentemente utilizavam as artes como recurso de ensino. Outra recordação perene é a de que havia um diálogo forte entre os professores e os pais, que eram constantemente envolvidos nas atividades. Conta de um colega com deficiência que era integrado normalmente nas atividades, sem um tratamento desigual, o que considera uma experiência significativa no seu percurso.

Ao seguir para o 1º ano, havia duas opções possíveis, uma escola com excelente infraestrutura e boa fama e outra com menos recursos, ambas públicas e próximas de sua residência. Foi parar na escola com menos recursos porque a mãe não queria que ela continuasse a estudar com a sobrinha, três meses mais nova, com quem frequentara o pré-escolar. Juntas, elas estavam sempre a falar demais. Ficou um pouco triste, especialmente, porque para chegar na nova escola tinha de passar por um caminho um pouco perigoso que cruzava uma favela. Relembra que, desde o 4º ano, caminhava sozinha até à escola.

Considerando que sempre foi boa aluna, comunicativa e cordial com os professores, Maria relata que se sentiu acolhida na primeira escola. Dessa fase da escolarização, destaca que era muito feliz em sala de aula, sabia a hora certa de falar e quando era preciso estar quieta. A transição para o 6º ano implicou mudança de escola, o que trouxe alguma ansiedade, afinal, seriam muitas matérias e muitos professores em tempos mais curtos de aula. Tinha medo de não conseguir acompanhar o ritmo e, quando as aulas começaram, sentiu que aquela pressão era infundada. A maioria dos colegas da escola anterior fez a transição com ela, o que facilitou a mudança. Apesar disso, destaca

que quis conhecer pessoas novas. Foi nessa altura que passou a se relacionar com alunos mais velhos e tornou-se um pouco rebelde. Os gostos dos novos amigos eram diferentes da cultura a que estava habituada. Antes, a maior parte dos amigos eram provenientes da igreja (evangélica pentecostal) e dos grupos que lá formara.

A partir do 6º ano, passa a relacionar-se com jovens roqueiros, homossexuais, o que representou um choque de realidade. Maria entende que é nesse período da vida, entre o 6º e o 9º ano, que os jovens começam a se colocar para o mundo e a expressar o que pensam, é uma fase de descobertas de si e dos outros. O contacto com os novos amigos, afirma, permitiu que ela crescesse e evoluísse enquanto pessoa. Ela assegura que nunca tivera uma mente fechada para aqueles que tinham uma personalidade diferente da sua, mas vivia num mundo mais encerrado, homogéneo. A integração com estes novos colegas era alvo de piada e perseguição na escola, especialmente, da parte dos rapazes que não respeitavam muito os homossexuais e princípios feministas, os quais ela acredita ter adotado conforme foi tomando contacto com questões históricas e sociais.

No que toca à relação com os professores, ela continuou sendo agradável. Para Maria, um bom docente é aquele que tem a capacidade de estabelecer comunicação com os alunos, para além da habilidade de instruir, que não é o suficiente na sua conceção. No 6º ano, ficaram marcadas as professoras de Português e Matemática porque conseguiam dinamizar tópicos complicados e chatos de uma forma dinâmica e divertida. Outros momentos marcantes no período que se estendeu até ao 9º ano tiveram que ver com as mostras culturais e os campeonatos desportivos realizados anualmente. A jovem acredita que construiu laços fortes na sua segunda escola, com os colegas, com os professores e com os funcionários. Para completar sua alegria, a sobrinha juntou-se a ela no 9º ano, tornando esse período especial. Orgulha-se dessa escola pela boa infraestrutura.

Quando chegou ao 10º ano, Maria decidiu que queria trabalhar, ter o seu próprio dinheiro. Para isso, era preciso mudar para o período da noite, só que a fama deste turno em sua escola não era boa. Optou por se transferir para outra instituição, onde os irmãos haviam estudado e que gozava de melhor prestígio, já que a oferta do ensino secundário lá era somente à noite. Lembra que se prejudicou na transição a meio do primeiro bimestre porque não terminou as provas na escola antiga e não chegou a ter oportunidade de fazer todas na escola nova. Em seguida, foi surpreendida por uma greve de professores e, na sequência, por uma decisão da mãe – iria se mudar para Fortaleza. Diante desse cenário, e com o intermédio de uma antiga professora, conseguiu retornar para a escola anterior,

desistindo de arrumar emprego. Quanto à mudança, pediu à mãe para ficar até ao final do ano em São Paulo, a fim de não prejudicar as suas notas - ficou a viver com uma tia.

A aluna refere que, ao longo da vida escolar, sentiu falta de uma participação proximal e um maior interesse da mãe pelas suas atividades. Quando ia às casas das amigas, notava que as mães se envolviam com os deveres de casa e sentia-se um pouco desacompanhada. Filha mais nova da mãe, o pai de Maria tinha cerca de 66 anos quando ela nasceu. Viúvo, ele tinha outros quatro filhos do casamento anterior. A jovem conta que no começo não aceitava bem que o pai fosse tão mais velho, tinha vergonha. Depois, habitou-se e teve uma relação de muito carinho com ele. Refere que era ele quem cuidava dela e a arrumava para a escola e diz ter sido mimada. O pai faleceu quando ela estava com 14 anos, em detrimento de um cancro de pulmão.

Em janeiro de 2016, Maria chega a Fortaleza para juntar-se à mãe e ao padrasto, com quem não tem uma boa relação. Uma questão relevante é a religiosa. Da mesma igreja que a mãe, o padrasto quer impor modelos com os quais ela não se identifica. Para evitar conflitos, a jovem diz que evita falar com ele. Outra dificuldade familiar é que Maria se deu conta, há algum tempo, de que não é heterossexual. Não está certa de que é homossexual, mas hétero não é com certeza, afirma. Tanto é assim que, no seu grupo de amigas, foi aquela que mais tarde beijou um garoto e nunca teve um namorado. Associa essa questão ao facto de não ter atração por rapazes. Em casa, jamais assumiu essa condição, mas está convencida de que a mãe tem consciência.

A mudança para Fortaleza foi um pouco chocante. Assim que chegou, odiou o bairro onde vive e se localiza a escola, e só conseguia pensar em regressar a São Paulo. Das outras pessoas, ouvia constantemente um discurso negativo sobre a nova vizinhança. Aos poucos, porém, vai concluindo que são muitos os estereótipos e, ao participar do movimento de ocupação da escola, começa a fazer laços com o bairro e a se orgulhar de sua história. Entende que o Conjunto Palmeiras é um lugar de trabalhadores. Com o espírito aberto, arremata *“Precisamos ser felizes com aquilo que temos e eu vou ser feliz”*.

Não está há muito tempo na escola secundária, onde se sentiu triste com a falta de infraestruturas quando chegou. Apesar de tudo, diz que os professores estão muito interessados nos alunos e que há um esforço em ajudá-los com os exames nacionais. Para Maria, uma escola não pode ser só estrutura, mas esta também é fundamental. A escola é um conjunto de elementos, as pessoas fazem a escola, ressalta. Para o futuro, não tenciona ir à faculdade. Tem muito jeito com bebés, logo, gostaria de ser doula. O conhecimento, afirma, é algo imprescindível que deve ser mobilizado para o crescimento pessoal.

Andy e os ciclos de oportunidades

Andy nasceu no interior do estado do Ceará, junto de uma zona litorânea turística, distante cerca de 150 quilômetros de Fortaleza. Cursou, praticamente, todo o ensino básico em Aracati, mudando-se para a capital na altura do 9º ano. O jovem afirma que sempre estudou em escolas públicas menos centrais e acredita que a educação não pode ser encarada como mercadoria, há de se oferecer oportunidades iguais para as diferentes classes, uma vez que não é “*porque nasceu pobre, tem que morrer pobre*”.

O pré-escolar foi realizado numa escola privada, pela falta de vagas na rede pública. Conta que os pais se esforçaram bastante para custear essa etapa e lembra que o primo não teve a mesma condição, esperando pelo 1º ano para iniciar os estudos. Uma memória marcante é que viu a mãe dar dinheiro à professora e imaginou que tinha que ver com o seu comportamento. Daí em diante, portou-se sempre bem, na tentativa de evitar os pagamentos. Como eles continuaram a acontecer, sentia-se frustrado. Só anos depois, entendeu o contexto. Foi um dos melhores alunos da turma e diz que as aprendizagens desse período eram focadas na convivência e no trabalho em grupo.

As memórias referentes ao período compreendido entre o 1º e o 4º ano reportam a eventos específicos. Recorda-se das quadrilhas (danças típicas dos santos populares) e de não ter ido a alguns recreios, porque não conseguia copiar a matéria do quadro a tempo. Como a professora ia liberando os alunos para o recreio, conforme terminavam a cópia, o rapaz pulava muitas linhas para sair rapidamente. A professora depreendeu a tática e passou a penalizá-lo a ficar todo o recreio em sala – foram várias ocasiões. O aluno diz que a escola básica era como se fosse um “*presídio de pessoas pequenas*” – havia a hora de chegar, o uniforme apropriado e uns minutinhos para o banho de sol no pátio. Lembra que usou um chapéu de bobo no 1º ano – pensava que só acontecia nos filmes!

Quando organiza as aprendizagens do período inicial de sua escolarização, o jovem diz que elas se focavam na socialização e aponta que aprendeu muito sobre dialogar para evitar a violência. No 5º ano, teve de se matricular em uma nova instituição, porque a escola onde estava ficou sem vagas. Foi uma experiência interessante porque o 5º ano era o mais avançado no novo contexto e achava-se um maioral. Boa parte dos amigos fez a transferência com ele, o que facilitou o processo de transição. Nas aulas, o mesmo problema persistia – não conseguia copiar a matéria do quadro a tempo do intervalo e ficou muitas vezes em sala.

A passagem para o 6º ano levou-o à primeira escola com fama de violenta. Adam sugere que as coisas que se dizem não correspondem à realidade e que os boatos surgem em escolas mais renomadas, como forma de diminuir as outras instituições. Reconhece que existia alguma criminalidade no contexto escolar, mas ressalta que não era no nível que se fazia crer. Nesta escola, onde permaneceu até ao 8º ano, participou de oficinas de dança e teatro. Relacionava-se bem com a direção e tinha na figura do diretor, um amigo, o que gerou fama de que era homossexual, porque o diretor o era. Não se importava e afirma que enquanto estava focado em se desenvolver intelectualmente, havia colegas que eram atrasados no seu desenvolvimento. Boa parte dos colegas desta escola ou está preso ou já morreu. Por estar a se sair bem, indica que não acredita em influências.

Depois do novo casamento da mãe, mudou-se para Fortaleza, com o padrasto e o irmão (mais tarde, viria a avó materna), na altura do 9º ano. Foi uma mudança complexa porque modificou seus hábitos. Estava acostumado a brincar na rua, ter mais liberdade de movimento. Agora, estava num bairro «perigoso», onde viria a presenciar várias cenas de tiro. Inicialmente, isolou-se um bocado, passou a ficar muitas horas em casa, na internet. Fazia amigos *online* em toda a parte, mas não se relacionava com pessoas do bairro ou da escola. Era tanto tempo conectado que criou um “*universo excluído do mundo*”. Evitava tomar sol porque queria ficar mais branco, tal e qual as suas referências virtuais (emos). Ao refletir sobre essa questão, diz que os jovens da periferia têm a mania de se espelharem em europeus e pessoas de outros lugares, sem perceber que podem ser giros da forma como são. Está contente por ter recuperado a sua cor mais morena.

Andy sente que foi bem acolhido na escola secundária. Assim que chegou, era bagunceiro, pulava o muro da escola para ir embora e até fez amizade com o vigia para sair mais cedo algumas vezes. Conta que foi parar muitas vezes na direção e que a equipa o ajudou a crescer. No 11º ano percebeu que estava próximo de ser reprovado e mudou a sua postura radicalmente. Recorda com carinho de um professor de Química que atentou para o facto de que ele era inteligente, só precisava se dedicar. Ao refletir sobre as aulas, afirma que é preciso melhorá-las porque é muito maçante estar 40 minutos sentado numa cadeira dura num ambiente monótono – fica uma torcida para que o tempo passe logo.

Crítico, sugere que tem dificuldades em Matemática, porque se espera que as coisas sejam decoradas e não compreendidas. Como bom exemplo, admite o professor de História que cria músicas, inventa pequenos enredos e faz esquemas no quadro que facilitam a aprendizagem. Analisando o que se ensina, Andy diz que as aulas se tornam mais atrativas, quando é possível perceber como se vai usar os conteúdos na vida real e

refere que aprecia o envolvimento de materiais que fazem parte dos gostos juvenis. A professora de Português, por exemplo, costuma mobilizar livros que todos os jovens gostam de ler e faz aulas sobre as mais diferentes temáticas, a partir de trechos de romances populares. O rapaz sente que os conteúdos deveriam privilegiar a cultura local.

Porque acredita na educação, o jovem esteve envolvido no movimento de ocupação da escola por parte dos estudantes, desde o princípio. Destaca que as principais reivindicações têm que ver com a fraca infraestrutura. Andy desenvolve uma leitura sobre as escolas públicas, recorrendo à metáfora do presídio e destacando que faltam cores e vida na escola. Na sua conceção, é preciso encarar a escola como uma possibilidade de melhoria de vida. O rapaz diz que fora dos centros é um desafio romper com a «bola de neve» que é a «vidinha» de famílias inteiras, uma referência à dificuldade de ascender socialmente. Ele entende que o seu papel é *“estudar, se preparar para vestibulares, ou coisas do tipo”*, este é o ponto de partida para uma vida melhor. A mãe, porque teve uma vida difícil, nunca o deixou trabalhar. Incentiva que ele invista nos estudos porque quer algo melhor para o seu futuro.

Estar em Fortaleza trouxe melhores oportunidades para si e para família, acredita o jovem. O padrasto, com quem se dá bem, é pastor, e a mãe é missionária. Andy diz não se envolver com a igreja e tenta encontrar um equilíbrio para que o seu projeto de vida não coloque em causa o projeto da mãe, mas defende que cada um precisa traçar o seu caminho. Com o pai, o contacto deixou de existir, ao longo dos anos. Não é que não se gostem, mas não se falam. O jovem narra que em Aracati, praticamente não havia mercado de trabalho e não podia fazer cursos gratuitos, como aqueles disponíveis na capital. Cita o Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA) como uma instituição de excelência. Lá, pratica natação, já fez cursos de fotografia, tratamento de imagem, e *design*, todos de forma gratuita. Diz que muitos colegas criticam as políticas do CUCA e acham que é preciso intervir, mas entende que os que reclamam não fazem ideia de como a vida no interior é bastante pior, sem acesso a recurso nenhum.

Na altura da entrevista, mencionou que queria fazer um curso de línguas, porque um ex-padrão da mãe que vive na Noruega, prometeu vir buscá-lo, quando ele completasse 18 anos. Para além desta possibilidade, tenciona cursar Filosofia e gostaria de tornar-se professor. Quando avalia a sua participação na ocupação da escola, conclui que está lutando pelo seu presente, enquanto aluno, e pelo seu futuro, enquanto professor. Afirma ser injusto que as oportunidades do sistema sejam desiguais porque todo mundo deveria ser tratado igualmente, independentemente de onde estuda.

Juliana e os «nós» seletivos

Nascida na Barra do Ceará, o mais antigo bairro de Fortaleza, famoso pelos altos índices de homicídio na capital, Juliana estudou em escolas privadas, até chegar ao ensino secundário. Os pais nunca tiveram um relacionamento estável, eram apenas «ficantes», e a jovem passou a primeira parte da infância a viver com a mãe e a avó. Porque a mãe teve que a criar sozinha, precisava trabalhar, e como a avó também trabalhava na altura, a menina foi para uma creche particular, antes de completar os dois anos. Naturalmente, recorda-se apenas do nome da primeira instituição educativa. À época da entrevista, frequentava o 10º ano, sua primeira experiência no contexto educativo público.

O pré-escolar seguiu-se numa nova escola privada, onde permaneceu até ao 3º ano do ciclo básico. Recorda que chorava muito para não ficar na escola, agarrava-se à saia da mãe e tem viva na memória a figura da diretora, que usava um longo vestido azul na primeira vez que a viu. O momento mais marcante do pré-escolar foi a festa de formatura que consagrou a transição para o 1º ciclo. Não se lembra de muitas coisas dos professores e das aulas que teve até ao 3º ano, mas refere que sempre foi adiantada e já sabia ler e escrever antes do início do 1º ano. Gostava de participar das quadrilhas e numa ocasião, em que era noiva, envolveu-se numa briga com os colegas e desistiu de dançar, minutos antes do evento. Apesar da insistência da diretora, e de todos, não fez a apresentação.

Enquanto decorria o 3º ano, a mãe resolveu mudar-se para o bairro em que vivem atualmente, junto com o padrasto. Como faltava pouco para o final do ano letivo, a menina permaneceu na casa da madrinha, que era próxima do seu colégio. Estava empolgada com a festa de despedida que ia ter com as amigas, mas um incidente a impediu de viver esse momento. Partiu um dente no bebedouro da escola e a mãe, preocupada, veio buscá-la para a nova morada, antes do previsto. Conta que chorou e registou sua tristeza num diário que guarda até ao presente. Nunca voltou a ter contacto com as colegas dessa época.

O 4º ano foi no novo bairro, em mais uma instituição privada. Nessa altura, conta, era «patricinha», gostava de usar tudo cor-de-rosa, era arrogante, queria mandar em toda a gente, inclusive, na professora. Diz que havia muitas crianças nesse ano, cerca de 35, e as aulas se dividiam entre a professora de Inglês e uma outra que dava as demais disciplinas. Sente que era boa aluna, tirava boas notas, mas se envolvia em conflitos por conta de seu comportamento. O seu momento favorito era o recreio, por conta das brincadeiras com os colegas - era um tempo mais livre e divertido na escola.

A partir do 5º ano, voltou a trocar de escola – sempre no âmbito do privado. Nesta instituição ficaria dois anos e reclama dos alunos que a frequentavam – eram crianças do bairro, eles eram um *“pessoal mais diferente”*. Afirma que as crianças eram perigosas e que era preciso tomar cuidado para evitar confrontos, porque muitos alunos eram violentos - refere que alguns tinham acesso a armas de fogo. As brigas mais comuns eram entre os rapazes, que saíam à porrada por causa das raparigas que queriam conquistar. Havia ameaças de morte entre eles e um recurso frequente à ideia de que seus pais eram do tráfico de drogas da região, logo, detinham poder. Sua turma do 6º ano era considerada a pior do colégio, o que, na sua visão, se relaciona com o facto de que havia muitos repetentes *“Tipo, no 6º ano é para você ter 12 anos e tinha lá meninos de 15 anos, 16, que já eram mais, assim, brutos, sei lá, danados”*.

Nessa altura, narra que era bagunceira também, sentava-se no fundo da sala e conversava muito. Sempre gostou de ter colegas mais velhos e fazia amizades com as pessoas das turmas avançadas. Sente que é a partir do 6º ano que as crianças se tornam pré-adolescentes e começam a se encaixar com outras pessoas. Dos professores, admirava os de Geografia e de Matemática. Ambos explicavam bem e eram pacientes, apesar do trabalho que os alunos lhes davam. Refere, ainda, o professor de Geografia que dava aulas no ensino secundário e, por isso, os tratava de uma forma diferente. Era ótimo a fazer desenhos no quadro e recorria a brincadeiras que tornavam mais fáceis as aprendizagens. Apreciava as aulas de Inglês por sua dinâmica e o emprego constante de música. O professor até gravava vídeos dos alunos a cantarem para subir ao *Youtube*.

No 7º ano, Juliana retornou à escola onde estivera no 4º ano, porque era lá que se encontravam os seus amigos - implorou à mãe que a matriculasse com eles. Houve um desencontro de informações e acabou ficando na turma da tarde enquanto os amigos se registaram para o período da manhã. A turma do 7º e 8º ano era composta por apenas sete alunos. Foi um grupo unido e que, apesar de pequeno, fazia alguma «bagunça», o que era facilitado por professores que não gostavam de dar aulas. Ao detalhar como é um docente que não gosta de dar aulas, Juliana explica *“Ele chega na aula, fala bom dia, escreve qualquer coisa no quadro e se senta. E fala «A tarefa está no quadro, quem quiser fazer ...». Só isso, não exige nada. Se você quiser ficar conversando a aula inteira, você fica”*.

Ao longo dos 8º e 9º anos, a jovem narra que se tornou mais bagunceira e desinteressada. Não foi a inúmeras aulas para estar com os colegas e recebeu várias advertências da direção - numa ocasião, a mãe foi convocada à escola por conta deste comportamento. Ficou de castigo, sem internet, telemóvel e a maquiagem que tanto

gostava de usar. Juliana explica que, naquela escola, era possível não assistir às aulas, desde que se assinasse um termo de responsabilidade, que mais tarde era comunicado aos pais. Entretanto, a regra sofreu alteração. Ficou de recuperação todos os anos, facto de que se arrepende, observando que essa situação se relacionava com o seu pouco esforço. Tinha preguiça, não estudava e fazia as provas de qualquer jeito. Nunca reprovara.

Dos professores desse período, destaca um jovem docente de Matemática, de 22 anos, que não era brincalhão, porém tinha um jeito de explicar que fazia toda a gente perceber a matéria. Paciente, ele ficava depois das aulas a ajudar os alunos, caso solicitado. A jovem refere que, na escola privada, os professores são mais atenciosos que na escola pública, estão mais disponíveis. Admirava, também, um professor de História que associava os conteúdos à realidade do quotidiano juvenil. Negativamente, recorda a professora de Português que chamava a si e aos colegas de preguiçosos e dizia que eles nunca seriam nada na vida. A aluna diz que, naquela idade, se tem muitos sonhos e era horrível ouvir a professora dizer que eles não seriam ninguém. Costumava confrontá-la.

Terminado o ciclo básico, a mãe queria que Juliana fosse estudar num colégio técnico público, ideia que já tinha desde o 8º ano. A jovem, porém, não aderiu porque era em tempo integral. Convenceu a mãe durante o 9º ano, mas no 10º ano teve que mudar de escola. Seguiu para a escola pública mais próxima de casa – com curso regular. A transição foi um choque. Afirma que o ambiente é perigoso e que, quando se envolve em conflitos, não pode contar com a proteção da diretoria, como acontecia no privado. Prefere fazer amizades com pessoas mais velhas e só tem uma amiga na própria sala. Assinala que as duas se entendem porque ambas estudaram em colégios privados. No começo, achava que só tinha pessoas marginais na escola, mas percebeu que há gente de bem. Em geral, não gosta dos professores e, se pudesse, excluía os «pirangueiros» (forma pejorativa de se referir a jovens da periferia). Refere que o padrasto quer voltar a matriculá-la numa escola privada, mas conta que passou a gostar da escola secundária.

No futuro, gostaria de ser advogada. Para isso, sabe que tem de estudar muito e o seu maior obstáculo é conseguir focar. Segundo a jovem, é mais fácil fugir das aulas, o que afirma fazer sob influência dos colegas, e perder horas no telemóvel, do que estudar. A mãe, que exerce funções numa repartição pública, e está a cursar a terceira faculdade, na área do serviço social, é a maior incentivadora. Está sempre a puxar por ela e a dizer que a Juliana deve seguir o seu exemplo. O problema, afirma a aluna, é que não gosta de estudar, nem de ler livros. Questionada se tem algum ídolo, a jovem cita o avô paterno. O motivo? *“Ele tem dinheiro, aí eu queria ser que nem ele”*.

5.1.3 Narrativas de familiaridade

Adam e a ousadia necessária

Adam era aluno do 12º ano e tinha 17 anos, quando estivemos reunidos. Estudou a vida inteira em escolas públicas, nomeadamente, em escolas periféricas, refere o jovem. Para ele, o termo periferia está consagrado na sua realidade e, por isso mesmo, no seu percurso escolar sente que aprendeu a sobreviver. Foi a partir da escola que começou a ver o mundo de um ponto de vista diferente e acredita que, no espaço escolar, teve mais oportunidades de se expressar do que na própria casa, onde os valores ainda são “*à moda antiga*”. Gosta de estar na escola ou, se calhar, gosta de não estar em casa e conta que, nos amigos, encontra mais apoio para o seu desenvolvimento do que nos familiares.

O jovem frequentou o pré-escolar, na mesma instituição onde cursou as séries iniciais, até ao 3º ano. Narra que era muito briguento e se envolvia, constantemente, em atritos com os colegas. Tinha muita dificuldade de socializar e, por isso, acabava se afastando de todo mundo. O pré-escolar, afirma, não acrescenta grande coisa, é mais um lugar para onde vão as crianças das mães trabalhadoras. Até ao 3º ano, diz que as atividades eram no registo da brincadeira, não reconhece exigência.

Adam foi para a sua segunda escola no 4º ano, onde permaneceu até ao final do 5º. Sentiu que os trabalhos passaram a ser mais exigentes e havia muita coisa para se ler em casa. Fazia as tarefas com a ajuda da avó materna, a quem atribui a aprendizagem da leitura. Apesar da exigência, se apresenta como inteligente e refere que não teve dificuldades. Seu único desafio era copiar as coisas do quadro. A mãe chegou a ser convocada porque ele deixava de fazer os exercícios em aula. Aprendeu a ser mais rápido sob a pressão de que se não o fosse, ia apanhar. Apesar de obediente, era bagunceiro e tinha confrontos com os colegas, o que acarretou algumas idas à diretoria.

No 6º ano, precisou se transferir de escola novamente. Sem vagas na instituição para onde desejava ir, seguiu para a escola mais periférica de todas que, segundo afirma, ficava “*dentro da favela*”. Conta que todas as escolas da sua região são perigosas, mas esta era, sem dúvidas, a pior. No começo, a avó o acompanhou algumas vezes, para que aprendesse o melhor caminho. Havia uma rua que poderia ser utilizada para chegar lá, mas que era problemática e, por isso, deveria ser evitada. Como não podia estar sempre acompanhado, sente que aprendeu a se virar, sem proteção, e isso fez com que crescesse. Nessa altura, a família encontrava-se tensa, com seu perfil conflituoso, porque nesta escola não podia brigar com qualquer um – havia muitos alunos envolvidos em gangues

e as brigas podiam acabar mal. Envolveu-se em conflitos físicos, porém, pouco graves e nunca presenciou uma situação extrema.

Atenta, a família conseguiu uma vaga para Adam em outra escola, já no 7º ano, onde ficou até ao 9º ano - a melhor escola de todas, segundo o jovem. Nesse período, desenvolveu melhor as suas habilidades sociais, passou a fazer amigos e no 9º ano tornou-se capaz de circular pelos diferentes grupos da classe. Como em toda as escolas, afirma, havia professores bons e ruins. A aula da professora de Português era tão monótona que bastava ela falar para começar a dormir, por isso, meteu-lhe a alcunha de «minhoca morta de calças». Refere que era participativo e fazia perguntas durante a aula, assim, sentia que aprendia mais. O aluno afirma, também, que foi com os professores dessa escola que aprendeu, na prática, valores como o respeito e a humildade.

Paralelamente ao 9º ano, cursou o preparatório (pró-técnico) para o exame de acesso ao IFCE. Fazia as aulas no período inverso do ensino regular. O seu gosto pelo estudo foi a motivação principal para fazer o curso, que é gratuito e sediado numa outra escola. A maior vantagem de fazer o pró-técnico é que ficava adiantado em relação às matérias que tinha na escola regular. O jovem sente que, no conjunto, as aulas do pró-técnico eram mais dinâmicas e legais, provavelmente, porque havia alguma harmonia na sua organização. Segundo ele, até professores que tinham aulas chatas, com o tempo, passavam a ter aulas interessantes. Outra constatação, que não consegue explicar o porquê, é que era mais fácil aprender nestas aulas preparatórias do que nas aulas da escola.

Adam prestou o exame de acesso ao IFCE e teve a sensação de que foi muito mal. Por essa razão, nem sequer buscou saber o resultado. Foi uma amiga que o avisou que ele tinha sido aprovado. Na altura, estava já matriculado na escola secundária do bairro e decidiu permanecer. Questionado sobre essa decisão, demonstra alguma dificuldade em organizar as razões, mas afirma que apesar de acreditar em si, às vezes, pensa que algumas coisas são demais para ele. Imaginou que talvez não conseguisse acompanhar o ritmo das aulas no IFCE, que eram em período integral, e optou por cursar o secundário, apenas, no período da tarde, deixando as manhãs livres para outros cursos. Entretanto, teve aulas de inglês, informática e fez um curso sobre comportamento em contexto de trabalho.

Sobre a escola secundária, o rapaz refere que não queria ter ficado onde está, próximo de casa, mas a mãe fez questão porque senão ele não poderia ajudar com as tarefas domésticas. Adam diz que na escola secundária há professores ruins e outros péssimos, porém, “*alguns sabem dar uma aula*”. Quando pensa em professores marcantes, refere o de História, cuja capacidade de envolvimento dos alunos é tão boa

que, mesmo quando está com sono e pouco atento, consegue fixar os conteúdos. Trata-se de um professor engraçado, com apurado senso de humor e capacidade de por a sala toda em silêncio. Na sua concepção, uma das dificuldades que os professores do ensino secundário enfrentam é lidar com a diversidade de perfis dos alunos. Na escola “*Tem gays, lésbicas, ateu, protestante, cristão, tudo, numa sala só*”.

Descrevendo-se como pouco influenciável e ambicioso, o rapaz diz que buscou em si próprio, mecanismos de apoio, uma base para formular os seus valores. Diferente dos outros jovens que procuram fugas para enfrentarem seus problemas, o aluno refere que “*eu acho que dá para enfrentar o meu caos sem precisar de uma alternativa*”. Vive num sobrado com os dois irmãos mais novos, os avós maternos, uma tia, uma prima e outro tio. A mãe mudara há pouco tempo, fora viver com um namorado – é presença constante na casa. Os pais se separaram quando ele tinha cerca de 6 anos, e a figura paterna é apagada, apesar de fazer algumas visitas à residência dele e morarem próximos. Adam refere que a família nunca foi de conversar, estão prontos para apoiar um ao outro, mas não expressam facilmente. A «criação» ficou a encargo da avó porque a mãe, que é empregada doméstica, costumava dormir na casa onde trabalhava, então só se reuniam aos finais de semana. Diz que a mãe valoriza a questão do trabalho e o lembra, frequentemente, que ele já tem idade para arranjar um emprego.

Nascido em Fortaleza, o jovem cresceu no bairro onde vive. Refere que já foi um contexto mais violento, a ponto de os tiroteios ficarem banalizados. A sua rua é famosa pela violência e, sempre que diz onde mora, ouve suspiros e tem de responder a perguntas do tipo “*Você anda armado?*”. Ousado, nunca deixou de fazer o que tinha vontade em função da violência. Anda de fones na rua, enquanto toda a gente acha perigoso. Explica que não admite viver num país em que não possa ouvir música, enquanto caminha.

No futuro, espera se apresentar como alguém que venceu na vida. Traça pequenas metas para que possa cumpri-las porque isso traz satisfação. No ensino secundário, participou de uma experiência de aulas de reforço em que os alunos é que davam aulas uns aos outros. Ficou encarregado da matéria de Inglês e ganhou apreço pela atividade. Daí, nasceu a ideia de se tornar professor, o que parece castigo, brinca, porque sempre disse que não queria lidar com pessoas em sala de aula. Para já, esse é o plano mais imediato, terminar o ensino secundário e seguir para um curso de Línguas na faculdade. Afirmativo, reforça que enquanto não puder dizer “*Eu fiz*”, vai insistir que “*Eu faço*”.

Pedro e as adesões temporárias

Aluno do 11º ano, Pedro estava com 16 anos na altura do nosso encontro. Nascido e criado no bairro da escola secundária, iniciou o seu percurso na rede privada, onde estudou até ao 2º ano, série para a qual foi promovido sem ter passado pelo 1º ano. Refere que, nesse período inicial do seu percurso escolar, era um excelente aluno, apesar de fazer alguma bagunça. O boletim era praticamente todo composto de notas 10 (a mais alta), o que causava admiração nos familiares. Diz que, com o tempo, cansou de ser bom aluno e passou a bagunçar mais, prejudicando a nota que recebia por comportamento. Ao cair de «ótimo» para «regular», percebeu que era preciso se concentrar novamente.

Transferido para uma escola pública, voltou a cursar o 2º ano, que era a série correspondente para a sua idade. Ficou apenas um ano nesta nova escola, onde continuou a ter bom relacionamento com os professores e relata que já conhecia todos os conteúdos que estavam a ser ensinados, até porque, segundo constata, o ensino no privado era mais avançado. Ao referir-se à professora deste ano, conta que ela era justa, elogiava os alunos quando se saíam bem nas provas e, nos momentos de dificuldade, mostrava-se disponível para ajudar, perguntava aos alunos o que estava se passando e, se fosse preciso, acionava a direção e/ou os pais. Recorda que se envolvia em muitas brigas, no intervalo, e foi à coordenação algumas vezes por não cumprir os deveres – nessas ocasiões, ficava sem intervalo e era obrigado a realizar as atividades antes do reinício da aula.

No 3º ano, Pedro foi transferido para a escola seguinte, em que permaneceria até ao 5º ano. Inicialmente, diz que foi a melhor escola onde esteve, mas depois recorda que, afinal, preferia aquela onde estudou do 6º ao 9º ano. Afirma que era inteligente e, por isso, era querido de todos os professores, com quem se relacionava bem. No 4º ano, houve uma professora que queria adotá-lo e custear os seus estudos numa escola privada, para garantir que chegava à faculdade. Ele passaria a semana na casa dela e poderia estar com a família aos finais de semana. A mãe não aceitou a proposta porque era muito apegada a ele e Pedro afirma que ele próprio não quis ir porque sentiria falta da família. Entende que era uma boa oportunidade, mas, no final das contas, achou bem ficar onde estava.

Por ser esforçado, foi bastante incentivado por uma professora a participar da Olimpíada de Matemática. O jovem conta que apesar das boas capacidades, sentiu o peso da pressão e acabou não se saindo bem. Ainda assim, lembra-se de que na sequência da sua participação, a professora fez todos os alunos ficarem de pé e o aplaudirem pelo seu empenho. Outra conquista fez-se num concurso de frases, em que a sua foi escolhida a

melhor e acabou pintada no muro da escola, com referência ao seu nome. Sua frase dizia algo como “Homem, salve o planeta, senão, a vida será extinta”. Um professor marcante desse período foi o Carlos. Tinha um jeito de ensinar que fazia qualquer matéria “*entrar na cabeça*”. As aulas eram versáteis, havia muitos trabalhos e deveres de casa e o professor privilegiava atividades de leitura, contando com o apoio da biblioteca.

Mudou-se de escola, outra vez, no 6º ano e estava ansioso com o facto de que teria um professor para cada disciplina, a partir de então. Achava que não seria capaz de acompanhar o ritmo, copiar as atividades do quadro e processar as aprendizagens. Na realidade, percebeu que era menos complicado do que havia fantasiado e que havia tempo para as aprendizagens, as revisões e assimilação dos conteúdos. Pedro refere que seu rendimento começou a cair porque baldeava nos primeiros bimestres e só começava a se dedicar a partir da metade do ano. No 7º ano, ficou de recuperação pela primeira vez e associa a sua perda de rendimento com a separação dos pais, naquele ano.

O pai de Pedro já tinha saído de casa uma vez, mas por um pequeno período. Quando retornou, a mãe acreditou que as coisas correriam bem, mas ele se foi novamente, de vez. Pouco tempo depois, o vigilante arranjou uma nova mulher, que passou a viver com ele, numa casa junto da casa da avó, numa espécie de vila, onde também viviam os outros tios e primos do jovem. A mãe, diante desse cenário, desenvolveu um quadro de depressão. Sofria muito com a separação, porque ainda amava ao pai de Pedro e também estava preocupada com os meios de sobrevivência – era dona de casa até ali. O rapaz conta que todas as noites ouvia a mãe chorar e que o sofrimento dela o fazia sofrer também. A partir daí, deixou de se aplicar na escola, que era o único lugar onde se sentia bem. Brincava em vez de prestar atenção nas aulas, para se esquecer dos problemas de casa. Levado à direção constantemente, os professores quiseram saber o que se passava com ele, cujo histórico era impecável. Explicou que vivia um momento difícil.

Passado o momento mais complicado, retomou o interesse pela escola e foi aprovado, sem problemas, nos 8º e 9º anos. As memórias mais frescas dessa época remontam aos jogos interclasses, às brigas por causa do futebol (desporto pelo qual sempre foi apaixonado) e às garotas com quem se relacionou. Das aulas, explica que quando um aluno não entende um conteúdo, deixa de gostar da disciplina. Recorda-se de um professor de Português que recorria ao nome dos alunos para formar frases e explicar a matéria – era engraçado e frequentemente usava o nome de Pedro no quadro. Este professor realizava uma espécie de concurso de leitura, em que oferecia uma prenda aos vencedores. O jovem se orgulha de ter sido eleito o aluno nota 10 por duas vezes.

Chegou à escola secundária sem conhecer ninguém. No começo, era bem retraído e tímido. A mãe o tinha advertido para não se meter em confusões, porque havia alunos mais velhos. Aos poucos, foi socializando, e afirma que os amigos mais marcantes são os que fez nessa etapa do ensino. Ficou de recuperação em várias disciplinas no 1º ano, o que se explica porque, como de costume, andou na brincadeira nos primeiros bimestres. O problema é que, desta vez, quando se deu conta de que as notas estavam baixas, não teve tempo para recuperá-las. Pedro conta que a sua sala é bagunqueira, porém, se solicitada, sabe se portar seriamente. Algumas vezes, não tem vontade de participar das aulas, senta-se no fundo e fica na conversa ou dorme. Questionado sobre o que o faz perder o interesse, explica que, às vezes, só está cansando por ter ficado acordado até tarde a conversar nas redes sociais. Nesses casos, fica sem capacidade de concentração.

Pedro considera-se um aluno mediano. Raramente, estuda fora da escola, a não ser que haja exames. Diz que obter as classificações mínimas, basta. Até gostaria de seguir o conselho da mãe que insiste para que ele seja um aluno com médias mais altas, mas não tem essa ambição. Não participa ativamente do movimento de ocupação da escola, no contexto da greve, apesar de admirar os jovens que lutam pelos seus direitos. Só frequenta a escola para jogar a bola. Pensa que a escola secundária é boa, apesar dos defeitos. Os problemas se associam com questões de infraestrutura – os alagamentos, quando chove ou em função dos ar condicionados, o calor nas salas que só têm ventilador, o barulho destes ventiladores. Para o jovem, a escola representa o início de tudo, é um espaço em que se adquire conhecimento e representa um direito. Nas suas palavras, “*Nunca é mau a gente conhecer muita coisa*” e a escola é um “*lugar de conhecer*”.

Apegado à mãe, Pedro diz que o pai é seu herói e que, apesar do divórcio, nunca foi ausente. Ficou a viver com a mãe até aos 15 anos, altura em que começou a passar temporadas na casa do pai também. Ele estivera um tempo separado da atual mulher e o jovem entende que precisava apoiá-lo, afinal, assim o fez quando a mãe sofria. Tem uma relação próxima com um primo que é um ano mais velho e é como se fosse seu irmão – Pedro é filho único. Indeciso, o jovem não sabe muito bem o que quer cursar, mas gostaria de ir à faculdade. Já sonhou ser jogador de futebol, o que nunca levou a sério. Cogita seguir para Educação Física, Veterinária, ou História, uma das suas disciplinas favoritas. Além disso, quer casar-se e ter muitos, muitos filhos, pois nunca apreciou ser filho único. A sua meta é dar orgulho aos pais e ao primo, as pessoas que mais admira na vida.

5.1.4 Narrativas de militância

Luna e os dias de luta

Luna tinha 17 anos, na altura em que participou do estudo, e estava a frequentar o 12º ano. Sua primeira escola, no âmbito do pré-escolar, era particular. A aluna diz que a educação privada é diferente na forma como trata os alunos e nas condições do espaço. Observa que os alunos têm outro comportamento, são mais «bestinhas» (no sentido de delicados), facilmente maleáveis e mais inocentes. Aos 5 anos, no pré-escolar, foi transferida para uma escola pública, onde aprendeu a ler. Sentiu que as professoras do privado eram mais carinhosas, enquanto aquelas do público parecia que eram obrigadas a lá estar. As crianças da nova escola eram irrequietas e diziam muitos palavrões.

No 1º ano, a rapariga seguiu para uma outra escola pública e refere que viveu aí a “*fase das fases*”. Ao longo da sua escolarização, envolveu-se em cenários de conflito, o que fez ganhar de seu pai a alcunha de «imã de confusão». Permaneceu nesta escola até ao 3º ano e foi vítima de *bullying* por conta do seu cabelo cacheado e por ser mais inocente que os colegas. No último ano, foi empurrada de um baloiço e se feriu com gravidade – ficou hospitalizada por causa de uma hemorragia interna. Recorda-se da professora Carla, que inclusive a visitou no hospital, por acreditar que ela tinha o dom de ensinar, pois seu jeito de falar encantava. Em sala, era boa aluna e atingia médias altas.

Os dois anos seguintes, 4º e 5º, foram cursados numa instituição onde a jovem não gostou de estar, uma vez que continuou a haver conflitos, em virtude de insultos dos outros alunos. Conta que os meninos puxavam os seus cabelos e tocavam partes do seu corpo. No início do 4º ano, foi à direção fazer queixa de um colega e a funcionária questionou se não teria sido ela a provocar o incidente. A certa altura, a mãe teve de intervir, conversando com os membros da direção devido à frequência dos atritos. Luna destaca que, com o passar do tempo, os membros da direção perceberam que ela era boa aluna e uma funcionária chegou a pedir desculpas por ter duvidado de suas queixas.

No começo, não fez muitos amigos nesta escola, mas, aos poucos, conseguiu socializar. Conta que não se identificava com os colegas porque eles a influenciavam a fazer coisas erradas. Apresentando-se como uma aluna disciplinada, a jovem diz que ao não se envolver em algumas práticas, ficara marcada como «chata». Refere que os alunos bagunceiros pichavam as casas de banho, colocavam papel higiénico na pia e abriam as torneiras para alagar a escola. Lembra-se de presenciar inúmeras brigas físicas e ameaças e conta que a turma era dividida ao meio entre bagunceiros e bem-comportados.

A escola que frequentou do 6º ao 9º ano tem um lugar especial, porque nesse período aconteceram muitas coisas na sua vida e fez amizades que se mantêm até hoje. A instituição em si parecia um presídio, era repleta de portões, grades e, a certa altura, câmaras foram instaladas. Por essa razão, os alunos referiam-se ao espaço como prisão e perguntavam uns aos outros “*Quantos anos você vai cumprir aqui ainda?*”. Foi nesta escola que presenciou o maior número de confrontos físicos que, em geral, aconteciam entre meninas e estavam ligados a questões de relacionamentos amorosos. Luna conta que a escola tinha uma cultura sexista e machista, havendo repreensão de comportamentos homossexuais explícitos e culpabilização das meninas, em casos de demonstração pública de afetos – os rapazes raramente eram repreendidos por conta de relacionamentos, afirma.

No decorrer dos anos, constituiu um grupo de amigas, íntimo – na sala, eram conhecidas por conversarem muito. Acontece que de um ano para o outro, a tendência da escola era separar as pessoas mais próximas, de modo que, no 9º ano, ficou sozinha numa turma. Apesar disso, voltou a se integrar e o facto de conhecer pessoas nas outras turmas facilitou a criação de uma rede de amigos maior. Diz que nessa altura, juntavam-se de 20 a 30 pessoas no intervalo, um grupo grande e coeso. Estavam sempre a reunir para socializar, levavam comida para a escola e faziam espécies de piqueniques, organizavam festas, saíam juntos. Foi, também, a fase das celebrações de 15 anos das meninas.

Dos professores, tem memórias de vários docentes de Matemática. Luna conta que no 7º ano suas notas caíram, em detrimento da morte da avó, que tivera cancro. Ela ficou muito abatida na época, tornou-se mais calada e não tinha muita vontade de estudar. Narra que só não se isolou porque as amigas não permitiram. No início do 8º ano, ficou 6 meses sem aulas de Matemática por falta de professor. Quando chegou um docente, diz que ele não se entendeu com ela e as suas notas continuaram baixas. De uma maneira geral, a jovem diz que os professores que a marcaram foram aqueles que eram engraçados, demonstravam senso de humor e tinham a capacidade de conversar e atrair os alunos.

A entrada para a atual escola secundária foi controversa. Queria ir para uma escola técnica e tinha duas opções em mente, ambas fora do bairro em que vive. Uma hipótese era fazer um curso de Estética e a outra era seguir para Informática. Devido a um problema no sistema da escola do 9º ano, que foi abaixo por um período prolongado, não recebeu seu histórico a tempo de ser aceite nas escolas técnicas, restando vagas apenas na instituição onde se encontrava. Ficou decepcionada com esse encaminhamento porque queria sair do bairro, conhecer outras realidades, por isso, inicialmente, odiava a escola.

A jovem refere que gosta muito das aulas de História e Filosofia no ensino secundário, pois sente que os professores foram capazes de «abrir» a sua mente. Interessada em política, vê um carácter militante nestes professores e acha que isso é bom, porque não o fazem de maneira impositiva, mas criam um espaço para o diálogo. Envolvida no movimento de ocupação, diz que o fez após alguma pesquisa sobre o que significava o ato. Outros professores que chamaram a sua atenção foram aqueles que trabalham de uma forma menos intransigente, respeitando a voz dos alunos.

Em casa, encontra apoio para o desenvolvimento escolar. O pai, que deixou a escola antes de completar o ensino básico, é mais de fazer perguntas sobre as notas, apenas, enquanto a mãe, que finalizou o ensino secundário, acompanha de perto, vai às reuniões. Luna conta que tem uma boa relação com a família, incluindo o irmão de 9 anos. Recentemente, descobriu que pode ter outros dois irmãos (mais velhos), por parte de pai, o que causou um pouco de ruído nas relações, mas já está tudo explicado. Apesar de apoiar os estudos, a mãe gostaria que ela tratasse de arranjar um emprego. A jovem diz que o queria fazer, mas sente que não conseguiria equilibrar com a escola e a vida social.

Caseira, gosta de ouvir música, e a maior parte do seu lazer se dá em idas a casa dos amigos, onde veem filmes e séries, e conversam. Fã de fotografia, fez dois cursos nessa área, no CUCA. Abandonou o segundo curso, para fazer uma formação financiada no Banco Palmas, na área de consultor comunitário. A experiência foi interessante, porque teve a oportunidade de conhecer melhor o bairro onde vive. Luna acha que todo o lugar é perigoso, nos dias de hoje e, apesar de reconhecer que há alguma criminalidade no seu bairro, destaca que nestes nove anos que aí vive, nunca lhe aconteceu nada. Nas andanças que fez pela vizinhança, por conta do curso, reparou que há muita pobreza e que é possível dividir o bairro em subáreas – as nobres, as médias e as carenciadas.

A jovem entende que a escola é um lugar onde se aprendem conteúdos e valores, sendo que a sua organização da trajetória escolar engloba fortemente a componente de socialização. Para o futuro, gostaria de ir à faculdade e cursar Psicologia. Mais recentemente, por conta do movimento de ocupação, teve um contacto alargado com coletivos sociais e começou a se interessar pelo curso de Ciências Sociais. Na sua jornada, acredita que enfrentará muitas lutas, nos âmbitos do movimento estudantil e do feminismo, e está atenta para a ideia de que haverá “*Dias de lutas e dias de glória, mais dias de luta do que glória, mas, enfim*”. Assim que completar 18 anos, espera poder viajar, explorar o seu país e, depois, o mundo.

Angel e um amanhã melhor

Angel estava com 16 anos e frequentava o 10º ano, pela segunda vez, quando participou do estudo. Negra, filha de pais divorciados, um eletricista desempregado e uma cozinheira, tem apenas um irmão, que é mais velho e frequentava o 9º ano. Membro ativo do movimento grevista de ocupação, entende que a escola foge das paredes, não devendo ser concebida como um mero espaço concreto onde se assiste a aulas. Nas suas palavras, *“Escola, para mim, é você aprender a conviver com pensamentos diferentes, com ideias diferentes, escola é você fazer amigos, é você fazer família, é você fazer novos laços”*.

A primeira experiência educativa, no pré-escolar, foi em contexto privado, tendo frequentado duas escolas. A descrição da primeira escola refere uma instituição que, no fundo, era um anexo da casa de uma das professoras. A aluna gostava *“porque as tias (educadoras) eram legais, todo mundo era muito humilde e era uma escolinha pequenina”*. Já na segunda instituição sentiu-se um pouco deslocada porque havia *“menina muito mimada, criança acostumada a ter tudo o que queria e eu não era assim”*. Sua transição para a escola pública se inicia com a passagem para o 1º ano, por razões financeiras.

Passou os nove anos do ensino básico na mesma escola pública que, segundo a jovem, não gozava de uma boa reputação. Era raro um professor querer trabalhar lá, porque os resultados dos alunos eram muito ruins, nas avaliações formais, e a instituição era considerada uma das piores escolas de ensino básico – um cenário que terá mudado agora. Por essa razão, chegou a ficar seis meses sem professor de Inglês no 9º ano, até que apareceu um que adorava trabalhar em contextos periféricos. Os alunos ensaiavam recebê-lo mal, mas foram surpreendidos pela sua postura e pela dinâmica das aulas.

Apesar da representação negativa da instituição, refere que o ensino básico tem um significado especial para ela, porque a escola era como se fosse uma família. Foram tantos anos no mesmo estabelecimento que criou laços com os funcionários, os professores e os colegas. Hoje em dia, se faz uma visita, é acolhida pela equipa com carinho. Enquanto aluna, sempre foi muito tagarela, brigava fisicamente com os meninos e algumas vezes deixava de ir às aulas, porque não estava motivada para as atividades.

Recorda que os professores eram atenciosos e compreensivos. Sente que os alunos eram ouvidos e, numa altura em que a turma se tornou demasiada difícil do ponto de vista relacional, houve uma reunião para entender o que se passava. Ao argumentarem que a rotina estava cansativa, alguns professores passaram a dinamizar aulas diferentes,

recorrendo a gincanas, teatro e estratégias mais interativas. Há um professor de História que se tornou inesquecível pelas práticas pedagógicas que rompiam com as normas – envolviam jogos e competições entre grupos. Chegou a ser chamado à direção por conta de uma gincana que organizou baseada num programa de televisão, uma espécie de trívia em que os alunos podiam atirar uma tarte na cara um do outro, ao responder corretamente uma questão. Vendo que o professor estava sendo pressionado, a turma se reuniu na direção para demonstrar apoio. Ainda que tenha se sentido ameaçado, o professor comunicou que não deixaria de dar aulas do seu jeito – um enfrentamento que aumentou o respeito que os alunos tinham por ele.

Ao longo do ensino básico, havia alunos que eram envolvidos com o tráfico de drogas, e um episódio marcante aconteceu no 9º ano, num dia em que a polícia foi buscar um colega de sua turma. Ficaram todos muito nervosos, pois acreditavam que a polícia iria maltratá-lo. Enquanto os policiais adentravam a escola, alguns colegas ajudaram o rapaz a pular o muro. A aula foi cancelada, devido a apreensão de todos, pois estavam incapazes de se concentrar. Foi um alívio, quando souberem que a fuga tinha corrido bem. Angel mantém contacto com a maior parte dos colegas dessa altura. Eram muito unidos, e a jovem conta que a festa de encerramento do 9º ano, organizada com fundos recolhidos coletivamente, foi uma verdadeira choradeira. Toda a gente sensibilizada.

A transição para o ensino secundário foi tensa, porque a maior parte dos amigos ficou para trás e os poucos que vieram para a mesma escola foram alocados em turmas diferentes – de propósito. No começo, custou ser uma «novata», e tão logo fez novas amizades, deixou de se aplicar e começou a bagunçar. No ensino secundário, entende que os professores se importam menos com os alunos e apenas cumprem o programa, daí que as aulas sejam quase sempre entediadas. Na sua visão, o ensino numa escola da periferia está parado no tempo – é o mesmo desde sempre, não evolui. Isto porque *“A única coisa que eles querem que a gente aprenda é o suficiente para a gente ser mão de obra, mão de obra para os burgueses”*.

Reconhece no ensino secundário uma infraestrutura precária, razão pela qual se envolveu no movimento de ocupação da escola, mesmo que isso tenha trazido problemas familiares. Segundo a mãe, a jovem *“tinha que estar em casa, cuidando da casa [...] não tinha que estar na escola, que isso era coisa de vagabundo”*. Quando o movimento grevista começou, Angel diz que tinha acabado de entrar no ritmo escolar, novamente. No ano anterior reprovava, em grande medida, por conta da perda de um tio com quem era muito apegada desde pequena - morrera inesperadamente num acidente

de mota. Esta morte a afetou bastante e ela perdeu a capacidade de se concentrar nas aulas. No final do ano, teve notas vermelhas a Matemática e Física e ficou reprovada pelo conselho que observou, no seu histórico, indícios de mau comportamento – se envolveu em tantos incidentes que a mãe fora convocada para assinar um termo de responsabilidade para evitar sua expulsão da instituição.

Só houvera outro momento de tanta conturbação na jornada escolar - o divórcio dos pais. O pai tinha um quadro de alcoolismo e, por inúmeras vezes, agrediu a mãe, inclusive, tentou matá-la por sufocamento, em três oportunidades - a jovem estava presente nestas ocasiões. Angel conta que teve um surto numa prova a seguir da última discussão dos pais. Ela levantou-se da sala a meio da aula porque começou a vir muitas coisas à sua memória, pegou numa bola e atirou para uma lâmpada e para o bebedouro, partindo ambos - tinha cerca de 9 anos. Foi uma época em que teve o apoio essencial de uma professora de Português que fez questão de ouvir e entender a sua história, vindo a defendê-la junto da direção. Quando sente que ninguém se importa consigo, a jovem lembra-se desta professora que foi sempre um porto seguro.

Nascida e criada na região onde vive, Angel trata a sua zona por favela e sugere que a mesma está subdividida em vários conjuntos menores, dentre os quais o seu «pedaço de chão». Para a aluna, quando era criança, o lugar era mais perigoso porque ainda não tinha sido estabelecido um acordo de paz entre os diferentes conjuntos. Naquela época, não era incomum presenciar tiroteios ou cruzar com os guardiões, traficantes que protegem a favela, carregados de armamento pesado. Este clima tenso e perigoso se desfez, sendo agora possível circular entre os conjuntos, sem medo. Apesar dos muitos pontos negativos da sua zona, Angel diz se concentrar nos positivos, que envolvem o reconhecimento de seu espaço geográfico enquanto uma comunidade. Seu olhar vislumbra os laços que se criam e é guiado pela solidariedade que emerge da convivência com os diferentes atores.

Diferente de alguns colegas que deixaram a escolarização no início do secundário, a aluna diz que fará esforços para concluir os estudos obrigatórios. No futuro, vê-se como militar e militante. Andava a frequentar um curso pré-militar gratuito, aos finais de semana, no sentido de facilitar a transição para a academia do exército. Mas a profissão escolhida não consegue dar conta de todas as suas aspirações. Acha que é preciso ser militante, porque quer lutar pelos seus direitos e pelos direitos das pessoas que conhece. Espera se tornar uma pessoa mais calma e paciente, e ser justa. Afirma que o amanhã será sempre melhor que o hoje e que o ontem.

5.2 Parte II – As narrativas portuguesas

5.2.1 Narrativas de rutura

Patrícia e as meias oportunidades

Aos 17 anos, Patrícia frequentava o 11º ano, em Artes Visuais, área de sua preferência, mas para a qual somente se registou depois de frequentar um 10º ano em Ciências, num primeiro momento. Foi para Ciências por influência da madrinha que insistia que era para aí que seguiam os melhores alunos e aqueles cujo futuro seria melhor. Acontece que não aderiu ao programa e, com o apoio dos pais, optou por reformular o seu percurso, reprovando propositadamente no primeiro ano, na escola secundária. Sente-se feliz com a mudança e diz que os últimos dois anos foram os melhores de sua trajetória.

Da pré-escola, pouco recorda, apesar de saber que muitos colegas que continuam a andar com ela no ensino secundário vêm desde essa época. A escola onde cursou do 1º ao 4º ano tornou-se, recentemente, um colégio privado, o que considera triste. Tem poucas lembranças da primeira professora e refere que, do 2º ao 4º ano, teve aulas com uma única professora. Esta docente, com quem contactou mais tempo, era má, segundo ela, pois andava sempre a gritar com as pessoas. De todo o modo, apreciava a sua forma de ensinar que compreendia o trabalho por projetos, cujos resultados, por vezes, eram expostos na escola sob a forma de cartazes. Admirava essa metodologia, porque a considerava inovadora. Boa aluna, entende que a professora dava demasiada atenção a um aluno que tinha muitas dificuldades, colocando o resto do grupo em segundo plano.

A mudança de escola, no 5º ano, fez-se com o apoio da antiga professora que garantiu a manutenção da mesma turma na nova instituição, onde permaneceria até ao 9º ano. Patrícia refere que aqui viveu uma experiência mais complicada pois passou a sofrer *bullying* dos colegas por ser gordinha e baixinha, uma situação que persistiu até ao 8º ano. Ficou chateada porque o gozo vinha de colegas que já conhecia dos anos anteriores e que, em tese, eram seus amigos. Acha que os professores nunca notaram essa dificuldade e afirma que preferiu não levar esta questão aos pais, com quem tem um excelente relacionamento. Contou com o apoio de duas amigas para atravessar essa fase difícil e sente que a turma mudou o seu comportamento a partir do 9º ano, sem conseguir explicar os motivos. O facto é que também ela passou por mudanças nesse período “*emagreci um bocado, e pus aparelho, pus óculos, mudei um bocado meu estilo, e as pessoas começaram a se aproximar um bocado de mim*”. Confrontada sobre essas

mudanças, diz que elas não foram apenas fruto do *bullying*, mas de sua vontade própria.

De uma maneira geral, a jovem insiste que não aprendeu nada, ao longo do 2º e 3º ciclos, e afirma que os professores foram pouco marcantes. No fundo, até acha que não se devia ter frustrado com as notas porque, afinal, elas não dizem muito de si. Refere que a turma era barulhenta e que alguns professores não se esforçavam, como o de História, em cujas aulas toda a gente ficava a conversar e, nos testes, se podia copiar as respostas. Por causa do ambiente conturbado, havia uma professora de Português e Inglês que iniciava as atividades com um momento de meditação. Levava velas e ambientadores e punha música de fundo a ver se acalmava os alunos, o que costumava funcionar “*Ela pedia-nos para nos levantar, imaginarmos que estávamos num lugar com muitas flores e punha a música de fundo e cheirinho e nós ficávamos todos calmos. Era engraçado*”.

Escolheu a escola secundária em função da proximidade com a sua casa e diz que a tentativa falhada em seguir para Ciências serviu para valorizar o sentido das aprendizagens em artes. Patrícia refere que, antes do ensino secundário, não tivera bons professores na área que a tenham ensinado técnicas de desenho, tendo aprendido muitas coisas sozinha. Conta que ao longo de sua escolarização, sempre foi boa a desenho e chegou a ganhar um prémio num concurso da Câmara, na altura da escola do 1º Ciclo. Sente que nunca esteve numa turma tão unida e, reconhecendo que são bastante diferentes uns dos outros, afirma que há imenso respeito entre todos, de modo que os conflitos são raros. Seu grupo de amigas é conhecido como o «grupo das inteligentes», na turma, e menciona que essas meninas de quem é mais próxima, todas elas, já passaram por uma situação de *bullying*. Imagina que isso pode ter sido o que as aproximou.

A jovem diz que até ao 9º ano não era uma aluna esforçada, cenário que se transformou, a partir de sua entrada para o ensino secundário em artes. Atualmente, é uma das alunas mais aplicadas, porque compreende que somente assim poderá ter um futuro. Entende que não pode depender de terceiros, mas deve concentrar-se no seu esforço para atingir os objetivos. Refere que os pais têm muito orgulho de si e ficam contentes quando ela tira boas notas. Filha única, destaca que quer ter uma vida diferente da dos pais – ambos funcionários de uma fábrica de móveis. Patrícia afirma que “*Em Portugal, mesmo que nós tenhamos oportunidades, se calhar, as oportunidades não são tão grandes quanto parecem*”. Para ela, o pai, que é muito inteligente, poderia estar a desempenhar funções como advogado, ou semelhante, ganhando mais do que recebe hoje. Porque não teve oportunidades de estudo, ficou relegado a uma posição menos privilegiada – não se trata de uma questão de inteligência ou capacidade, sublinha ela.

Caseira, Patrícia narra que entre as suas atividades favoritas estão os passeios nos campos e as atividades que faz no computador. Gosta de ver séries, ouvir músicas coreanas e admira a tranquilidade da sua região. Mudou-se de casa, na altura do 6º ano, quando os pais financiaram um imóvel próprio – ficou contente porque na rua anterior vivia em frente a um café e tinham de lidar com barulho de bêbados. Agora, está numa zona «sossegadinha», onde quase nem passam carros. Bastante ligada aos pais, conta que estão sempre reunidos na sala de estar. Observa, aliás, que poucas amigas têm uma relação tão amigável com a família. Sente falta de ter irmãos e menciona um primo que cumpriu esse papel, durante anos. Dão-se bem, ele dormia muitas vezes em sua casa e conversavam sobre tudo. Desde que tirou a carta de condução, ele anda afastado.

Por mais que goste da vida familiar, a jovem afirma que, às vezes, é custoso estar em casa, porque os pais têm muitos problemas de saúde e ela acaba por ter de assumir mais responsabilidades. O pai esteve algum tempo de baixa, no trabalho, por conta de um problema no coração e a mãe sofreu um acidente na fábrica e mal consegue andar – é provável que brevemente se reforme. Assim, quando reflete sobre a escola, Patrícia organiza o espaço como um refúgio, é um lugar onde pode estar a sorrir mais. Nas suas palavras, *“A escola é um local em que se abrem horizontes e faz uma pessoa mais sorridente, com mais sabedoria”*. Considerando que não é pobre, vê alguns desafios financeiros no seu percurso. Quando estavam o pai e a mãe de baixa, tiveram de fazer esforços para pagar o financiamento da casa e do carro. Patrícia chegou a trabalhar numa loja de telemóveis, que pertence a uma tia, para ajudar a custear os materiais escolares.

O projeto de futuro é seguir para a faculdade, apesar de não saber para qual curso – são várias saídas. Depois de uma visita a uma instituição do Porto, ficou impressionada com as opções de Design Audiovisual e Animação 3D. Sabe, porém, que não tem meios para custear a ida para o ensino superior, daí que considere parar por um ano, trabalhar e juntar algum dinheiro, antes de prosseguir. Eventualmente, faria algum curso de línguas para aumentar as suas oportunidades. Adorava ir ao exterior, tanto para estudar, como para fazer voluntariado em zonas mais desprotegidas. Uma outra possibilidade, é concorrer a uma bolsa de estudos. Ficou a saber de uma faculdade que analisa os materiais produzidos ao longo do ensino secundário e oferece apoio financeiro para uma licenciatura em Artes – tenciona concorrer. Os sonhos, constata Patrícia, parecem grandes e pode ser que não se realizem, mas, arremata *“Se eu não me esforçar, se calhar, não saio nunca do mesmo sítio onde estou agora”*.

Lúcia e os melhores empregos

Lúcia é a única participante portuguesa do estudo que iniciou o seu percurso escolar numa escola privada. Tinha 17 anos na altura em que se realizou a entrevista e cursava o 12º ano, na vertente Línguas e Humanidades. Conta que a transição do ensino privado para o ensino público, que decorreu no 5º ano, foi radical, e observa uma mudança na organização dos espaços, na quantidade de alunos, no grau de confusão e nos laços afetivos das relações educativas. Integrar a turma mais jovem da escola, no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), também aumentou o impacto na mudança de instituição.

O colégio, onde esteve desde os 3 anos e permaneceu até ao 4º ano, é descrito pela jovem com tons de saudosismo que reforçam o sentimento de que foi uma experiência positiva no seu percurso. O espaço era grande, recorda-se das hortas, dos pavilhões de vôleibol e futebol, da área composta de areia, além da casinha de madeira e das mesas à volta de uma árvore, onde brincava com frequência. Diz que adorava as aulas, porque as dinâmicas contemplavam muitos jogos comunicativos, não ficando apenas pela cópia de coisas do quadro. Todos os meses, decorria uma sessão especial de vídeo e, na época das férias, havia atividades extra como festas do pijama, karaoke e aulas de culinária.

Uma das atividades que a cativou, nesta primeira escola, foi o programa de padrinhos. A todos os alunos do 1º ano era atribuído um padrinho de um ano à frente que funcionava como um apoio para orientação e integração. No 4º ano, foi a madrinha de um chinês e adorou a experiência. Diz que ele vinha ter com ela nos intervalos e lhe obedecia, quando ela o repreendia por eventuais atritos com colegas. Sente que esta escola era como uma família e ficou triste por ter de sair no 5º ano, em função da ausência de oferta do 2º CEB. A transição para a nova instituição se fez com a maior parte dos colegas, que permaneceram juntos até ao 9º ano. Em geral, era uma turma unida e calma, havendo apenas dois rapazes que desestabilizavam as atividades. Um deles acabara sendo expulso do grupo devido aos constantes conflitos físicos que provocava.

A jovem observa que os professores da escola pública não tinham o mesmo cuidado dos docentes anteriores, o que se percebia na forma como respondiam às necessidades dos alunos – alguns, destaca, pareciam estar ali por obrigação. Ela menciona uma professora de Matemática de quem deixou de gostar por tê-la acusada injustamente de fazer cópia num teste. Sua questão foi anulada e levou para casa um recado para os pais assinarem. Narra também que, com esta professora, havia preparação para competições externas de Matemática, mas observa que a docente fazia escolhas

previamente, visto que tinha os seus alunos favoritos. Numa ocasião, saiu-se bem nas preparatórias e foi uma das representantes da turma – está certa de que a docente não ficou contente. Nesta escola, observa, houve outras experiências mais agradáveis, em que os professores tinham um cuidado com os alunos, como o docente de Inglês que adaptava as provas para aqueles com maiores dificuldades de aprendizagem.

No 7º ano, Lúcia transferiu-se para a escola secundária e apanhou a época da reforma do parque escolar. Neste primeiro ano, teve aulas num contentor, o que foi desagradável porque eram muitos alunos num espaço pequeno e fazia calor. Quando a reforma ficou concluída, no 8º ano, observa que era confuso andar pela escola, pela sua dimensão e devido às divisões dos blocos. Ainda assim, gostou desde logo do ambiente e conta que nesses anos teve professores recetivos. Houve uma professora de História que a cativou por ser arqueóloga. Era casada com um egípcio e, por isso, tinha o hábito de se fixar em conteúdos sobre o Egito. A docente era desconfiada, vigiava os exames de perto, porém era engraçada e só dececionou porque fez promessas de levar a turma a vários sítios, o que nunca se concretizou. A jovem diz que eles “caíram feito inocentes”.

A turma continuava a ser composta, em maioria, por colegas dos anos anteriores. Eram comportados e ganharam a fama de ser a melhor classe de todo o liceu. Não havia conflitos e eram todos amigos uns dos outros. Pessoalmente, teve uma experiência difícil com a chegada de uma colega que desestabilizou a sua amizade mais forte. Tirou-lhe a melhor amiga e as duas passaram meses a esnobá-la e colocá-la em segundo plano. Ficou triste, nesse período; chorava por causa da exclusão e conta que até rezava para que a nova aluna não aparecesse nas aulas. No desenrolar das relações, tornou-se grande amiga da rapariga que se juntou à turma tardiamente e perdeu contacto com a antiga melhor amiga. No final do 9º ano, a turma fez um baile de finalistas em casa de uma das colegas porque não se davam bem com os demais grupos da escola e não se quiseram juntar. Foi um momento de fechamento importante para um ciclo que envolveu aprendizagens no âmbito do cumprimento de regras e respeito às pessoas, segundo a jovem.

A opção por Línguas no secundário teve que ver com os seus gostos pessoais pelas disciplinas do programa escolhido e pela certeza das dificuldades que tinha em Matemática. O 10º ano não foi uma experiência tranquila pois narra que saiu da turma mais bem-comportada da escola para um grupo segmentado, carregado de conflitos entre os seus membros. Refere a sala como estando organizada em dois segmentos, os alunos inquietos e os atinados, identificando-se com o segundo. Refere que se dava bem com os colegas todos, mas teve um conflito por defender um amigo próximo que era gay e foi

alvo de gozação em redes sociais. Nessa época, a relação com os professores também foi conturbada e a jovem afirma que só não tinham problemas, aqueles que demonstravam maior autoridade.

No 11º ano, andou estressada com a questão das médias. Não sabe explicitar bem as razões, porém, conta que perdeu a capacidade de concentração; não conseguia estudar, ficava ansiosa com os testes, mal podia redigir um resumo das matérias. O estresse foi tamanho que teve uma pelada na cabeça. Se recebesse um 10 ou 11 nos testes, desabava a chorar. No então 12º ano, sentia-se mais calma, porém preocupada em subir as médias. Tem uma rotina de estudos fixa e estuda todos os dias, ao menos, uma hora, as diferentes matérias, focando em disciplinas específicas, quando os exames se aproximam. Enquanto aluna, acredita que se tornou mais madura, no ensino secundário, e sugere que o próprio tratamento dos professores exige dos alunos um comportamento sério, em que se prima pela responsabilidade. Segundo ela, passou a fase de ser criança e andar a brincar.

Nos seus tempos livres, a rapariga aproveita para fazer aulas de dança, já andou no *ballet*, e tem frequentado o ginásio, a ver se ganha massa muscular – estava muito magra. Mora nas redondezas da escola secundária e diz gostar do sítio onde vive, apesar de achar uma «seca». Só se pode ir a uns poucos cafés, ao cinema e ao shopping. Às vezes, apanha o comboio e passa um dia no Porto. O pai viaja frequentemente, faz instalações de cozinhas em diferentes países, por isso, quando vem a casa, costumam sair para comer fora e conversar. Filha única, dá-se bem com ele e com a mãe, vendedora, de quem se sente mais próxima. Elas vão muitas vezes juntas à cabeleireira, nos finais de semana. Tem um namorado, colega de aula, e estão juntos, sobretudo, em casa. Gostam de ver séries, filmes e, quando está só, passa algum tempo nas redes sociais.

Sobre o futuro, a prioridade de Lúcia é formar-se e ter um emprego. Depois, vai pensar em constituir uma família. Segundo a jovem, a escola “*prepara-nos para sabermos lidar com o mundo, e termos um emprego satisfatório para nós, e sermos pessoas cultas*”. A partir da escola, afirma, “*podemos ser advogados, podemos ser médicos, podemos ser o que quiser e não ficarmos simplesmente por ser costureiras*”, dependentes de um salário com o qual mal se pode viver. Na sua visão, aqueles que andam a suar em trabalhos com remuneração baixa deveriam ter se aplicado mais na altura da escola pois, assim, se calhar, teriam sido bem-sucedidos na vida. Pessoalmente, ainda está um pouco confusa com a decisão a tomar. Considera os cursos de Jornalismo, Direito, Psicologia e Educação da Infância. O certo é que ir para a universidade é um passo importante que quer dar.

Henrique e as saídas convenientes

Aluno do 11º ano, Henrique tinha 16 anos à época da entrevista, e frequentava a vertente Ciências Socioeconómicas, que fora escolhida em função do seu interesse em cursar Gestão ou Direito, na faculdade. A mãe também exerceu influência nessa opção, na medida em que estava preocupada que o rapaz seguisse para um curso com melhores saídas profissionais. Até gostaria que ele tivesse seguido para Ciências, opção que o filho colocou de parte, devido a sua pouca afinidade com as disciplinas relacionadas.

O rapaz reside numa pequena freguesia, um pouco distante da escola secundária, a cerca de 10 quilómetros, e foi próximo de sua casa que iniciou a experiência escolar. Entrou para o jardim de infância aos 3 anos e realizou algumas trocas, antes de seguir para o 1º CEB, em razão de não ser bem-comportado, segundo conta. Curiosamente, em todas as instituições por onde passou, teve sempre a mesma professora. Revela que era uma criança “levada e irrequieta” e refere que lhe faltava capacidade de concentração, apesar de registar que era excelente a realizar aprendizagens. Diz que o infantário remete basicamente a brincadeiras e atividades de desenho, das quais não era apreciador, porque nunca teve jeito para as artes.

Do 1º ao 4º ano, esteve noutra escola, à beira de casa, e afirma que ainda sente o cheiro daquele espaço – *“Cheira à madeira, eu acho que sim, que era o chão da escola, das salas, tinha um cheiro diferente, sei lá, mas, sim, cheira à escola”*. Henrique afirma que quando se pensa na «escola primária», vem logo aquela ideia dos vidros decorados e dos enfeites por toda a parte porque o ambiente é apelativo e distancia-se, nesse sentido, do que se vivencia nos outros ciclos. No entanto, diz que achava as suas aulas monótonas e julga que os professores, um diferente a cada ano, poderiam ter dado mais de si, pois pensa que os métodos giravam em torno do tradicional, sempre a dar-se matéria e fazer exercícios. Assume que era uma criança pouco interessada e não muito afeita às regras.

A entrada no 5º ano implicou uma nova transferência e conta que foi para uma instituição da vizinhança que não tinha boa fama, em termos de qualidade de ensino. A escola tinha péssima infraestrutura, chovia dentro das salas de aula, os laboratórios não tinham equipamento e faltava material didático. Da turma, refere que boa parte dos colegas tinham vindo da escola anterior e que somente no 6º ano é que as coisas se tornaram um pouco mais instáveis, devido à entrada de novos elementos. Na sua visão, os alunos eram um bocado mal-educados e sentia que alguns professores não “davam a volta” aos insultos que enfrentavam. O jovem refere que os professores pareciam

desmotivados e toleravam comportamentos que ele próprio achava ofensivos, exemplificando com uma professora de História que fora agredida verbalmente e nem sequer reagiu. Pessoalmente, foi alvo de *bullying* dos novos colegas, que se riam do seu aspeto físico – era gordinho.

No que se refere às aprendizagens do 5º e 6º ano, período em que permaneceu na mesma escola, o jovem declara que as aulas continuavam a ser monótonas, regidas por dinâmicas tradicionais e pouco cativantes. Nessa época, adorava História, por sentir que não se tratava somente de uma questão de decorar e, sim, de aprender. A professora do 6º ano ficou marcada pelo seu cariz alternativo, no jeito de vestir e nas ideias que defendia, e porque era capaz de fazer associações entre os conteúdos e a realidade contemporânea. É curioso que apesar de crítico de um modelo tradicional de ensino, o rapaz afirma que algumas aulas para serem boas devem seguir o método tradicional à risca – como seria o caso de Matemática. Reconhece que, às vezes, estas aulas são monótonas, mas não sabe como um professor desta área poderia esboçar outra forma de ensino. Em casa, conta, jamais estudava. O que fazia nas aulas era o suficiente para responder aos testes.

A partir do 7º ano, Henrique transferiu-se para uma escola da freguesia vizinha, motivado por não gostar do ambiente onde estava e porque a mãe dele era funcionária da instituição. Com ele, vieram alguns colegas, mas foram alocados em diferentes grupos. Na sua turma, havia alunos mais velhos, repetentes, e foi com eles que se integrou num primeiro momento. Conta que não eram exatamente boas companhias e que foi uma fase de experimentações, como no caso do tabaco. No 8º ano, esses colegas deixaram a turma e ele se aproximou de outros mais calmos com quem ainda mantém laços de amizade. Em termos de comportamento, sente que era mais maduro e andava centrado, visto que a mãe contactava diretamente com os seus professores. Tinha receio de que houvesse queixas.

De um modo geral, acredita que o seu 3º CEB foi um período neutro, sem momentos marcantes. Dos professores, que considera mais competentes que os anteriores, teve uma ligação com uma docente de Ciências, que lecionou nos 7º e 8º anos. Ela falava não somente de coisas relativas à escola, mas à vida, o que implicava a partilha de algumas lições. Além disso, tem a impressão de que adquiriu bastante cultura geral com essa docente. Afirma que no seu jeito de ensinar, não muito popular porque sua aula era do modo tradicional, ela era capaz de explicar conteúdos em que outros professores não tinham sido bem-sucedidos. Matemática foi a sua grande dificuldade nesse período, tendo andando em explicações para melhorar a nota. Nessa altura, também passou a estudar em casa pelas primeiras vezes e conta que no 9º ano conquistou uma bolsa de

mérito, atribuída pela escola a alunos com notas altas. Uma das motivações foi a promessa da mãe de que poderia ir ter com o pai, que reside em Londres em trabalho. Com a bolsa, que oferece uma quantia em dinheiro, ajudou os pais a pagar as explicações e o curso de inglês que frequentava.

Pouco afeito à Matemática, foi no ensino secundário para Socioeconómicas, especialmente pelas saídas que poderia ter mais à frente. Diz que essa vertente não é comum nas escolas e veio para a escola secundária onde está, porque era a mais próxima de sua casa. Um desafio tem sido aguentar as aulas de 90 minutos, uma vez que continua a ter problemas de concentração e acredita que faltam temas interessantes nos planos de aula. Ainda não tem uma rotina de estudos, focando nas disciplinas conforme a proximidade dos testes. A depender dos conteúdos, estuda na véspera. De todo o modo, sente que o grau de exigência é elevado na escola secundária, o que associa a boa posição da escola nos rankings e à pressão do diretor por resultados. Vê a sua turma dividida em grupos, destacando três: aqueles que já andavam na escola secundária e têm amigos em outras turmas, os que passam os tempos livres a fumar, fora da escola, e aqueles que aproveitam as horas vagas para a socialização – é neste terceiro que se encaixa.

Em casa, tem uma boa relação com os pais e o irmão mais novo. Sente que a mãe é uma boa amiga e partilha quase tudo com ela. O pai vive imigrado em Inglaterra, desde os seus 9 anos, retornando ao lar uma vez por mês. Ainda assim, essa relação interfere numa ligação forte – se precisa conversar sobre algo, é com a mãe que o faz. Gosta de estar em casa, ver filmes e séries e, nas férias, é responsável pelo irmão mais novo. Dá-se bem com a família alargada, mas não tem grande convívio. Saiu à noite pela primeira vez, quando estava no 10º ano, e diz não ser algo tão habitual. Não gosta da zona onde vive por ser muito pequena e ter poucas opções de lazer. Quando sai, é sempre na vizinhança da escola e depende da mãe ou dos amigos para se locomover.

Henrique afirma que *“a escola é teórica, acho que deveria ser mais prática, devia ter uma aplicação mais prática”*. Para ele, a instituição é útil, mas não «morre de amores» por ela. O jovem pretende terminar o ensino secundário e seguir para a universidade. Tem dúvidas entre seguir para Gestão ou Economia. O obstáculo aos planos é a sua média que precisa subir bastante para entrar na universidade que deseja. Aliás, julga que é injusto que se contem as médias desde o 10º ano, porque é um período em que se carece de maturidade e sente que esses resultados podem prejudicar toda a trajetória educativa. Para o futuro, gostaria de abrir uma empresa, adoraria viver em outro país e seguir uma carreira internacional visto que, para si, Portugal é muito pequeno.

5.2.2 Narrativas de obrigatoriedade

Hugo e os sonhos (im)possíveis

Aos 18 anos, Hugo estava perto de finalizar o 12º ano, na vertente das Artes Visuais, quando estivemos reunidos. Escolheu a via focada nas artes, porque sempre foi bom a desenho, única disciplina em que a nota máxima era garantida no seu boletim no ensino básico, segundo o aluno. Outras áreas de interesse envolviam o desporto, uma paixão ainda presente em sua vida, e a Matemática, matéria que foi perdendo peso em sua trajetória. A escolha da escola secundária se fez pela proximidade de sua residência.

Nascido em Santo Tirso, onde ficava o hospital mais próximo de sua casa, o jovem cresceu em Figueiró e frequentou a sua primeira escola em Raimonda, onde esteve do 1º até ao 4º ano. Não foi à pré-escola, pois os pais preferiram deixá-lo aos cuidados de uma tia que não trabalhava e já tinha cuidado do irmão mais velho. Ela funcionava como uma ama, diz o jovem, e a partir da frequência à escola, ainda era ela quem buscava a ele e ao irmão – cuidou também da irmã mais nova. Hoje, devido a um conflito familiar, a tia anda afastada do pai, seu irmão, e da restante família. Guarda memórias de ajudar a tia a alimentar o gado e a fazer o comer e assume que era uma boa pessoa.

Em Raimonda, foi a mesma professora quem lecionou durante os quatro primeiros anos. Hugo afirma que ela era meiga, simpática e engraçada, de modo que toda a gente se dava bem com ela. Recorda do seu profissionalismo, referindo que independentemente de estar triste, tratava os alunos da mesma forma, não era de berrar ou chatear-se com eles. Menciona que foi com esta docente que aprendeu a ler e a escrever, bem como teve as primeiras noções de Matemática. O momento mais marcante da passagem por este ciclo de ensino aponta para o castigo que ele e um amigo tiveram por terem escalado uma árvore. Foi na época do magusto e ficaram sem castanhas.

No 5º ano passou para uma nova escola, em que permaneceria até ao 9º ano, na freguesia de Freamunde. A transição exigiu alguma adaptação, por se tratar de uma escola maior, mas Hugo conta que o processo fora facilitado, porque os colegas também se transferiram. Enquanto aluno, sente que fora rebelde neste período, o que associa com a ideia de andar a chatear as raparigas, jogar a bola em todo canto e praticar *parkour*, atividade que era vista como um comportamento desviante. Para o jovem, “*Ser rebelde é uma pessoa que é diferente das outras, que faz coisas que não sejam normais para a sociedade e que se distinguem mesmo por ser diferentes*”. Portanto, pode ser bom, porque “*Quem vai ficar recordado para o futuro é aquele que fez uma coisa diferente*”.

Para Hugo, no fundo, todas as escolas são parecidas. Há sempre bons e maus professores, uns com quem se dá melhor e outros nem tanto. Recordar-se de uma professora de Ciências que tinha um jeito agressivo e era resmungona, o que salvaguardou sua fama pela escola. Apesar desse comportamento, o aluno diz que gostava dela porque percebia que havia um objetivo no seu jeito de ensinar, ela era bastante exigente e, provavelmente, uma das melhores professoras da instituição. Outro professor que o marcou pela positiva foi o professor de Inglês do 9º ano, disciplina pela qual não tinha apreço. No início das aulas, o professor avisou que só falaria em português, em ocasiões específicas, o que fez crescer a preocupação do jovem com o seu desempenho. Passou com a nota mínima, no final, mas recebeu imenso apoio do professor que teria reconhecido o seu esforço e apontou para o seu potencial.

Por outro lado, teve uma professora interina de Francês de quem ninguém gostava. Extremamente exigente, o rapaz afirma que ela era incapaz de ter uma conversa civilizada, andava aos berros e constantemente chateada. Nos seus testes, quase nenhum aluno atingiu nota positiva. De alguma forma, imagina que ela descarregava problemas da sua vida pessoal nos alunos. Outra dificuldade apareceu com a professora de Música, que criticava a sua atuação com a flauta. Desgostoso, passou a esquecer o instrumento em casa, propositadamente, o que ocasionou alguns recados para a mãe assinar. Prometia a esta que não voltaria a acontecer, mas eventualmente se esquecia.

A transição para o ensino secundário se fez perante uma série de expectativas e a maior delas se prendia com a ideia de que finalmente poderia se dedicar àquilo que gostava. A primeira frustração foi que, no início do 10º ano, uma professora de Desenho deixou de dar aulas por razões de saúde (baixa médica) e não houve substituto. Além disso, o jovem percebeu que havia um conjunto de disciplinas que precisava assistir que não se prendiam diretamente com a sua área de interesse. Entretanto, refere que gosta muito do ambiente na escola secundária. Diz que os funcionários da escola são menos «resmungões», e dão mais autonomia aos alunos, e enfatiza que os professores avaliam que a sua turma, sendo composta por alunos que ainda não trabalham, denota alguma maturidade e educação, o que a torna mais agradável.

Hugo sugere que alguns professores apenas se preocupam em transmitir os conteúdos e seguir o programa, enquanto outros estão mais disponíveis para ajudar e fazer com que os alunos, de facto, se saiam bem nos exames. Ao citar um dos professores de Artes, afirma que ele ensina conforme está na «lei». Trata-se de uma forma mais correta, mais exigente e focada para o trabalho. Não é como outros docentes com quem

se pode contar e falar sobre algo que extrapola a sala de aula. Na sua reflexão do que é a escola, o jovem afirma que é na instituição que aprendemos a nossa forma de ser e que ela pode nos tornar pessoas melhores. Para ele, a escola “*é a primeira sensação que nós temos em relação à vida*” e se não gostarmos dessa passagem, “*as outras etapas da nossa vida também vão ser mais complicadas*”. Podendo ser muita coisa, a escola pode ser, inclusive, “*um refúgio para os problemas de casa*”.

Enquanto aluno, o jovem se apresenta como quieto e calado e refere que jamais teve problemas com os professores. Sente que tem dias bons e maus. Nos bons, esforça-se minimamente naquelas disciplinas de que gosta mais ou que tem uma melhor relação com o professor. Nos maus, não suporta a escola, anda sempre a olhar para o relógio e desequilibra o ambiente, tirando a atenção dos colegas que poderiam estar concentrados. Acredita que, a partir do ensino secundário, passou a ter menos dias maus em função de estar a estudar algo que gosta. Hugo diz que não tem muitos amigos em sala, um ou outro colega, e refere um clima de desprezo na turma, no sentido de que há pessoas que querem sempre estar numa situação melhor que as outras, nas classificações ou atividades.

Como não gosta de ser o centro das atenções, nunca se envolveu em órgãos de gestão escolar ou fez representação da turma. O jovem conta que prefere lutar por si. Questionado sobre suas lutas, fala sobre o seu desejo de seguir carreira militar. Em criança, sonhava ser cozinheiro ou futebolista, mas ambos os desejos foram perdendo força. No caso do segundo, concluiu que havia colegas que eram mais focados que ele e cujo objetivo era mais forte que o seu. Assim, decidiu que já havia aprendido o que precisava com o futebol – o espírito de equipa. Outra projeção de futuro era ser arquiteto, mas ao perceber que as médias não chegavam, deixou também adormecer este sonho. Gostava de ir para o ensino superior, mas entende que sai caro frequentar a universidade. Vai investir na carreira militar e, no futuro, pode repensar.

Filho de um marceneiro e de uma costureira, Hugo descreve que não é rico, nem pobre, vive «a meio». Não teve as melhores coisas, porém, nunca sentiu falta de nada. Conta que o que gostaria de ter e não obteve representou uma forma de os pais o ensinarem sobre prioridades. Ao fim e ao cabo, a escola é uma forma de melhorar de vida e seus pais querem que ele alcance oportunidades que os próprios não tiveram, pois foram obrigados a trabalhar desde cedo, para ajudar no sustento familiar. Com o apoio deles, Hugo espera concretizar na sociedade o papel de militar e de militante – porque também espera ajudar as outras pessoas.

Joana e a escola da lei

Aluna do 12º ano na área de Ciências Socioeconómicas, Joana completara 18 anos algumas semanas antes da sua participação no estudo. Pouco interessada na escola, deixa saber que permaneceu no sistema de ensino, por um lado, porque é obrigada por lei e, por outro, devido à grande pressão da mãe. Numa primeira reflexão, a jovem afirma que “*a escola era um ótimo sítio se não houvesse aulas*”, bastava ficar-se pelos convívios. Depois, reconsidera “*Até podia haver aulas, mas não haver testes, era interessante, eu acho*”. Se pudesse promover uma mudança na estrutura escolar, modificava o peso dos exames pois têm um impacto forte no percurso e nem sempre representam a realidade. Entende porque existem, mas imagina que possa haver outra forma de gerir as médias.

Quando reflete sobre o seu percurso, Joana declara que gostou de estar na escola somente até chegar ao 2º CEB, pois a partir daí entende que se passa a viver num ambiente de rivalidade, em que os alunos querem ser uns melhores que os outros. Além disso, refere que a experiência anterior ao ensino secundário foi mais agradável porque não foi preciso esforçar-se para alcançar boas notas. Acredita que a sua personalidade e o seu jeito de ser se formaram nos anos iniciais, sem sofrer modificações ou influência da escola, posteriormente. Teve uma ama e depois foi para o jardim de infância, do qual tem poucas memórias. A professora tinha olhos azuis, era simpática e muito querida, e a jovem recorda de adorar o seu sorriso.

Estudou do 1º ao 4º ano na mesma instituição, e diz que esse período foi o seu favorito, porque aprendeu várias coisas; foi quando conheceu os seus amigos verdadeiros e viveu verdadeiramente feliz. Conta que o ambiente da escola era acolhedor e a professora do 1º ano, que se seguiu a uma outra que ficou menos de um mês, foi certamente uma das melhores que já teve. Descreve-a como uma mãe, diz que as suas aulas eram descontraídas, mas observa que a partir do 2º ano ela tornou-se mais exigente – foi sempre a mesma docente até ao 4º ano. Em termos da turma, observa que os rapazes e raparigas estavam mais separados, em função das brincadeiras em que participavam. As meninas brincavam mais às bonecas e à macaca e os rapazes com os carrinhos.

A entrada para o 2º ciclo CEB marca o início de uma época em que gostou menos de estar na escola, especialmente, no 5º ano. Reporta que os alunos do 9º ano abusavam de si e de seus colegas, passavam à frente na fila do *buffet*, havendo ocasiões em que não conseguiam comer no intervalo, porque faltava tempo. Quanto aos professores, refere que eles já não são tão protetores como aqueles dos anos iniciais, ainda que se possa conversar

com eles sobre coisas que não se relacionem com a matéria escolar. Detestou passar a ter aulas de Físico-química e explica que, primeiro é cativada pelo professor, depois pela disciplina. Foi assim que desenvolveu gosto por Física, visto que teve professores marcantes. A docente do 5º e 6º ano foi uma delas, que se destacou pela sua forma protetora, como os professores da «primária», e pelo seu jeito flexível e disponível – podia-se discutir qualquer assunto com ela. Depois, teve outro professor relevante na área, nos 6º e 7º anos, que era também jogador de hóquei. O convívio com estes docentes fez despertar a vontade de se tornar professora de Física.

Joana tem imensa dificuldade em lembrar acontecimentos e pessoas relevantes na altura do 2º e 3º CEB, o que a faz declarar que não foi uma época importante. Entende que, até ao 6º ano, os alunos ainda são muito crianças e que a partir daí é que começam a amadurecer um pouco mais. Destaca que gostava das aulas de Matemática e Ciências Naturais, lembrando que os professores não eram especiais, porém, atraíam a atenção para os conteúdos. Em geral, as aulas pressupunham muita cópia, o que as tornava maçadoras. Ao refletir, chega ao professor de Educação Visual, com quem tinha muitos gostos em comum e de quem se sentiu querida. Era péssima a desenho e acredita que ele lhe facilitava a vida, ajudando a esboçar os desenhos, deixando que ela conduzisse apenas as partes fáceis da atividade. Não vê problemas nessa atuação porque, afinal, era o ensino básico!

Foi com dificuldade que Joana tomou uma decisão acerca da via a seguir no ensino secundário. Estava fascinada pela ideia de ser professora de Física, mas havia um empecilho, Físico-química, então, tratou de fazer a sua escolha por exclusão de partes. Eliminou Ciências, depois, Humanidades, em função de língua inglesa que detestava, e pareceu bem seguir para Socioeconómicas, afinal, safava-se bem em Matemática. Uma das suas primeiras observações sobre a educação no ensino secundário é o acirramento da rivalidade entre os colegas, o que acredita estar relacionado com o facto de que todos têm o mesmo objetivo – entrar para a Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Por essa razão, não vê a hora de acabar a escola, sente-se desmotivada no grupo.

Conta que, apesar de os colegas serem ótimos alunos, o grupo é muito barulhento e menciona um professor, que é o diretor de turma, que implica o tempo todo consigo. Estão todos a falar alto, mas é sempre ela a ser repreendida pelo docente. Ele já chegou a apontá-la como o «epicentro da confusão» na turma e, numa reunião, fez queixa aos pais dela por falar muito, o que a jovem considera injusto. Quanto aos colegas, têm dificuldade de se integrar por causa do clima de disputa, e depois do incidente que sofreu, afirma que

se aproximou mais dos rapazes, porque eles foram autênticos no apoio oferecido. No final do segundo período do 10º ano, Joana sofreu uma tentativa de violação, ao voltar da escola. Estava a caminhar, já perto de casa, quando um homem a obrigou a entrar no seu carro e tentou fazê-la tocar em suas partes íntimas. Ela resistiu, lutou e conseguiu sair do carro. Seguiu-se um período complicado por conta de um quadro de depressão.

No regresso das aulas, depois do recesso, conta que ainda não queria estar com ninguém. Durante uns dias, fingiu que ia à escola, mas punha-se escondida em casa, quando o pai lá passava na pausa do trabalho, às horas do almoço. Sua fuga foi descoberta com rapidez porque o diretor de turma ligou para saber o que se passava. Os pais não a repreenderam; antes, conversaram com ela e mostraram-se interessados em ajudar. Foi ao psicólogo e a um psiquiatra, mas acredita que foi o suporte dos pais o elemento eficaz na sua recuperação. Na escola, as notas decaíram, o que associa também à medicação que tomou até ao 11º ano - dava sono e a sua capacidade de concentração diminuiu. Uma frustração que recorda dessa época foi ouvir das colegas, raparigas, piadas a respeito do episódio, como se ela fosse a culpada pela experiência vivida.

Joana não gostaria de seguir para a faculdade, apesar da pressão da mãe. Afirma que a escola é o que dita o futuro, porém, não gosta de a frequentar. De toda forma, sabe que se quiser ter um bom emprego, precisa se esforçar e completar a sua escolarização. Para o futuro, o plano é integrar a Guarda Nacional Republicana. Sente que esse sonho é, em parte, consequência do episódio de violação, porque quer colaborar para alcançar um mundo justo. Considerou ir para a polícia judiciária, depois, mudou de ideias. Adepta do desporto, a jovem praticou atletismo por vários anos, foi campeã quatro vezes em campeonatos regionais e participou duas vezes na competição nacional. Precisou deixar essa paixão um pouco de lado, quando ingressou na escola secundária pois não conseguia equilibrar os treinos com a escola.

Mantém uma boa relação com os pais, os irmãos (tem uma irmã mais velha casada) e sente-se próxima da família paterna. O pai é uma espécie de ídolo, admira a sua calma e paciência, e conta que se acha mais parecida com a mãe, que é explosiva. Gosta da sua casa, situada numa aldeia, ainda que preferisse morar na zona da escola secundária por ser mais central - há lá mais facilidades. Não põe totalmente de parte ir à faculdade, pois há a hipótese de seguir para um curso de Gestão, numa instituição privada. O certo é que quer ter um trabalho bom, não como o emprego dos pais – julga que trabalham muito e ganham pouco (a mãe é costureira e o pai é marceneiro). O primeiro passo, se calhar, é mesmo tornar-se GNR, depois, outros sonhos virão.

André e as estafas escolares

André tinha 16 anos, vivia com os avós paternos e uma prima, e frequentava o 10º ano em Ciências e Tecnologias, na altura do nosso encontro. Desinteressado pela cultura escolar, conta que, desde a experiência no jardim de infância, fora muito irrequieto e relembra um episódio em que colou as mãos da professora na mesa. Sua personalidade traquinas, porém, não foi impedimento para se tornar querido dos professores, profissionais que descreve, na sua maioria, como sendo especiais. Iniciou o 1º ano junto com colegas que vieram do jardim de infância e descreve a «primária» como sendo importante por representar um momento de aprendizagens fundamentais.

Permaneceu do 1º ao 4º ano com a mesma professora, que refere como sendo uma pessoa paciente e sensível, que tinha um jeito diferente de responder a situações de mau comportamento. Raramente, berrava com os alunos, e gostava de os encorajar quando tinham dificuldades. André revela que se sentia inferior aos colegas, por não se sair bem em algumas tarefas, e diz que a professora fora um apoio firme, afirmando que era preciso ter calma e que ele iria ser bem-sucedido, assim como os demais colegas. Hoje, quando a encontra, a cumprimenta e abraça, é como se fosse uma amiga mais velha.

Ao organizar as suas memórias do 1º CEB, o rapaz afirma que se esqueceu de muita coisa em função da separação dos pais. André narra que, de entre ele e as duas irmãs, é o filho do meio, foi o que ficou mais desestabilizado, tendo, inclusive, de recorrer a um psicólogo. A seguir à separação, ficou a viver com a mãe e as duas irmãs, contudo, achava que era renegado. Sente que não tinha as mesmas regalias e que a mãe privilegiava o cuidado e o querer das irmãs. Afeito ao pai, pediu para ir viver com este. Relata que ele tinha um jeito diferente de expor que não lhe podia dar o que queria, pois explicava que faltavam os meios, e prometia que havendo possibilidades no futuro, tentaria realizar os pedidos do rapaz. Ficaram juntos por um ano e meio porque depois o pai mudou-se para Espanha, em trabalho.

Quando o pai se mudou, passou a viver com os avós paternos e uma prima, que é criada por eles desde bebé. Tem excelente relação com a jovem, fazem coisas juntos em casa, andam sempre um com o outro, quando é preciso ir à rua, e se apoiam – André diz que é como se fosse uma irmã. De toda a forma, arrepende-se de não ter ficado na casa da mãe, porque a vida com os avós é muito regrada e exigente. Eles são mais velhos, têm outros hábitos e precisam de cuidados por causa das doenças crónicas que desenvolveram. André conta que precisou amadurecer mais cedo e acha que tem muitas responsabilidades,

para alguém da sua idade. Além disso, não é uma pessoa muito livre. O mais tarde que pode estar na rua é até às sete da noite, o que impossibilita de ter uma vida noturna.

A certa altura, quis voltar a viver com a mãe, mas não havia hipótese, porque a nova residência com o padrasto era pequena e faltava espaço para si. O pai, que é carpinteiro, trocara a Espanha e encontrava-se a trabalhar para uma empresa alemã. Por essa razão, passou a visitá-lo somente uma vez por ano, nas férias de inverno. Na sua narrativa, expressa que continua a não superar a separação dos pais. Às vezes, ao visitar um amigo, repara no ambiente familiar, vê que os pais estão juntos e há convivência entre todos, daí, sente-se triste. Acha mau ter de viver com os avós, apesar de gostar deles.

Cursou o 5º e 6º ano numa nova escola, onde teve momentos de rebeldia. Queria fazer parte da turma dos mais velhos e, para impressioná-los, fazia asneiras. Conta que andava a dar cabeçadas nos postes e persianas, o que lhe rendeu uma falta disciplinar. Os pais foram convocados e, como punição, ele e um colega andaram a limpar as casas de banho masculinas de toda a escola. Diz-se arrependido, porque acredita que se tivesse sido ele próprio, era capaz de se ter tornado mais querido dos demais colegas.

Por influência de um professor da escola da banda, onde tocava trompa e trompete e, especialmente, por conta do avô, que tocou clarinete na referida organização, no 7º ano seguiu para uma escola profissionalizante privada focalizada em Música Clássica. Foi um período de adaptação complicado pois tinha uma carga horária exaustiva, que ia desde a manhã até ao final da tarde, e havia aulas aos sábados pela manhã. Lembra-se de sair de casa muito cedo e só chegar à noite, o que faz associar a escola com uma prisão “*Eu estava como se estivesse dentro de uma cela mesmo*”. Pela manhã, tinha aulas regulares como os alunos dos demais ciclos e, à tarde, eram as aulas especializadas em Música.

André acha que as aulas regulares eram facilitadas em relação às escolas públicas e afirma que os conteúdos eram simplificados ou reduzidos porque a prioridade estava na área musical. Cansado, quis sair do colégio, ao final do 8º, mas acabara por ficar, influenciado pelos professores de Música. No 9º ano, não lidou bem com o estresse dos exames de Português e Matemática, a elaboração da Prova de Aptidão Profissional (PAP) e a preparação para os recitais e as provas de orquestra, o que fez as suas médias descerem. O cansaço fez com que se tornasse displicente com as disciplinas regulares e, em diferentes ocasiões, dormia em sala, ou estudava para os testes, durante as aulas.

No 9º ano, já no fim do período letivo, irritou-se com um professor de Ciências que baixou a sua média de um 15 para um 9, devido ao seu comportamento em aula. Revoltado, atirou uma cadeira ao docente, que teve de ser hospitalizado – partiu um braço.

O episódio rendeu-lhe uma suspensão de uma semana, a menos de um mês para o fim das aulas. André conta que uma parte dos colegas se riu, na hora, e outra ficou surpreendida com a sua atitude – ele não conseguiu ter controlo e mostra-se arrependido. No final do ano letivo, veio o convite para se retirar da escola – fora expulso. O pai nunca soube do que se passou, a mãe pediu que não voltasse a fazer uma cena destas, mas o comentário que o deitou abaixo foi o do avô, que o apontou como uma vergonha para a família.

O desejo para o 10º ano era registar-se num curso profissionalizante de Mecânica, mas não conseguiu uma vaga. Veio para a então escola secundária, porque era próxima de casa, e registou-se em Ciências, única área em que ainda tinha vagas - o ano não vinha correndo bem. Tinha muitas negativas, o que associa, não apenas ao seu desinteresse pela área, mas à fraca educação que recebeu no privado. A sua estratégia para melhorar as médias é uma rotina de estudos em casa, pelo menos uma hora diária, e as explicações que tem com uma professora privada. Até então, não estava a resultar. É curioso que, assumindo não gostar de estudar, o jovem revela uma rotina de estudos assídua.

Ao não conseguir acompanhar alguns conteúdos, o aluno confessa que desliga em sala. É o que acontece em Biologia, cuja professora, declara, não gosta de si. Confrontado sobre como se percebe que um professor não se interessa por um aluno, ele afirma “*Por exemplo, se calhar, quando eu tenho uma dúvida, ela esclarece, mas não esclarece tão pormenorizadamente como esclarece aos outros e é por isso que eu vejo ou não que gosta de mim*”. André assume parcela da culpa, no que toca ao não suporte dos docentes – pode ser que deixem de ajudar porque o veem pouco esforçado. Refletindo sobre o seu percurso neste 10º ano, está certo de que vai reprovar e a intenção é, finalmente, inscrever-se no curso de Mecânica, com o qual sonha desde que estava no 8º ano.

André mostra-se seguro, ao afirmar que não quer ir para o ensino superior. O seu desejo é poder cursar Mecânica, encerrar o ensino secundário e, enfim, ter o seu próprio emprego. Acredita que a escola “*é uma forma de educação e de aprendizagem para um aluno*”, permite constituir valores de respeito e constitui-se numa possibilidade de um futuro melhor. Ainda assim, tem plena consciência de que, se por um lado, reconhece a sua importância, por outro, a odeia. Sabe que no curso de Mecânica terá de lidar com disciplinas das quais não gosta, mas estará próximo de se capacitar para fazer o que aprecia. Essa paixão por carros tem a influência de um tio com quem convivia em criança. Nas férias de verão, a família chegou a conseguir um trabalho para ele com amigos que tinham uma garagem. Foi uma oportunidade de juntar dinheiro e comprar a *Playstation* que tanto queria. Na vida, declara, aprendeu que para conseguir o que quer, precisa lutar.

5.2.3 Narrativas de segurança

Oscar e o empenho calculado

Aos 17 anos, Oscar cursava o 12º ano, na vertente Línguas e Humanidades. A opção pela área específica, no ensino secundário, fora tranquila, porque estava certo da sua afeição pelo programa escolhido. Apresentando-se como um aluno mediano, descreve a escola como um espaço que oferece alicerces para se obter uma vida e trabalho melhores. Segundo o jovem, *“Quanto mais eu me esforçar na escola, melhor eu vou conseguir arranjar emprego, pelo menos, uma coisa que eu goste”*. De uma forma generalizada, entende que a escola ajuda a compreender as coisas em profundidade.

Em pequeno, ficava sob os cuidados da avó paterna, visto que os pais passavam o dia no trabalho. Isso ajudou que se tornasse mais próximo dela e do avô, a quem se sente ligado – a avó falecera há alguns anos. Assim, o jardim de infância realizou-se na vizinhança da casa dos avós, numa instituição de que se recorda pouco. Na memória, estão as apresentações de final de ano, em que atuava com os colegas, num palco montado na sala da igreja. Conta que a professora era tanto boa como má, a depender do comportamento dos alunos. Seguiu para o 1º CEB, ainda na zona da avó, onde permaneceu até ao 4º ano. Não foi uma passagem marcante na sua vida, mas considera que gostava do ambiente porque não era preciso estudar. No fundo, eram livres e andavam mais na brincadeira.

No 3º ano, a professora, que fora sempre a mesma ao longo dos quatro anos iniciais, dividia-se na mesma sala para duas turmas. Havia dois quadros e metade da aula era dedicada ao 3º ano, enquanto a outra se centrava na turma do 4º ano. Enquanto uns recebiam explicação, os outros estavam a fazer os exercícios. Apesar da mistura, não narra episódios de indisciplina e refere que eram apenas dois ou três que, vez ou outra, desestabilizavam o andamento das atividades. Foi para o 5º ano para uma escola próxima de sua casa, pela primeira vez. Lá, não conhecia ninguém e entende que era como se a experiência escolar estivesse a recomeçar do início. Passado um tempo, fez amizades, algumas que ainda hoje conserva. Foram os colegas desta época, por exemplo, que o integraram numa equipa de futebol onde esteve algum tempo a jogar.

Oscar afirma que a escola em si era muito antiga e observa que nunca houve conflitos por lá. Tratava-se de uma escola calma, onde toda a gente se conhecia, apesar de até haver muitos alunos. Sua turma, observa, era dividida em dois grupos distintos – os alunos do ensino articulado em Música e os demais. Nunca houve confronto entre os

dois grupos, mas como de tarde estavam em espaços diferentes, acabaram por se dispersar um pouco. Quando reflete sobre as aulas, o jovem diz que a maior parte delas tinha um caráter bastante teórico. Somente as aulas de Físico-química e Ciências é que abriam possibilidades de dinâmicas mais práticas, sendo que as primeiras eram realizadas no laboratório. O professor de Físico-química ficou marcado pelo seu jeito mais extrovertido e o diálogo que estabelecia com os alunos, fora do contexto da matéria. Conforme observa, ele era menos rígido e *“Não era aqueles professores mesmo só professores”*. Na escola, o seu momento favorito continuava a ser o intervalo.

À volta dos 13 anos, os pais de Oscar se separaram, o que teve imenso impacto no seu percurso. O jovem descreve como sendo um momento duro, provavelmente, o mais complicado de sua existência. Apesar do bom relacionamento dos pais na sequência da separação, julga que é suposto um pai e uma mãe estarem juntos e afirma que as vivências depois do divórcio são diferentes. Ficou a viver com a mãe e à época da entrevista, o pai, trabalhador da construção civil, estava imigrado em França. Costuma vir uma vez por mês e passam todo o tempo juntos. A mãe trabalhou muitos anos como agente de viagens, mas estava desempregada. Cansada do antigo emprego, buscava outras oportunidades e queria realizar novos projetos. Oscar a descreve como sua melhor amiga, alguém com quem pode conversar sobre todos os assuntos. Os atritos acontecem apenas por conta das tarefas domésticas. Ao falar sobre os pais, refere que tem saudades dos natais que passavam reunidos na casa dos avós paternos. Eram momentos divertidos.

Na escola, a separação refletiu-se na queda das notas. Andava desmotivado e não sentia disponibilidade para estudar. Enquanto aluno, descreve-se como caladinho, é daqueles que gosta de ficar quieto no seu canto. Afirma que gosta de ir à escola, mas isto também depende dos dias, das disciplinas e dos professores. O jovem entende que é normal não gostar de disciplinas mais maçudas e, no seu caso, costuma ter apreço por aulas mais práticas. Uma boa aula, na sua opinião, é quando o professor não anda somente a dar matéria, mas envolve os alunos de outras maneiras. Muitas vezes, observa, os professores andam a focar em matérias que não têm interesse nenhum para pessoas da sua idade. Gostar ou não de uma disciplina tem uma implicação imediata do docente. Há aqueles que, por pior que sejam os conteúdos, conseguem torná-los interessantes, o que exemplifica com a professora de História que o cativou para a sua disciplina.

Certo de que gostaria de seguir para Línguas e Humanidades, no ensino secundário, ficou chateado com o comentário da professora de Inglês, do 9º ano. Ao saber de sua decisão, a docente disse-lhe que não seria capaz de *“se safar”* em Línguas. Por

achar que o papel dos professores é motivar os alunos, pensa que o seu comentário foi aborrecido – gostaria de encontrá-la e contar que está se saindo bem. A escolha da escola secundária teve que ver com a proximidade de casa. Quando foi para lá estudar, mais uma vez, não conhecia ninguém. Gosta do ambiente e descreve a escola como um espaço moderno. Sua turma modificou-se bastante no 12º ano, passando de 30 alunos para 12. Essa reorganização tem que ver com as escolhas que os alunos fizeram em termos de disciplina. No seu caso, optou por Espanhol, em detrimento de Geografia C, e Psicologia, em vez de Sociologia. Suas escolhas se fizeram por gosto e para acompanhar os colegas mais próximos. Está mais satisfeito com o pequeno grupo do 12º ano, porque nele estão reunidos alunos mais calmos, que gostam de estudar, e os conflitos deixaram de existir.

Ao longo do 10º e 11º ano, Oscar conta que sua turma estava segmentada em diversos pequenos grupos, destacando dois – os estudiosos e os arrogantes. Quanto a si, estava confinado a um pequeno grupo com mais duas ou três pessoas, do qual fazia parte também a namorada. Diz que eram sossegados e não se envolviam em intrigas, o que permitia que circulassem entre todos os demais segmentos. As intrigas envolviam desentendimentos entre os rebeldes que gozavam os estudiosos e havia os episódios relacionados com aqueles que se achavam superiores aos outros, em termos de inteligência. Esses conflitos nunca interferiram na relação com os professores que, de maneira geral, são bons. Admira especialmente a professora de Geografia porque, ao dar aulas, é possível sentir a paixão que ela tem por ensinar, logo, foi uma das disciplinas em que mais aprendeu. A professora de Espanhol também tem aulas motivantes por envolver mais os alunos e não se restringir a passar a matéria.

Refletindo sobre o seu percurso escolar, Oscar partilha que se arrepende de não se ter dedicado tanto no 10º ano. Sente que «andou a dormir» naquela altura e demorou a perceber que, diferente da escola básica, já não podia estudar apenas em vésperas de exames. Por conta da ausência de uma rotina de estudos, teve notas baixas, nos dois períodos iniciais, e não conseguiu elevar a média o suficiente, nos períodos seguintes. Em casa, explica, costuma fazer resumos das disciplinas e tentar compreender os conteúdos. A depender da disciplina, também pratica exercícios e, quando não consegue perceber a matéria, decora. Atualmente, acredita que precisa subir um ponto na média, caso queira concretizar o seu desejo de seguir para a faculdade de Desporto, que tenciona realizar na Universidade do Porto. Este é o sonho para o futuro, ser treinador ou preparador físico. Para isso, vai ter de realizar com esforço o seu atual trabalho – estudar.

Gustavo e a escola caminho

Aos 16 anos, Gustavo estava a cursar o 11º ano na área de Ciências e Tecnologias, cuja opção fora impulsionada por seus professores do ensino básico e, também, pela área que gostaria de seguir no ensino superior – engenharia. O jovem que se descreve como teimoso, defensor dos seus objetivos e trabalhador, ressalva que, às vezes, é um bocadinho preguiçoso. Considera que foi um aluno mediano, ao longo dos anos, estando mais mobilizado para as aprendizagens em Ciências do que em Línguas, por exemplo.

Residente numa pequena freguesia na região da escola, o rapaz conta que só andou no jardim de infância por um ano e não tem de lá grandes recordações. Tem amigos que o acompanham desde aquela época, e conta que a relação com os professores, até a altura da «primária», era diferente, porque era como se eles fossem familiares. Do 1º ao 4º ano, frequentou a mesma escola básica e teve aulas com uma única professora. Acredita que esta professora tinha uma preferência pela sua turma, o que atribui ao carácter extrovertido dos alunos que, por acaso, eram os que mais asneiras faziam.

A transição para o 2º CEB foi boa, podendo-se confirmar pelas notas que tirou nos primeiros testes. Com ele, veio toda a turma da escola anterior, composta por cerca de 25 alunos. Eram unidos e mantinham bom relacionamento com os professores. Gustavo entende que os colegas são um pilar da vida e ajudam bastante no processo educativo. A partir do 5º ano, percebeu um grau maior de exigência e sentia que precisava trabalhar mais para obter resultados. Considera que o conjunto dos professores da escola era competente e afirma que a sua turma ficou sempre com os melhores. Alguns, aponta, eram menos exigentes que os outros, mas compunham um quadro excelente.

O jovem refere que um bom professor é aquele capaz de explicar bem os conteúdos e ser amigo dos alunos. Logo, uma boa aula é aquela que promove aprendizagens com eficiência. Recorda-se de um professor de História, que tinha um colégio, e era dos mais exigentes. Suas aulas eram agradáveis, ele explicava bem e, para atingir os resultados, era preciso trabalhar. Outra professora a quem destaca é a docente de Matemática do 5º e 6º ano. Gostava da forma como explicava a matéria e resolvia os exercícios, assim como admirava a sua capacidade de incentivar os alunos que não gostavam da disciplina. Jamais desistia deles, mesmo percebendo que não estavam interessados. A professora de Físico-química que tinha aulas interativas, puxando sempre os alunos a falarem, e o professor de História que, basicamente, não precisava do livro para dar aulas, porque tinha tudo na ponta da língua, são outras figuras que o cativaram.

As Línguas foram sempre um percalço e, nessa altura, Gustavo relata que enquanto tinha 5 a Matemática e Físico-química, não passava de 3 a Português. Ele conta que é complicado estudar Português porque envolve mais a questão da interpretação de textos e da escrita. À gramática, como é possível decorar, safava-se melhor e observa que o seu fraco rendimento podia estar associado a um empenho menor. Os exames do 9º ano foram um dos momentos mais importantes para si e afirma que, diferente dos colegas, estava tranquilo, pois sabia que era capaz de chegar lá e resolver as provas. Preparou-se com as aulas de apoio da escola e, em casa, revisava sozinho os conteúdos. No final do ensino básico, estava certo de que gostaria de cursar Engenharia Mecânica Automóvel e tencionava ir para um curso profissional, nesta mesma área. Fora incentivado pelos professores, no entanto, a seguir para Ciências, em virtude das suas boas notas.

Na escola secundária, observa outra vez o incremento do grau de exigência e até passa a achar que, afinal, os testes do ensino básico não eram tão difíceis. Diz que, ao receber as primeiras notas, fora possível observar que os professores eram minuciosos na correção, descontando pontos por qualquer coisa fora de sítio. Gustavo afirma que o curso de Ciências não é difícil, para quem estuda, e reforça que, mais uma vez, a sua turma tem estado nas mãos de excelentes professores, que teriam sido rigorosamente selecionados pela escola. Acha que as aulas não sofreram alterações em relação ao ensino básico e continuam a ser interativas. Gosta de um professor de Matemática que é capaz de orientar aulas com conteúdos mais leves ou pesados, de acordo com o horário. Se for ao final do dia, quando os alunos estão cansados, trabalha com mais leveza e está apto a fazer piadas para despertar os alunos a meio da aula. Pelas manhãs, já é um bocado mais exigente.

Filho único e com origem numa freguesia mais rural, o rapaz conta que nas férias costuma ajudar o pai com os trabalhos do campo. Acha que não se passa nada na sua freguesia, nem na zona da escola e, exceto por um hospital, sente que não falta nada na região. Nos tempos livres, pratica basquetebol, sai com os amigos para jantares e gosta de estar no computador em casa. À noite, é raro sair. Acredita que a escola secundária tem um papel importante no concelho pois é a “melhor de todas”. Para Gustavo, a escola é uma maneira de se alcançar o que deseja e acredita que ela ensina a “*Ser uma pessoa melhor, mais atenta ao que se passa no mundo*”. Empenhado, seu plano de futuro passa por formar-se no ensino superior e abrir a sua própria mecânica para garantir um emprego. Nas notas, vê o único obstáculo para atingir os seus objetivos e, na sua teimosia, encontra forças para persistir rumo aos seus sonhos.

5.2.4 Narrativas de integração

Violeta e as raízes do campo

Violeta completou 18 anos, ao longo de sua participação no estudo, na altura em que frequentava o 12º ano, na via das Artes Visuais. Apesar de ter residência numa freguesia um pouco afastada da escola secundária, desde o infantário que passa as semanas deslocada em Sanfins, zona onde vive a avó e boa parte de sua família, que ocupa toda uma rua. Cresceu num ambiente semirrural, em que se destaca um senso comunitário bastante forte, habituada a ser envolvida nas tarefas domésticas e nas atividades do campo. Acredita que, por isso, amadureceu mais cedo e desde logo aprendeu o que custa a vida.

Viveu uma infância livre, típica de zonas interiores, andava a jogar a bola com os primos, faziam carrinhos de rolamentos, corria descalça rua acima e abaixo. Passou a frequentar o jardim de infância, aos 3 anos, e descreve a instituição apontando para o seu potencial lúdico. A entrada para o 1º ano foi tranquila, tinha um primo na turma e fez outras amizades, facilmente, porque todos moravam próximos uns dos outros. Como tinha frequentado a pré-escola, diz que tinha facilidades nas aprendizagens.

A partir do 2º ano, a situação se complicou um pouco, com a entrada da nova professora que permaneceria até ao 4º ano. A sala fora organizada por rendimento, sentando-se à frente os melhores alunos, no meio, os medianos e, no fundo, os «burros», palavra utilizada pela docente. Por ter-se saído mal num teste de escrita, Violeta foi parar na parte de trás da sala. Pequeninina, reclama que não podia enxergar nada para a frente, inclusive, tinha de se levantar da cadeira para copiar coisas do quadro. Sente que isso atrapalhou o seu desenvolvimento.

Dois colegas foram reprovados no 1º ano, mas permaneceram na turma por não haver muitas salas na escola. A professora do 2º ano ia administrando a aula para a turma toda e depois geria as atividades para aqueles que continuavam no 1º ano - seguiu-se o mesmo cenário nos anos seguintes. De um modo geral, os colegas davam-se todos bem, mas ninguém apreciava a professora. Violeta relata que a docente gozava dela por ser magra e baixa. Ao longo do 3º ano, teve de tomar penicilina em função de um problema alérgico. As injeções eram aplicadas pela enfermeira da escola e, em geral, era chamada para sair da sala na hora dos ditados. Não sendo boa a Português, confessa que era um alívio. Ainda hoje, conta, dá muitos erros a Português, o que associa com a má experiência escolar com a professora do 1º CEB.

A jovem acredita que as aulas do 1º ao 4º ano eram desinteressantes, tanto que as melhores recordações ficam a encargo dos recreios. Escalava árvores para apanhar amoras, laranjas, brincava de fazer casamentos, pendurava de ponta cabeça nas balizas do pavilhão e ficava a conversar com as amigas. Safava-se melhor nas aulas de Estudo do Meio, porque eram mais práticas, faziam-se fora da sala de aula, tinha contacto direto com o mundo e, por isso, sentia que as aprendizagens eram reais. No mais, apreciava as aulas de Desenho e gostava das aulas de Música, especialmente quando envolvia instrumentos do rancho folclórico, atividade em que andaram envolvidos o pai e uma tia.

Foi com a maior parte dos colegas que fez a transição para o 5º ano, passando a frequentar uma nova escola até ao 9º ano. Nesse período, a turma sofreu poucas alterações, que tiveram que ver com a transferência de alguns colegas para outro turno e a saída daqueles que foram reprovados. A jovem conta que a sua turma tinha a fama de ser a menos disciplinada da escola e associa esse comportamento com a maioria de rapazes no grupo. O único ano em que não foram considerados a pior turma foi quando a escola organizou uma sala só com repetentes, reforça. Enquanto aluna, continuou a se interessar mais pelas aulas práticas, como Física, a Educação Visual e a Música.

Custou fazer o 9º ano, por conta dos exames e pela exigência de alguns professores. Violeta afirma que, nos anos anteriores, houve inúmeros professores com quem seu grupo andara apenas na brincadeira. Alude a uma professora de Inglês, por exemplo, que passava as aulas a contar sobre o que comprava às filhas e coisas do género. Nos testes, dava a resposta a todos os alunos, logo, não havia cobrança alguma. Outra professora que deixara a desejar foi a de Geografia. Caricata, suas aulas eram compostas por apresentações intermináveis de *power point*. Os alunos tinham de copiar todo o texto escrito e Violeta refere que, raramente, conseguia acompanhar o ritmo dos diapositivos.

Ao refletir sobre o percurso escolar, a jovem entende que foi no 3º CEB que formou a sua personalidade. Das aprendizagens, afirma que a maior lição foi relativamente às relações interpessoais. O pai faleceu, quando estava no 9º ano, e ficou marcada pela forma como os colegas reagiram. Sentiu que faltou apoio de muitos que considerava amigos e passou a ter mais clareza sobre a diferença entre amigos e colegas. A morte do pai, aos 39 anos, seguiu-se a um quadro de alcoolismo crónico e outras complicações – tivera tuberculose e pó nos pulmões, em consequência do trabalho de pedreiro. Devido às crises de saúde do pai, a jovem afirma que assumiu responsabilidades desde cedo. No hospital, dava suporte ao pai, quando internado. Chegou a cogitar seguir para enfermagem, por gostar de ajudar as pessoas.

O ensino secundário centrado nas artes foi uma decisão que chocou a todos na escola básica, mas afirma que foi uma atitude acertada. No início, a nova escola parecia imensa e perdia-se constantemente pelos blocos; sentia-se sozinha por não conhecer ninguém. Com o tempo, desenvolveu novos laços, apesar de acreditar que as melhores amizades vêm de trás. Diz que uma das características mais fortes da escola secundária é o envolvimento dos alunos em trabalhos de grupo, o que é um processo árduo, porque há quem não queira se aplicar. De todo o modo, entende que é uma dinâmica fundamental para o futuro exercício no mercado de trabalho. Em casa, aprendeu que não se pode fazer apenas o que gosta, por isso se empenha para cumprir com as suas obrigações escolares.

Uma frustração no ensino secundário foi perceber que havia elevada componente teórica – esperava passar os dias a desenvolver projetos artísticos práticos. Somente no 12º ano é que observa uma dinâmica de trabalhos mais acentuada, o que considera uma pena. Recorda que no 10º ano, assim que chegou, faltavam professores e houve sucessivas trocas, em algumas disciplinas. Diz que há alianças e grupos rivais entre os professores, o que prejudica, às vezes, que os alunos sejam ouvidos. Por outro lado, elogia a infraestrutura da escola e a adequação do mobiliário às atividades que servem.

Quanto aos colegas, relata a variedade de identidades e a pluralidade de sotaques. Violeta sente que há um confronto comportamental entre aqueles que têm origens mais do campo e aqueles que são da cidade. Refere que vários alunos gozam com o seu sotaque e o de outros colegas que vêm de aldeias da região, o que não causa desconforto porque tem orgulho de suas origens. Por ter vivências no campo, entende que está mais disponível para enfrentar a vida, enquanto os colegas da cidade foram mais protegidos e «mimados». Orgulha-se do profissionalismo da mãe, que é costureira.

Para Violeta, as notas são importantes, porque definem as médias e, por isso, têm o poder de determinar o futuro. Arrepende-se de não se ter dedicado mais na altura do ensino básico e conta que, naquela época, as distrações venciam a sua capacidade de se concentrar e estudar – preferia estar a ver as novelas e a brincar. No ensino secundário, persistem as dificuldades a Português, que tem tentando compensar com melhores resultados nas demais disciplinas. O plano futuro é seguir para a faculdade, na área de Conservação e Restauro. A dificuldade é que o curso só está disponível em faculdades privadas e não há condições para tal. Uma opção é seguir para um curso de História da Arte numa instituição pública e esperar pelo mestrado para focalizar na área de seu interesse. Determinada, a jovem diz que o sonho é trabalhar em Portugal, quer se fixar no seu contexto porque gosta demasiado das suas raízes para as deixar para trás.

Júlia e os sonhos concretos

Júlia era aluna do 12º ano, na vertente de Línguas e Humanidades, quando estivemos reunidos. A entrada para a então escola secundária se fez, ainda, no 3º CEB, no 8º ano, e foi motivada por episódios de *bullying* por parte dos colegas com quem cresceu. Irritada com a ausência de resposta da escola anterior perante as recorrentes agressões à filha, a mãe procedeu à transferência de instituição, apesar da rapariga não o querer. Ao fim de dois anos difíceis, a jovem sentia que estava pronta para seguir na escola do ensino básico, sem se deixar abater pelas provocações dos demais alunos.

Nascida e educada numa freguesia com traços rurais, cuja convivência familiar a jovem aprecia, Júlia entrou para o jardim de infância aos 3 anos. Recorda-se que à época do seu último ano na instituição, a mãe, que é costureira, passou a trabalhar em casa e, por isso, deu mais faltas – para passarem mais tempo juntas. Do jardim, tem excelentes memórias e descreve ao pormenor um ambiente acolhedor e lúdico. Recorda-se de pegar em muitas histórias da biblioteca, reunir as colegas e fingir que lia para elas.

Da professora do jardim de infância, a mesma todos os anos, recorda-se com carinho, explica que ela se preocupava com os alunos, trabalhava bem e ensinava valores. A sua reflexão sugere que os professores dos anos iniciais são bastante importantes para o desenvolvimento das crianças. Esta primeira professora via nela um talento para a comunicação, devido ao seu jeito para conversar, e dizia à sua mãe que ela havia de se tornar uma jornalista ou formar-se num curso de humanidades. Lembra-se que toda a gente ia a correr para o recreio e ela preferia ajudar a professora com a arrumação da sala.

A escola do 1º CEB, onde estudou do 1º ao 4º ano, foi um espaço em que fez grandes amizades. Nesse período, teve uma professora que era uma pessoa de muita fé, manifestava carinho pelos outros e partilhava valores essenciais. A sua proximidade dos alunos fazia com que se parecesse com uma segunda mãe. Boa aluna, a jovem narra que estava sempre a competir com um colega da turma a ver quem tirava a maior nota nas atividades. Recorda-se que, numa ocasião, ele tirou uma nota baixa e desatou a chorar. Ela ficou triste pois queria que ele se saísse bem para dar continuidade à disputa.

Mudou de instituição e ficou na nova escola até ao 7º ano, onde a adaptação inicial se fez com tranquilidade, porque havia uma irmã mais velha a estudar por lá. Tem dificuldade de explicar as razões, mas revela que passou a se portar mal, envolvendo-se em casos de indisciplina e fazendo amizades com pessoas rebeldes que se sentavam mais no fundo da sala. Acredita que possa ter relação com um sentimento de que já era crescida,

logo, queria divertir-se. Sem paciência para as aulas, atirava aviões de papel aos professores, falava muito e pedia para ir à casa de banho para ficar a vaguear pela escola. Odiava uma professora de História que tentou persuadi-la a ser empenhada.

A propósito da relação educativa, ficaram marcados um professor de Ciências e um de Português. As aulas de Ciências decorriam no laboratório e gostava da forma com o professor ia circulando por entre os alunos, levantando questões, sanando outras, garantindo interação. Das aulas de Português, recorda-se de um professor que estimulava a escrita criativa. Sua disciplina era centrada na produção textual e leitura, e as atividades envolviam a elaboração de textos de propagandas imaginárias, além da escrita de peças teatrais. Admite que foi ele quem despertou nela uma paixão pelos livros e pela leitura.

O 6º ano foi um período de difícil decisão, pois precisava optar por uma área de estudos a focalizar – Design ou Música. Escolheu Música e acabou separada da maior parte dos amigos. Na sequência desta separação, no 7º ano, vivenciou um episódio que transformaria a sua vivência escolar. Júlia conta que o pai, que é vidraceiro, é apaixonado pelo desporto e treina equipas de futsal da freguesia onde reside. A irmã mais velha partilhava desse gosto e participava de campeonatos de atletismo. Ao perceber o orgulho do pai pela irmã, passou a envolver-se em tudo relacionado à atividade física, na escola.

Na altura do 7º ano, participou de uma corrida de estafetas, numa prova de atletismo realizada no pavilhão. A sua equipa estava a se sair mal e, quando pegou no testemunho, a situação não mudou. Derrotada, saiu do pavilhão sob vaias de que era uma vergonha para o seu pai – conhecido na região por ser treinador. Atiraram-lhe coisas no caminho até ao vestiário e a agrediram verbalmente. Aos prantos, ligou ao pai para que fosse buscá-la. Na ocasião, ele pediu que nunca mais se envolvesse em atividades dessa natureza. Sentiu-se triste por ter fracassado no seu objetivo. A partir deste dia, não voltou a ter bom relacionamento com os colegas e fora vítima de insultos e pequenas agressões.

Passou a frequentar uma psicóloga e a mãe foi presença constante na escola, exigindo da diretora de turma o cuidado de evitar novos conflitos. No entanto, a professora encarregue da turma não deu atenção aos incidentes. Em sala, continuava a se sentar mais no fundo, junto de alunos que considerava rebeldes - passavam o intervalo a fumar no pavilhão e tinham uma personalidade aborrecida. Notou, entretanto, que podiam não ser as melhores companhias e se aproximou das fileiras da frente. Nessa altura, fortaleceu amizade com uma aluna que era sua prima e, a partir desse convívio, voltou a criar novos laços, num processo de socialização saudável. Quis continuar na escola, mas a mãe resolveu que era melhor transferi-la, no ano a seguir.

O 7º e 8º anos correram sem conflitos na nova escola, que é a secundária, apesar de ser ter juntado aos colegas das filas de trás. A jovem julga esta escola «fixe» por ser grande, ter muita gente e uma maior liberdade de movimento. Afirma que os professores da instituição são melhores que aqueles de outras escolas, apesar de relatar algumas práticas menos louváveis, como o professor que faz piadas duras com os alunos.

No final do 3º CEB, Júlia cogitava seguir para Ciências, visto que tencionava cursar desporto na faculdade. À última, no entanto, resolveu que era para Línguas e Humanidades que seguiria. Acredita que foi uma opção acertada e conta que gostou tanto das primeiras aulas que se sentia motivada para vir à escola. Do 10º ano em diante, mudou de postura, passando a ser uma aluna disciplinada e estudando com maior rigor. A rapariga refere a importância das médias e o seu papel mediador na possibilidade de se ter um bom futuro. Da sua rotina de estudos, é de se destacar sua prática de «dar aulas» em casa. Tem na cozinha, uma parede branca e, com marcadores que a mãe ofereceu, nela vai organizando as matérias que aprende, explicando para os seus alunos imaginários.

Júlia conta que a turma do ensino secundário era segmentada em grupos no 10º e 11º anos. Por causa dos conflitos, a certa altura, os pais foram convocados pelo diretor de turma, na tentativa de se acalmarem os ânimos. De um lado, os alunos relapsos, cheios de confiança em si e, do outro, aqueles comportados e aplicados, alvo de gozações constantes. Nas redes sociais, travava-se uma série de intrigas e havia colegas a dizerem mal uns dos outros. Na sala, houve quem chorasse, por desentendimentos agudos. Em aulas de Línguas, ninguém queria ler os textos em voz alta porque ao cometerem-se erros, havia risos e gozações. A situação perdurou até ao 12º ano, quando se dividiu a turma.

A escola, segundo Júlia, é *“um ponto de partida para o nosso caminho e para aquilo que podemos fazer do resto da nossa vida”*. A ida à faculdade constitui um desejo perene na sua trajetória e tem tudo planeado. Quer ir ao curso de Relações Internacionais e espera tirar um mestrado em Ciência Política. Os pais têm toda a disposição para ajudá-la a concretizar o seu sonho, assim como deram apoio à irmã que se formou em Optometria. Ao longo dos anos, estiveram atentos à sua jornada, discutindo e envolvendo-se nas tarefas e aprendizagens escolares, bem como comunicaram de perto com as instituições por onde andou. Desejosa de uma sociedade justa, a jovem espera ter um emprego em que não tenha de estar parada, possa contactar com outros países e adorava implementar projetos sociais em zonas desfavorecidas. Um sonho grande mesmo que tem, revela, era trabalhar para a ONU. Parece brincadeira, mas quem sabe não vai lá parar.

José e o projeto escolar em família

José tinha 16 anos quando participou do estudo e frequentava o 11º ano, na vertente Ciências e Tecnologias. Com origem numa pequena aldeia situada nas proximidades da escola, diz que a vida na sua vizinhança é tranquila. Toda a gente se conhece e, atualmente, trata-se de uma população bastante envelhecida. O número de jovens foi caindo, conforme foi crescendo e, hoje em dia, até a escola básica se mudou para a freguesia vizinha. O rapaz observa que muitas pessoas se mudaram, em função dos empregos, e com elas foram as crianças e os jovens também.

Em criança, ficava aos cuidados do avô, que já era reformado quando nasceu. Foi uma pessoa marcante em sua vida, tendo sempre apoiado os seus projetos. Religioso, o avô influenciou José a tornar-se um membro ativo da igreja. O rapaz é acólito e canta no coro da igreja; só não seguiu o desejo do avô que o queria na carreira de padre. Assim que percebeu que aquele não era o interesse do jovem, o avô continuou a apoiá-lo nas suas decisões. Desde muito pequeno que gostaria de ir para Medicina.

O jardim de infância era à beira de casa, um espaço pequeno que comportava duas turmas. José foi para lá com 4 anos e não se lembra de muitas coisas, mas está certo de que brincava e realizava atividades, para adquirir as bases para o 1º ano. Diz que a sua professora era atenciosa, gostava de crianças e organizava muitas atividades. Foi para a nova escola, também na zona de casa, onde esteve do 1º ao 4º ano com a mesma professora. Ela era diretora do conselho diretivo do agrupamento de escolas regional e, por isso, organizava diversas atividades. O jovem recorda dos desfiles de Carnaval que faziam pelas ruas do concelho e da caça aos ovos, na altura da Páscoa. Na sua visão, estas atividades proporcionavam um modo melhor de funcionamento da escola e incentivavam os alunos a estarem mais ligados à instituição, inclusive, nas aulas regulares.

A professora, detalha o rapaz, era rígida, mas quando se saíam bem nos exercícios e tiravam boas notas, oferecia alguma recompensa aos alunos, como doces. Sua turma era pequenina e, por isso, havia duas séries no mesmo grupo. Enquanto passava matéria para uns, os outros estavam a fazer fichas. Recorda-se de ter o 1º e o 3º ano em sala, simultaneamente. O facto de ter estes colegas mais velhos na turma facilitou a transição para as escolas seguintes, pois os reencontrara e eles ajudaram na adaptação. Do 5º ao 9º ano, andou na mesma escola, já numa freguesia vizinha à sua. Considera que os professores desta altura eram simpáticos e atenciosos e refere que havia disponibilidade

de aulas de apoios para os alunos com dificuldades. No 5º ano, a turma era praticamente aquela que tinha vindo do ciclo anterior, mas sofreu modificações, ao longo do 3º ciclo.

No 6º ano, o grupo anterior fora separado em dois e, à sua turma, juntaram-se alunos repetentes, que eram bem mais velhos e, na sequência, acabaram por seguir para os Cursos de Educação e Formação (CEF), com carácter profissional. No começo, José e seus colegas estiveram preocupados com os novos elementos do grupo porque além de serem mais velhos, tinham outros hábitos, como o tabaco. No decorrer do ano, acabaram por se integrar e passaram a ver os novos membros como irmãos mais velhos. Caso se envolvesse em conflitos com outras turmas, sabia que podia contar com eles para a sua defesa. Em aula, já havia alguma indisciplina, mas não houve qualquer incidente sério. Voltou a haver uma cisão no 7º ano e a nova turma formada permaneceu junta até ao 9º ano, ganhando alguma unidade com o passar do tempo.

Por essa altura, o rapaz conta que não havia nenhuma aula que não suportasse. Havia, claro, algumas de que gostava menos que as outras. Uma aula chata, segundo explica, é muito teórica e o professor tem o monopólio da voz, não recorre a exemplos e não envolve os alunos. Conta que não era frequente no ensino básico, mas que passou a ter aulas desse tipo na escola secundária. Do ensino básico, menciona o professor de História do 8º e 9º anos, que dinamizava excelentes aulas. Ele recorria ao *power point*, vídeos e filmes para organizar as aprendizagens e José se lembra que as aulas de revisão eram impecáveis, tanto que não havia como se sair mal nos testes. A certa altura, tiveram de preparar um vídeo para um trabalho e essa atividade ficou marcada na memória.

Desde muito cedo, o jovem sabia que seguiria para Ciências. Até ao 4º ano, queria ser bancário, mas depois resolveu que seria médico e a dúvida era na especialidade. Assim, seguiu para a escola secundária, que não é a mais próxima de sua casa, porém, a mais prestigiada, segundo afirma. Esse prestígio vem das notas atingidas pelos alunos, o que acredita ser consequência dos bons professores. Além disso, observa que a infraestrutura está em ótimo estado, os equipamentos são novos e o parque escolar fora renovado há pouco tempo. A turma do 10º ano era diversificada, sendo que os alunos tinham origem em várias escolas diferentes. Não foi complicada a integração.

Na escola secundária, revela, há algumas aulas maçadoras, sobretudo no período final da tarde. O rapaz assinala que são muitas horas na escola e que, nos últimos períodos, estão cansados não somente os alunos, mas os próprios professores. Nessas aulas, é habitual que se desligue e passe a fazer outras coisas ou conversar, especialmente, se o professor dinamiza um conteúdo pouco apelativo. É o que acontece, inúmeras vezes, às

aulas de Físico-química. Outra experiência menos positiva envolve uma professora de Biologia que se encontrava de baixa, com um quadro de depressão. Ele conta que ela tinha uma atitude muito contraditória, mudando de humor frequentemente. Havia dias que se estava a rir, brincava com os alunos e, de repente, passava a ser mais rígida, reclamava até do barulho dos espirros. Para completar, quando os alunos faziam perguntas sobre a matéria, confundia-se e se contradizia.

A partir do 11º ano, a turma sofreu modificações na constituição, isto porque vários alunos reprovaram e outros decidiram trocar de área. No começo, surgiram algumas discussões entre os dois grupos que compunham a nova turma, especialmente, porque uns e outros se acusavam de fazerem barulho nas aulas, mas, com o tempo, acertaram-se. Indisciplina, conta, não há. Nas reuniões, os professores costumam elogiá-los por serem educados, apesar de bastante falantes. Enquanto aluno, José tem dificuldades a Línguas e diz sair-se bem, nas demais disciplinas. Terminou o 10º ano com média de 16, e considera-se bem-sucedido. Tem uma rotina de estudos frequente e diz que, para os testes, não é preciso se esforçar muito, caso tenha estado atento às aulas e tenha feito os exercícios.

Caseiro, sai raramente à noite. Gosta de estar no computador, ver séries e filmes. Tem uma irmã e um irmão que, na altura, tinham 14 anos e 6 anos, respetivamente. Dá-se bem com os dois e sente-se mais ligado ao irmão, por ser rapaz. Não pratica desporto regularmente, mas joga a bola com o irmão e gosta de andar de bicicleta. Nas férias, habitualmente, ajuda aos pais. A mãe tem uns campos e ele colabora, desde a alimentar os animais até fazer plantações. Conta que, em casa, também ajuda a preparar as refeições e afirma que estas aprendizagens o podem ajudar a se desenrascar melhor na vida. Se os planos de futuro não funcionarem, pode sempre encontrar uma saída na agricultura.

Quando terminar o 12º ano, a ideia é seguir para a Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, pois gostaria de formar-se neurocientista. O obstáculo maior é subir as notas em Línguas porque se tem saído bem, nas demais disciplinas. Há pouco, inclusive, começou um curso privado de inglês. Na família, está o elemento propulsor. Eles ajudam em tudo que podem. José afirma que a escola, que não gosta, mas também não detesta, é tomada por si como algo normal. Acredita que é um lugar onde há o ensino intelectual e o moral. As matérias ensinadas nem sempre são úteis, mas já afirmava o avô que *“O saber não ocupa lugar”*. Para ele, a escola *“ajuda a criar bons cidadãos, bons adultos, um dia, bons pais”*. Na sociedade, espera ajudar ao próximo e fazer descobertas importantes, não pela fama, mas para dar orgulho àqueles que são próximos de si.

5.3 Nota conclusiva – Sobre os percursos (in)visíveis

Um primeiro olhar face às histórias narradas ao longo deste capítulo permite observar que um conjunto de temas comuns atravessa as vivências escolares juvenis no Brasil e em Portugal. As experiências juvenis se constituem num campo concreto de entrelaçamento entre as instituições familiar e educativa, permeadas por uma série de elementos que vão desde as configurações culturais, como a religião, até às práticas educativas. Ao se focalizar nos pormenores das narrativas, torna-se incontornável o mapear de diferentes tonalidades que se vão desvelando de uma paleta de cores que é vasta, às vezes, única, e sustentada pela individualidade que a vida de cada participante revela.

Pensar os processos de escolarização, no contexto da periferia, parece evidente, significa compreender a complexidade desse conceito. A periferia não se caracteriza somente pela falta, apesar de se definir também pela ausência, mas configura-se a partir de relações bastante mais complexas, por vezes, invisíveis. Assim como as tonalidades das narrativas se desvelam variadas, os desdobramentos dos sentidos do periférico exigem a cautela de um olhar *boomerang*, que vai ao longe, mas que a enxerga de perto. A questão geográfica, por exemplo, tem um peso determinante na complexificação da periferia e os mundos vividos no Brasil e em Portugal mostram-se demasiado distintos.

A escola, por sua vez, emerge da narração proposta como um universo multimodal, perpetrada por uma heterogeneidade de públicos, em qualquer contexto de que estejamos a falar. É uma experiência especialmente relacional, que interessa esmiuçar, com o intuito de analisar as suas fragilidades, potencialidades e contextos de mudança. No Brasil, vê-se ainda uma fragilização que é estrutural, em primeira instância, enquanto em Portugal se abrange um retrato de desafio pedagógico. Conhecidas as narrativas dos participantes, exploramos no seguinte capítulo a complexidade dos conceitos teóricos mobilizados neste trabalho e esboçamos os sentidos possíveis que os mundos da escola são capazes de fomentar a partir dos variados percursos juvenis.

CAPÍTULO 6
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Introdução

O conteúdo do corrente capítulo reporta-se à apresentação e discussão dos resultados produzidos a partir das entrevistas de tipo biográfico e dos grupos de discussão focalizada, realizados com os alunos brasileiros e portugueses. A categorização a que se chegou por meio da análise de conteúdo, anteriormente expressa, passa a ser reestruturada neste texto sob a organização sistemática de quatro dimensões, a saber, a periferia, a família, a juventude e os percursos de escolarização.

A apresentação dos resultados se guia por uma lógica de afunilamento ecológico da construção de sentidos que se elabora a partir da experiência. Dessa forma, partimos do contexto alargado, a comunidade, transitando para a família, uma instância mais privada, interpelando então as experiências juvenis até adentrarmos o seio da escola. É preciso estar atento ao facto de que estas dimensões são indissociáveis na lógica do percurso que o aluno (jovem) percorre ao longo do seu processo de escolarização, de modo que a escola se apresenta como o motivo e o fio condutor do texto que redigimos.

No decorrer deste capítulo, portanto, apresentamos e elaboramos sobre a forma como as periferias são realizadas subjetiva e objetivamente; discutimos como o espaço da família se conjuga com a vida escolar, podendo alterar ou determinar percursos; apreendemos o universo juvenil e as suas implicações na constituição do sujeito enquanto aluno; e desdobramos as vivências escolares no seu conjunto de inter-relações. O texto se encerra como uma abordagem compreensiva da forma como a escola (não) faz sentido para os jovens, desvelando um conjunto de representações que se permite organizar em torno das concepções e perspetivas dos participantes deste estudo.

6.1 Das fronteiras invisíveis – as periferias existem?

O trabalho que nos propusemos a realizar acerca dos possíveis sentidos da escola fora pensado para confrontar a educação num espaço de significação singular – as periferias. As periferias, ou zonas sensíveis (cf. Van Zanten, 2001), conforme denota a literatura, apontam, em especial, para a articulação de um conjunto de ausências, carências ou deficiências numa relação estabelecida com um centro (ver Stoer e Araújo, 2000; Santos, 1985). Logo, o periférico somente se preenche de sentido quando ocupa um lugar numa determinada relação, que pode ter carácter micro ou macro espacial (cf. Heikkinen, 2001), integrando diferentes esferas da sociedade, como é o caso da educação.

Como temos vindo a apresentar, a seleção dos contextos no Brasil e em Portugal preenchem relações periféricas em conjunturas distintas. No Brasil, pode-se perceber a periferia numa lógica macro, em que se reconhece não somente o Conjunto Palmeiras enquanto periférico em relação à cidade de Fortaleza, mas o próprio país denota deficiências, sobretudo, socioeconómicas, numa conjuntura global (cf. Rummert e Alves, 2010). No caso português, Paços de Ferreira emerge periféricamente na espacialidade micro (Gonçalves, Matos e Manso, 2012), inclusivamente, quando confrontado com a região metropolitana da zona do Porto, em que se situa às margens, bem como na asserção de corresponder regionalmente a uma semiperiferia, naquilo que remonta à Portugal enquanto um país que denota traços de desenvolvimento de nações de ponta da Europa, ao mesmo tempo em que revela carências, inclusive, socioeconómicas, a nível de países mais desfavorecidos e desiguais socialmente (ver Stoer e Araújo, 2000).

Porém, assim como a periferia se define por meio da relatividade, a sua conceção e experiência também precisa ser compreendida face às subjetividades que a ocupam. A periferia, demonstram os nossos resultados, não remonta apenas a lugares geograficamente situados, mas a espaços de produção de determinadas dinâmicas sociais. Nesse sentido, os grupos de discussão focalizada compuseram lugares centrais para a problematização da noção de periferia, servindo, também, como instrumento de desconstrução de uma imagem negativa que se associa a zonas socialmente carentes (cf. Canário, Alves e Rolo, 2001; Domingues, 1994) e, eventualmente, mais afastadas.

6.1.1 Entre a estigmatização social e a afirmação de si: a construção mítica do Conjunto Palmeiras

Os jovens do Conjunto Palmeiras compreendem que algumas das questões mais emergentes na conceção de pertença ao bairro em que vivem se ligam à **estigmatização pessoal e social** a que estão sujeitos, especialmente, quando estão expostos a situações de convivalidade que extrapolam a sua área de residência. As cenas de criminalidade no bairro são objeto recorrente em programas televisivos de carácter informativo, o que, de acordo com os alunos, reforça a **imagem de violência e desordem** da sua vizinhança:

Luna: [...] A pessoa diz assim “De onde você vem?”, “Do Palmeiras”, “Vixe”, aí eu digo “Andou lá já para saber como é que é?”, “Não, mas eu já vi em programas ...” ...

Maria: Desliga a TV e vem me ver!

[...]

Luna: É. Dizem “Em programas policiais”, daí eu digo “Mas não se baseie só por programas policiais porque nem todo mundo lá rouba, nem todo mundo lá ... não tem drogas assim, que você chega no bairro e a primeira coisa que você vê é uma pessoa com arma na mão ...”

[...]

Adam: Eu lembro que quando eu e a Luna fazíamos pró-técnico, também era desse jeito. No primeiro dia, a gente sentado lá do outro lado, todos que estavam sentados, eu, ela, Elena, aí todo mundo começou a se apresentar “Eu sou de tal canto, sou ali da Messejana ...”

Luna: “Sou da Lagoa Redonda” ...

Adam: Aí, quando chegou a nossa vez “Oi, a gente mora no Palmeiras”, a gente só escutou “Vixe!” ...

Luna: A primeira coisa foi “Gente, mas vocês já foram assaltados?” e eu “Não”!

O constante embate e a estigmatização, destaca-se, não é uma produção apenas daqueles que extrapolam as fronteiras do bairro. Como observa Luna (BR)⁴⁸ “*Até a galera daqui mesmo [do Conjunto Palmeiras] se rotula*”. A esse respeito, Maria (BR), uma aluna recém-chegada à vizinhança, arremata:

Mas eles não têm culpa, não é, gente. Por isso que eu falei, muita gente se conforma, não gosta de vir para a escola, mas é porque os *media* passam isso para a gente, que morar aqui é ruim, quem é bonito e cheiroso é quem mora no centro, e o povo daqui é fedido, é isso que se passa, é triste, mas é verdade [risos].

A noção de pertença ao Conjunto Palmeiras, observa-se a partir dos resultados, não sofre comprometimento em detrimento dos estigmas associados ao bairro. Pelo contrário, o que as narrativas confirmam é uma **posição de enfrentamento dos estereótipos e afirmação de si**. As justificativas para tal são variadas e passam pelo reconhecimento de uma melhoria no clima relacional local, que os jovens elaboram a partir da narrativa de um acordo de paz entre as diferentes facções criminosas da região, cruzando-se com o alinhamento de um **espírito de familiaridade**, isto é, no bairro criam-

⁴⁸ Assim como referimos anteriormente, todos os nomes utilizados ao longo do trabalho são fictícios. Neste capítulo, sempre que se fizer referência a um participante, os parêntesis reforçarão a sua origem, logo, (BR) remete ao Brasil e (PT) diz respeito à Portugal.

se raízes e relações interpessoais que têm potencial para abafar as carências vinculadas às questões de infraestrutura, e remontando à luta da própria origem da comunidade.

Assim, os participantes do nosso estudo também organizam o Conjunto Palmeiras enquanto uma **construção mítica** (ver M. Rodrigues, 2012), isto é, a origem e a história do bairro se revelam a partir da narratividade de episódios chave que se revestem de signos transversais de **luta e conquista**, promovendo um orgulho dos processos que levaram a localidade a se tornar o que é hoje. Trata-se de uma construção que se pode aprender, inclusive, nos centros de memória da região:

E assim foi construído o Conjunto Palmeiras com muito esforço. Ficamos sem água, sem luz, bastante tempo. Para pegar o ônibus era muito longe, tipo, a pessoa preferia morrer aqui! Ambulância não vinha para cá e outras coisas. Se você visitar o [Banco] Palmas, eles contam a história para você, direitinho. Como o ponto de ônibus era muito longe, ônibus demorava chegar aqui, e as filas eram enormes, parecia uma fila de show, um show importante, de uma pessoa importante, uma fila para pegar o ônibus, só tinha uma linha de ônibus para cá. E o pessoal criou um lugar para fazer o parto das mulheres que moravam aqui porque não tinha condição de ir para o hospital de jeito nenhum. Tipo, a gente criou, praticamente, o nosso hospital, para receber as mulheres, para elas terem os filhos, e terem seu atendimento, já que elas não podiam chegar até ao hospital. (Júlia, BR)

6.1.2 Sobre processos de aprendizagem no limiar da sobrevivência

Os jovens brasileiros reconhecem as limitações e as dificuldades de sua comunidade, mas as compreendem segundo uma perspectiva ecológica. A periferia não é a violência ou a carência que a ela se associam, estas são apenas algumas de suas faces, com as quais, aliás, se fazem muitas aprendizagens. São **aprendizagens forjadas no contexto** e que se implicam num **processo de sobrevivência**.

Perante esta lógica reflexiva, as aprendizagens dizem respeito, sobretudo, à violência, e organizam **saberes de natureza espaço-geográfica, relacional e de atitude**: saber por onde andar, em que momentos e como o fazer; compreender as lógicas marginais, respeitando o seu lugar e as sua lideranças; nos círculos de socialização, estar atento ao que se diz e a quem, para evitar conflitos com ordens hierárquicas não explícitas (traficantes, membros associados e familiares). De ressaltar, que estas mesmas

aprendizagens invadem também o círculo da escola, onde as relações entre pares é alvo de constante avaliação atitudinal – não mexer com as pessoas erradas.

6.1.3 Geografias físicas e sociais da periferia: sobre a complexidade da «favela»

Os resultados produzidos nos levam a refletir que a própria **afirmação de si** na pertença ao espaço do bairro também abriga a desconstrução de conceitos que amortizam a negatividade na constituição da periferia. Assim, não é incomum encontrar nas narrativas, participantes que demarcam sua posição contra o uso de eufemismos como será o caso do lexema «comunidade». Segundo expressa Júlia (BR), comunidade é “[...] *uma palavra bonita para falar da favela*”, de modo que a favela se caracteriza por ser um “*bairro de gente financeiramente desfavorecida, de empregadas domésticas, de eletricitistas, de pedreiros, de pessoas que trabalham em cargos pequenos*”.

Os jovens brasileiros sentem que não é preciso amenizar a apresentação do seu contexto e o seu discurso, em variadas ocasiões, reforçam a pertença justamente a **campos de desfavorecimento**⁴⁹. A carência, neste âmbito, não é lida como local, é de ordem macro – a cidade, o estado, o país. Quando se trata da perspectiva micro, se reconhecem novas desigualdades e delimitam-se novos centros (cf. Silva, 2010) e, nesse sentido, o Conjunto Palmeiras apresenta-se como um conglomerado de favelas que, às vezes, se constituem por uma única rua. Como se pode perceber, a favela é unidade de significação bastante mais complexa, segundo a narrativa dos jovens:

Como a Luna diz, Fortaleza é uma grande favela, aí, dentro de favela, tem a favela do Conjunto Palmeiras, e dentro da favela do Conjunto Palmeiras tem as mini favelas, que são a favela do Circo, a favela do Jagatá, a favela da Piçarreira, entendeu. (Adam, BR)

Palmeiras é o bairro todo, é o grande Jangurussu formado por vários conjuntos, São Cristóvão, Sítio São João, Santa Filomena, Santa Fé, Santa Maria, Bonjardim, Cidade dos funcionários, o grande Jangurussu. Palmeiras é São Cristóvão, Jangurussu, dentre outros. Então, tipo, o que é a minha favela? Eu sou do Palmeiras. Então, Palmeiras é diferente do São Cristóvão, do Sítio São João.

⁴⁹ O reconhecimento das situações de desfavorecimento não quer dizer que os jovens não encarem o seu contexto enquanto um espaço de solidariedade, isto é, uma comunidade, no sentido em que ela converge traços de acolhimento, segurança e conforto (ver Ferreira e Flores, 2012).

O Palmeiras é dividido em várias ruas, só que no Palmeiras, dentro do Palmeiras, várias ruas tinham tretas [conflitos], tipo, Piçarreira não podia subir para cá, para a Favela do Circo, que é onde eu moro, porque tinha treta. Tipo, Piçarreira não podia bater com Serra Azul porque também tinha treta, então, tipo, são ruas, a Esquina do Pecado, são várias ruas que não se batem, que têm conflitos entre si mesmo. E a minha favela é onde eu cresci, é o meu chão, que é a Favela do Circo, que é aqui atrás. Essa é a minha favela, que é onde eu cresci, onde eu fiz amizades, onde eu tenho as minhas lembranças, é o meu lugar, entendeu. (Angel, BR)

Um dado a ser realçado, acerca do contexto, é que no caso brasileiro, a grande maioria dos alunos reside na mesma zona da escola secundária que nos serviu de ponto de partida para o presente estudo – apenas dois jovens residem no bairro lateral, o Sítio São João. No mais, observa-se algumas itinerâncias, uma aluna vem de outro estado e um rapaz vem do interior do Ceará já na altura do ensino secundário, enquanto há outras duas jovens que passam a viver no Conjunto Palmeiras, ainda, em criança. Trata-se de uma observação importante porque realça que as diferentes narrações sobre as vivências acerca do espaço geográfico, seja na sua conceção de «favela» ou «comunidade», reporta a uma posição afetiva mais ou menos proximal. Não é assim organizada a pertença dos jovens portugueses, por exemplo, como ver-se-á mais à frente.

Convém destacar, ainda, que de entre aqueles que passaram a residir no bairro, no decorrer das suas trajetórias de vida, somente uma jovem não revela um processo de identificação com a nova moradia. No caso do Andy (BR), houve um momento inicial de isolamento, por não estar habituado a um grande centro urbano e, no caso de Maria (BR), houve uma fase de total recusa da nova pertença, que foi superada na medida em que passou a se relacionar mais com os colegas de escola, justamente no período do movimento de ocupação. Ultrapassadas essas transições, ambos jovens passam a narrar o Conjunto Palmeiras sob a **desconstrução dos estereótipos**, os quais também eles alimentaram.

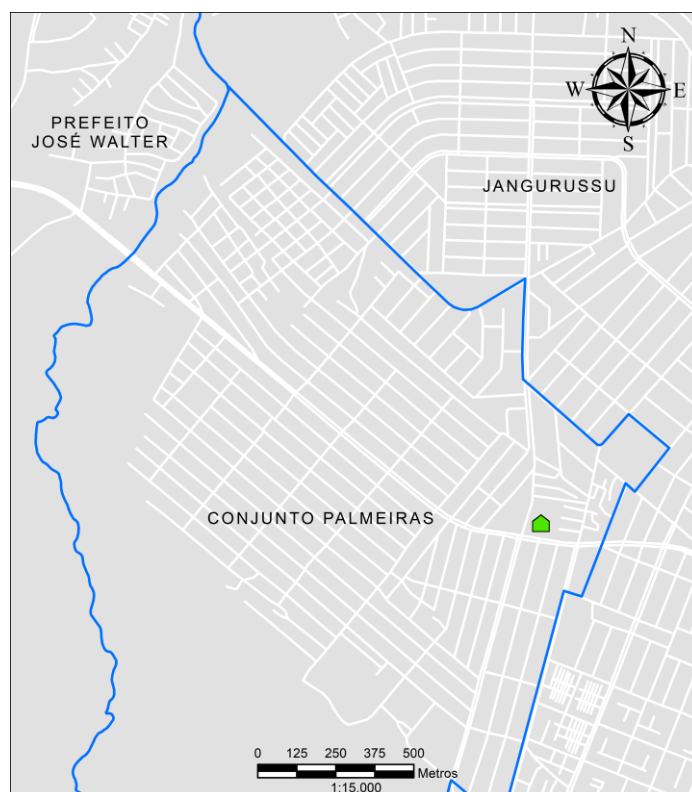


Figura 12 - Abrangência geográfica do Conjunto Palmeiras e detalhe da localização da escola secundária (em verde)

A escola secundária, no caso do Conjunto Palmeiras, é localizada como central na medida em que ocupa uma zona do bairro considerada melhor desenvolvida – que encontra correspondência física na maior avenida do conjunto. A escola em si encontra-se na extremidade do bairro, quase ao final do mesmo. As «**mini favelas**», assim como como descrito por Adam (BR), formam espécies de **novas periferias dentro da periferia** – estando sitas mais às margens, não somente espacialmente, mas em termos sociais também (cf. M. Rodrigues, 2012), o que se pode observar desde as condições estruturais das ruas assim designadas – terrenos descampados com acúmulo de lixo, ausência de pavimento, saneamento inexistente, casas com infraestrutura deficiente⁵⁰. Luna (BR), numa experiência de trabalho, se vê diante da oportunidade de mapear melhor o ambiente em que vive e é ela quem relata as desigualdades na organização do próprio Conjunto Palmeiras:

Olha, o que eu conheci do bairro foi a diferença. Porque tem o bairro nobre e o bairro da periferia também. Na periferia, você vê que tem a parte nobre também.

⁵⁰ Estas observações provêm da experiência do autor no terreno.

Porque essa parte de cima, essa parte daqui [onde fica a escola] é a parte mais nobre, mas se você descer um pouquinho, chegando perto do José Walter, você vê famílias que ainda trabalham catando o lixo, e tal, e eu vi muitas cenas assim. Gente que não ganhava tão bem. Gente que vivia só com o Bolsa Família, ou fazendo um biscate aqui e acolá, e é difícil [...] Quando a gente desceu [para a parte baixa do bairro], realmente, as casinhas começam a ficar mais simples, algumas eram até uns barracos, de taipa, que é, tipo, um cenário de interior, daquela galera do MST [Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra], que quando começa a invadir um terreno faz as casinhas? Pois é, a gente começava a ver aquilo ali e pensava “Poxa, isso é tão perto da minha casa”. Então, na minha realidade, eu achava que tinha muito isso em outro canto e quando eu desci, eu conheci o meu bairro e fiquei “Meu deus”. O saneamento básico já não é tão bom. Na frente da minha casa, às vezes, ficava um pouco de água quando chovia, aí ajeitaram ano passado, colocaram, tipo, umas pedras no calçamento e, esse ano, asfaltaram. Porque ano de eleição é assim mesmo. Mas, lá, não, você via que era um cenário, tipo, parecia um interior, parecia que não tinha ninguém olhando por eles, estranho.

Ao refletirem sobre o seu bairro, os alunos brasileiros expressam desejos de mudanças no tocante ao lazer, maioritariamente. Sentem que faltam opções, apesar de julgarem que o Conjunto Palmeiras é uma localidade animada. Há relatos de saraus em praças, festas de santos em alturas específicas e até se fala dos pavilhões públicos, sem ignorar as más condições de algumas destas estruturas.

Dentro desse âmbito, dois lugares são marcantes no desenho da região – o Banco Palmas e o Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCA). O primeiro faz parte do Conjunto Palmeiras, tem um histórico de atividades relacionadas com o desenvolvimento sociocultural da localidade e aparece em algumas narrativas porque oferece variados cursos à população juvenil, o que o torna num espaço fulcral em termos de oportunidades. O CUCA também fomenta formações aos jovens, mas elabora-se a seu respeito, especialmente, na condição de espaço de lazer. A instituição mantida pelo governo municipal fica no bairro vizinho, o Jangurussu, e é ponto de referência quando a temática é festas e desportos – será explorado na dimensão das experiências juvenis.

Pensar a vida no Conjunto Palmeiras, na ótica dos participantes do estudo, é compreender que já houve períodos mais críticos, assumir que a violência ainda está presente, embora com menor impacto, e imbricar-se na luta para continuar uma **trajetória**

de desenvolvimento social, o que se pode fazer, inclusivamente, através de oportunidades concentradas em instituições públicas como o Banco Palmas e o CUCA – escusado será incluir aqui a escola. Vindo do interior do estado, Andy (BR) percebe que estar na capital é um passo a mais na construção de uma melhoria de vida, relativizando justamente a questão das oportunidades disponíveis. Segundo observa o jovem, “[...] *as pessoas reclamam de barriga cheia, porque não sabem como as pessoas do interior passam, realmente, porque não têm as mesmas oportunidades daqui [da capital]*”.

Pode-se resgatar, nessa perspectiva, o ideário de que as periferias só existem em relação a. Estar englobado numa capital, ou seja, num grande centro urbano, em princípio, promove o Conjunto Palmeiras a um **espaço de centralidade** face à constituição de **novas periferias** que os próprios jovens organizam face às suas vivências pessoais – as pequenas cidades do interior. No entanto, as lentes que se usam não servem para eliminar a marginalidade que o bairro vive e os constrangimentos que a partir daí resultam. Não vai longe, pois, memórias de um tempo mais difícil:

Quando era mais nova, era mais perigoso porque ainda não havia a paz entre os conjuntos, então, tipo, eu cheguei a presenciar, a ficar no meio de tiroteios, eu cheguei a ver os guardiões da minha favela, que são os traficantes que protegem a favela, eu cheguei a ver os guardiões da minha favela correndo com 38, com pistola na mão, então eu já vi armamentos bem pesados. Envolvia um certo perigo, hoje já não envolve tanto perigo porque há paz entre os conjuntos, então a gente pode ter o direito de ir e vir quando quiser em qualquer conjunto, então não envolve tanto esse risco. (Angel, BR)

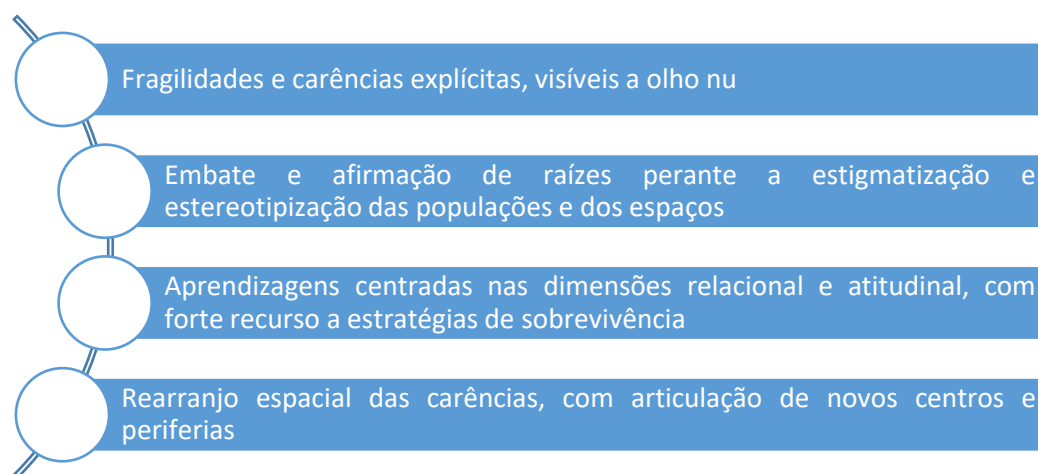


Figura 13 - Principais características da dimensão periférica do Conjunto Palmeiras

diversificadas trajetórias se cruzam e, exatamente pela sua natureza distinta, por vezes, descarrilam-se desentendimentos na forma de compreender, idealizar e vivenciar a vida. Enquanto no Brasil há uma certa homogeneidade no perfil urbano que atravessa todos os alunos, em Portugal, as *nuances* da vida em contextos semirurais promovem uma heterogeneidade na forma de se perceber os espaços – os escolares e os pessoais.

Durante a realização do GDF com os jovens portugueses, no âmbito do território, sobressaiu uma discussão sobre as **oportunidades**. Para os participantes, eles detêm uma posição privilegiada em que acedem a uma educação que consideram de qualidade e, por isso, devem fazer por valorizar a oportunidade que têm em mãos, em detrimento dos possíveis obstáculos que enfrentam socialmente – estão convictos, portanto, de que detêm o «salário cultural mínimo» (cf. Bolívar, 2005; ver tb. Dubet, 2008) e, possivelmente, acedem a uma educação «poderosa», nos termos propostos por M. Young (2007), acerca do lugar do conhecimento. Boa parte do diálogo se valeu da relativização da crença de que, se por um lado, não está ao alcance deles todos os meios para concretizar anseios académicos, por exemplo, por outro, na localidade em que se encontram, têm garantido um **mínimo de condições** para poderem pensar o desenvolvimento de seus percursos de vida, percepção que reforça as condições do contexto enquanto um espaço semiperiférico (Macedo, 2018; Stoer e Araújo, 2000). Numa clara conceção de que estão a meio das margens, nem demasiado marginalizados, nem demasiado no centro, os participantes recorreram à atividade de introdução da discussão, com recurso às fotografias⁵¹, para ilustrar o seu ponto de vista:

Marcos: A minha foto ... 11. Olhei para estas crianças e como é que hei de explicar.

Patrícia: Não têm a mesma oportunidade que nós ...

Marcos: Exatamente, não têm as mesmas condições de vida do que nós, as mesmas facilidades que nós, os mesmos meios de aprendizagem que nós, mas mesmo assim, esforçam-se. Têm pouca coisa, mas aproveitam essa pouca coisa, portanto ... não é só, eu inspirei-me nesta foto que me chamou a atenção, mas recordei-me de várias fotos que já vi dessas mesmas pessoas, não dessas mesmas pessoas, mas, pronto, que tinham pouco e são mentes brilhantes. Não é só por terem pouco que já são burros, apenas não têm os mesmos meios para desenvolverem as suas capacidades que nós. Mas muitas vezes eles encontram

⁵¹ Ver capítulo 4.

maneiras magníficas. Nós temos tudo de mão beijada e eles não, e eles criam coisas excepcionais. E eu adoro a África. Não sei porquê, as pessoas da cultura lá, gosto imenso. E é isso.

A manifestação da periferia no contexto português não está expressa na objetivação que os jovens fazem dos seus contextos. Antes, a identificação com a marginalização, na sua ótica, virá a ser organizada num quadrante pessoal – são as esferas da família e subsequentes contextos económicos que reforçam as eventuais carências. Pode-se tirar duas conclusões dessa leitura. A primeira é que os jovens aprovam a qualidade do sistema educativo a que têm acesso; a segunda diz respeito às **invisibilidades da margem**. É curioso perceber que o periférico ganha força naquilo que se compõe visualmente.

Face a esta lógica de pensamento, ao não se percecionarem à margem de um centro, os jovens portugueses ignoram aquilo que não se pode tocar ou visualizar concretamente. A arquitetura de Paços de Ferreira ou a sua organização espacial não permite, numa primeira instância, visualizar as carências que lhe subjazem. Estas insuficiências ou **marginalidades** constroem-se em relações económicas, domésticas e, portanto, **mais privadas**, o que não é impeditivo de que as famílias exerçam seu apoio em outras esferas, como a socioemocional (ver Gadsden e Dixon-Román, 2017). Todavia, compete resgatar o considerável número de alunos apoiados pela ação social na escola secundária – mais de metade da população estudantil.

Perante este cenário, é preciso voltar à lógica da **relativização das oportunidades** para conceber as *nuances* que caracterizam o periférico no que toca ao contexto português – as dificuldades económicas das famílias:

Patrícia: E se formos a ver bem, nós também estamos numa guerra porque basicamente nós estamos a tentar ocupar, queremos aquilo, mas como nós queremos uma coisa, muitos também a querem. E estamos numa guerra para a conseguir. Quem a conseguir é que vai ser o sortudo, dizendo assim. Aqueles que têm mais oportunidades, mesmo que nós tenhamos mais que outros, há pessoas que têm mais oportunidades que nós. Ou seja, estas pessoas que têm mais dinheiro e mais oportunidades vão subir e vão apanhar esse desejo em frente a nós, basicamente, não sei se me faço entender.

Nara: Mas não fazem dessas pessoas, boas pessoas. Nem sempre é assim, quem tem melhores oportunidades é melhor que o outro.

O trabalho de elaboração das narrativas virá a reforçar essa **posição a meio das margens**, nem rico, nem pobre, em que jogam os jovens portugueses. Por um lado, há oportunidades, por outro, não chegam. De um lado, acesso a boas condições educativas, de outro, barreiras na continuidade do processo de formação. Até certo ponto, proximidade com o centro, a partir de certa instância, isolamento do mesmo. Não se pode tocar a condição de semiperiferia, mas é perfeitamente plausível o seu sentimento.

6.1.5 Entre o isolamento e a pertença: sobre laços comunitários

Uma outra característica que se aprofunda na (in)visível constituição de Paços de Ferreira enquanto espaço periférico, no desenrolar das narrativas, é justamente o **isolamento**. E nesse sentido, há uma multiplicidade de perceções de climas sociais. A ambiguidade joga com aqueles que sentem que a calma e tranquilidade de suas zonas de residência correspondem ao seu gosto pessoal, daí que pouco sintam faltam de quaisquer estruturas em suas localidades, e um outro grupo que se cansa do ambiente pacato e se aborrece com a ideia de que nada acontece. Não obstante, haverá aqueles que, como o Gustavo (PT), entendem que o meio termo é mais positivo que negativo:

Aqui é uma cidade muito tranquila, basicamente, não se passa nada, mas se quiser, passa-se tudo. Mas vive-se muito bem porque é muito segura, não se ouve falar de crimes, nem nada, aqui em Paços. Uma pessoa pode andar por aí ...

O isolamento, no entanto, vai-se constituindo enquanto uma dificuldade na medida em que se aprofunda a sua dimensão, em função do carácter de interiorização da freguesia onde se vive. Não há autocarros disponíveis com frequência; aos finais de semana a mobilidade fica ainda mais reduzida e a necessidade de se ter transportes pessoais aumenta, uma vez que condiciona possibilidades e oportunidades. É uma característica que impulsiona determinados desejos juvenis:

Eu acho que é fundamental ter carta porque uma pessoa para fazer tudo, precisa, não é. De carro, uma pessoa, por exemplo, se eu tiver alguma coisa para fazer ao Porto, em meia hora consigo chegar daqui ao Porto, ou assim, e sem depender de ninguém. (Violeta, PT)

Com relação à ideia de que não se passa nada no contexto, contudo, ainda assim há algumas saídas, os resultados reorganizam a posição de Paços de Ferreira, sede da escola, enquanto um grande centro. Trata-se de uma localidade urbana, é onde se encontram espaços tais como centros comerciais, cafés e pavilhões. Em Paços de Ferreira, pode-se praticar um desporto no pavilhão público ou num clube local. A vida noturna, de natureza pacata, mas possível, dá-se à volta de um famoso café no centro da cidade. Outra importante referência na localidade é o parque, ponto de encontro e lazer. Na sede do concelho, nota-se a existência de mais jovens, que são públicos cada vez menores nas aldeias ao redor, segundo os participantes. No geral, as ausências que se notam na região dizem respeito a questões de saúde – hospitais – e, conforme expetável, à diversificação das opções de lazer – adoravam ter mais centros comerciais, ruas movimentadas e quiçá fosse perto da praia! As ausências sentem-se ainda mais no inverno:

Podemos ir correr para o parque, eu adoro. O parque é, acima de tudo, é por causa do desporto. O parque é até um bom parque, tem lá um bom espaço, relvas, árvores, eu acho que tem ali um espaço bem-criado em que as pessoas podem passar lá uns bons tempos até, mais no verão do que no inverno, porque no inverno está sempre a chover. (Hugo, PT)

Paços não nos dá muitas oportunidades de ir, seja para onde for, tem poucos bares, poucos cafés, então é sempre assim muito mais pequeno. (Júlia, PT)

Quando nos voltamos para a convivialidade social das freguesias um pouco mais afastadas da natureza urbana, uma miríade de outras experiências se abre. As narrativas dão conta das festas populares e de momentos significativos na lida do campo, como é o caso das vindimas. A diferença mais marcante se compõe pela dimensão dos **laços com a vizinhança**, temática quase ausente na abordagem daqueles que vivem ao redor da escola. Um dado a referir é que nestes contextos, por vezes, a vizinhança é a própria família alargada, que vive próxima, exponenciando o **sentimento de pertença** às culturas locais. Ao transitar-se entre uma freguesia e outra, vai-se percebendo a perda do laço comunitário, o que pode gerar a sensação de desprezo:

Cá em Paços, eu passo por uma pessoa e a pessoa ignora-me, vira-me a cara, olha com um ar de desprezo, enquanto na minha terra [Figueiró] não, somos mais amigos de toda a gente. Podemos nos conhecer ou não, mas acho que não

tratamos mal ninguém, tentamos ser o melhor para o próximo, enquanto aqui em Paços, não. Eu vejo uma certa distância entre as pessoas. (Hugo, PT)

6.1.6 Entre a expressão de si e a alteridade: aprendizagens sobre a diversidade

Enquanto se observa um conjunto de aprendizagens, no contexto brasileiro, referentes às peculiaridades de se viver numa periferia violenta, para estes jovens portugueses as aprendizagens vão ao encontro da **convivialidade com a diferença** de suas formas de ser e estar, um processo que implica lógicas de reconhecimento mútuas (ver Young, 2006). Observa-se que a marginalização ou o conflito pode acontecer consoante o distanciamento da norma da vida urbana, característica da zona da escola secundária. Um dado que espelha as lógicas de discriminação e preconceito vivenciadas por jovens provenientes de contextos rurais, no Brasil (cf. Alves e Dayrell, 2015). Trata-se de uma diferença que não se pode esconder no imediatismo da relação, pois constitui-se como característica identitária, como será o caso do sotaque. É um dado que transborda a comunidade e vê-se confrontando no espaço escolar:

Por exemplo, na minha turma, é muito o pessoal que é aqui de Paços porque, tipo, todos temos sotaques, seja de onde for, mas, todos temos sotaques. Ainda têm muito o vício de pegar connosco, por exemplo, nós, de Sanfins ... nota-se mais é, por exemplo, Lamoso, Sanfins, e o Otávio, que é de Freamunde, o nosso sotaque é muito mais acentuado. Não é ser acentuado, mas há palavras em que nós carregamos muito mais e dizemos de uma maneira muito diferente. Então, tipo, depois, a Cassandra e isso e, mesmo o Luís, que são daqui de Paços, começam “Ai, vocês têm um sotaque!” e, nós, “Toda a gente tem sotaque”. (Violeta, PT)

Ao passo em que no Conjunto Palmeiras a afirmação de si e das respetivas raízes precisam ser elaboradas em resposta a um outro que é de fora, que não pertence às imediações, em Paços de Ferreira, a sustentação identitária faz-se entre pares, espelhando uma **diversidade cultural local** a que subjazem fronteiras ténues, num pequeno espaço geográfico. O facto a se destacar é que essa defesa é característica marcante dos alunos que ocupam o espaço escolar, assim como sustentam as narrativas:

É o que a Rosana diz “Eu tenho sotaque e não me importo de ter sotaque. Se me disserem assim “Tu és labrega da aldeia”, “Eu sou labrega da aldeia” [...] Diz-se [labrega], tipo, muitas vezes, as pessoas da cidade dizem “Ah, não sei o quê, um labrego”, dizem isso para tentar atingir, por exemplo, quer dizer, do mundo do campo, não sabem e isso, usam muito essa palavra. Então, a Rita diz “Eu sou de Lamoso, e sou de Lamoso, sim, senhor!” (Violeta, PT)

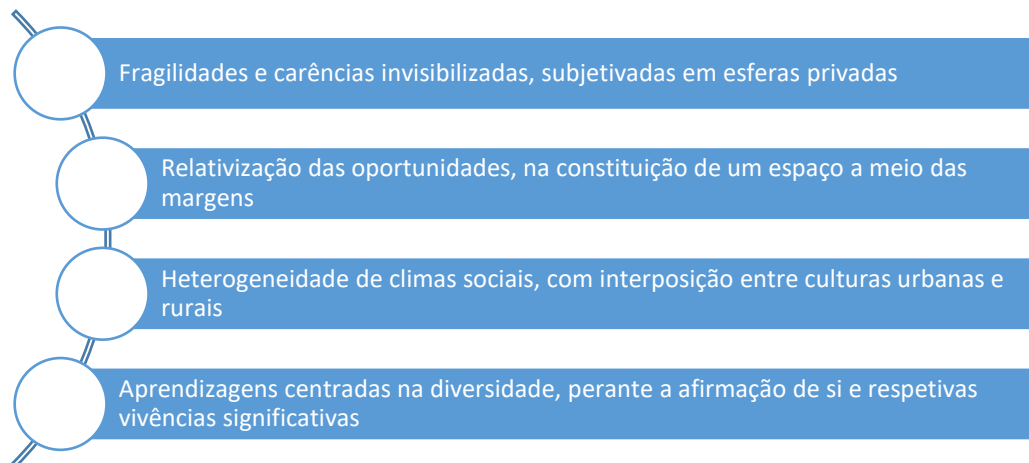


Figura 15 - Principais características da dimensão periférica de Paços de Ferreira

Relativamente à reflexão que fazem de suas pertencas, os alunos que vêm das freguesias com características rurais atribuem às suas experiências a possibilidade de crescerem mais rápido. Sentem que lhes é exigido um tipo de relação, especialmente, familiar, de entrega, que se confunde com árdua luta que é provir o bem-estar ao longo da vida. A esse respeito, compreendem que estão em vantagem face àqueles que vivenciam a sua educação na cidade, porque acreditam saber mais rápido o que é que custa a vida, raciocínio que se alega perante a metáfora do trabalho no campo. Estas vivências estão largamente associadas com o seio familiar, dimensão que passamos a explorar a seguir.

6.2 Dos nós familiares – sobre âncoras, portos e cataventos

As famílias são incontornavelmente um significativo seio de socialização (cf. Charlot, 2009; Barbosa, 2007; Sacristán, 2003), o primeiro e, possivelmente, aquele em que se experimenta o maior número de ressocializações ao longo da vida. Os papéis das famílias no processo de escolarização dos jovens são fundamentais, na medida em que

condicionam, interferem e definem possíveis trajetórias (cf. Gadsden e Dixon-Román, 2017; Freires, Pereira e Santos, 2016; Barbosa, 2007; Lahire, 1997). As famílias, expressas e organizadas das mais variadas formas (Singly, 2011; Schlee, Mullis e Shriner, 2009), caracterizam-se, ao longo deste estudo, enquanto espaços de tensão entre o apoio e a pressão, a expectativa e a cobrança, o alívio e o constrangimento. Podem-se configurar como **estruturas de coerção**, as **âncoras**; **espaços de segurança**, os **portos**; ou **esferas de cooperação**, os **cataventos**.

6.2.1 Constructos familiares em Portugal: estrutura, arranjos e ambientes relacionais

Em Portugal, os arranjos familiares despontaram sob o signo da sua importância já no GDF, quando a problematização identitária de ser-se, simultaneamente, aluno e jovem, alavancou como componente influente nesse processo as condicionantes do seio familiar. Vislumbrou-se, na altura da discussão, o facto de que a transitoriedade família-escola é vital na compreensão dos modos de ser e estar na escola, uma vez que a vida familiar interfere no humor e no bem-estar dos jovens. Nesse sentido, não se trata apenas de considerar os ambientes domésticos em que se vive, mas compreender também os impactos das próprias características do agregado familiar:

Patrícia: Eu, nesse tempo, tipo, tenho tido de ajudar muito a minha mãe e o meu pai. Ainda estas semanas, eu tenho três pessoas no hospital da minha família e não é fácil, com testes, com tudo, ainda ter estes problemas de família em casa. Eu acho que isso aí também não é muito propício para um ambiente bom na escola, também afeta.

[...]

Nara: O caso de ser adolescente, para mim, não tem grande impacto porque ultimamente é exigido aos adolescentes, de uma maneira geral, que sejam adultos. Por exemplo, no caso da Patrícia, as responsabilidades, os problemas com os pais e tudo. É óbvio que vamos deixar sempre um bocado de parte o facto de viver a vida para estar com os nossos pais, para os ajudar, por aí fora.

As vivências familiares e a forma como elas vão alterando a relação com a escola sentem-se mais imediatas quando momentos significativos tomam lugar. Outro dado fulcral que se avançou no grupo de discussão focalizada em Portugal foi a interferência

de situações como as separações e as mortes no percurso escolar dos jovens. São variadas as consequências destes acontecimentos. Podem funcionar como motores para a aversão à escola e atitudes de rebeldia juvenil, mas também podem ressignificar a escola enquanto um espaço de neutralidade onde se vive a vida de uma maneira mais «leve». Em quaisquer dos casos, são sempre marcos de crescimento e amadurecimento pessoal, especialmente, quando associados a perdas.

Marcos: Um dos mais difíceis para mim foi a separação dos meus pais, no ano passado. Este ano só estive com o meu pai uma semana o ano inteiro. É complicado. Sou muito apegado aos meus pais e acho que o ideal de cada filho é ver os pais juntos, não separados. E custa imenso. Então, muitas vezes, andamos revoltados. Por exemplo, minha mãe agora, se ouvir falar do meu pai, é como se estivesse a espetar facadas no peito, então, começa a chamá-lo aquilo e isto. E eu gosto dela e entendo, mas também gosto do meu pai, então, a ouvir falar os dois assim, não gosto muito, então sinto-me desconfortável e, sinceramente, a escola, muitas vezes, é o que me faz esquecer os problemas.

Patrícia: A mim também.

Violeta: É tipo um alívio.

No contexto português, dos catorze participantes das diferentes etapas do estudo, apenas três viviam em situação de pais separados – partilhando todos da sensação de desgaste emocional na consumação da separação - e havia uma jovem cujo pai já tinha falecido. Uma situação bastante diferente da realidade brasileira identificada neste trabalho, em que dos onze jovens envolvidos, apenas uma rapariga tinha os pais casados – também havia outra cujo pai tinha falecido. O impacto destes acontecimentos pode ser aprofundado por meio das entrevistas, em que se caracteriza em profundidade os efeitos dos desgastes emocionais no seio familiar.

Foi muito mau. Eles tinham se separado uma vez, mas foi pouco tempo e aí, como eu era mais criança nesta altura, não entendi tanto como foi da última vez, mas da segunda vez foi duro. Sei lá, é um pai e uma mãe, supostamente tinham que estar juntos e, prontos, ver cada um para o seu lado, apesar de eles se darem bem, foi diferente. [...] Isso foi dos piores anos. Pronto, aquele período em que eles estavam a separar, senti mais isso e, pronto, não tinha tanta disponibilidade para estudar e piorei um bocado as notas. (Oscar, PT)

Relativamente à ideia de que se cresce perante os momentos de perda, os jovens, tanto no contexto brasileiro como no contexto português, interpelam a necessidade de amadurecer devido à uma **maior demanda de autonomia**. É preciso se virar sozinho com as rotinas da casa e a responsabilidade do equilíbrio entre a vida escolar e as demais pertencças sociais recai sob o espectro individual. No contexto daqueles que vivem situações familiares de fragilidades, como será o caso das doenças, por exemplo, os resultados apontam para a necessidade de se assumirem **papéis domésticos associados à vida adulta**: a gestão da limpeza da casa; o cuidar das refeições; e, para aqueles que provêm do campo, crescem atividades pontuais como a lida do milho ou a produção de cavacos que, diga-se de passagem, se constituem como momentos positivos de convivência familiar. A reflexão sobre estes ritos e obrigações, porém, não deixa de implicar o reconhecimento, para alguns, de que suas vidas são diferentes:

Às vezes, eu dizia “Oh, mãe, isto é muito injusto, eles vão todos sair para fora, vão para o Algarve e isso” e ela assim “Pois, mas a vida deles não é igual à nossa. Eu só tenho duas, três semanas de férias”. Ela aproveitava isso, eles [os familiares] aproveitam sempre a altura que está toda a gente em férias para deitar alguns eucaliptos abaixo e isso, para fazer os cavacos, que isso leva uma semana, o senhor vai lá e deita-os. Juntávamos todos, na altura, ela ia cortar os cavacos e não sei o quê, depois, carregar cá para baixo, depois pô-los em sacos à espera, daqui que apareça um campo de *paintball*, porque temos de fazer em vários sítios que é onde bate sol para eles secarem, porque depois eles ficam o resto do verão a secar, os cavacos. (Violeta, PT)

As perdas e as **reorganizações dos ambientes familiares** implicam **novas figuras**, que acrescentam **sentidos outros à vida em família** (ver T. Rodrigues, 2013). Em Portugal, é notável as referências aos avós que, num caso singular, inclusive, assumem a guarda de um rapaz, cujos pais se separaram. Não é raro que, em infância, os participantes portugueses tenham ficado sob os cuidados dos avós, em casa, ou tenham sido assistidos por eles na ida ao infantário. Outras figuras relevantes nas trajetórias de vida dos participantes remetem a tios, primos e primas. Os mais novos (primos, primas), em geral, são convocados no âmbito de uma relação entre pares que é impossível na ausência de irmãos de sangue – cinco dos onze envolvidos nas narrativas são filhos únicos.

Estas figuras deixam marcas nos percursos, nos gostos e nas formas de ver a vida. Nesse espectro, pode-se observar a clara interferência do avô de André (PT) na sua inscrição para o ciclo focalizado em Música – o avô tocava na banda do concelho; o papel relevante do tio de Júlia (PT) no engajamento político da jovem – que tenciona estudar relações internacionais; ou a construção de redes de apoio para o estudo, como acontece com José (PT), que auxilia os primos mais novos nas atividades escolares, e com Violeta (PT), que, na outra face, fora ajudada com os deveres pelo primo mais velho, que cursou somente até ao 9º ano. A convivência deixa ainda registos de camaradagem, brincadeiras e suporte emocional em situações mais complexas – o luto, por exemplo.

No tocante à relação parental, os resultados sugerem que **os jovens portugueses valorizam a estrutura familiar** e, por vezes, têm dificuldades em poder desfrutá-la. Algumas narrativas identificam diferenças entre as relações parentais próprias e as dos colegas – *“Eu vou à casa de amigas minhas e reparo que eles nunca estão juntos em família”* (Patrícia, PT). Violeta (PT), porque perdeu o pai cedo, acredita ser necessário investir na relação com a mãe, aproveitando os tempos livres com ela. De maneira semelhante, aflita com a doença dos pais, Patrícia (PT), que é filha única, vê-se angustiada com a possibilidade de estar sozinha em pouco tempo. As separações afetam as convivências, mas raramente afetam os sentimentos positivos perante as figuras parentais. O árduo é fazer escolhas ou gerir o pouco tempo que sobra para estar com o membro que se afasta do agregado familiar.

As relações com a figura paterna tendem a ser a mais afetadas, quando acontecem separações. No caso dos três jovens portugueses cujos pais se encontram separados, os pais (no masculino) estão todos imigrados – Suíça, França e Alemanha. É de se ressaltar, todavia, que nenhum dos participantes perdeu contacto com o pai. De um modo geral, é sempre com a mãe que se trata de assuntos mais íntimos e será também a figura materna a mais vinculada ao acompanhamento escolar. Há exceções – o encarregado de educação de Patrícia (PT) é o pai, Joana (PT) vê no pai a figura de um herói pelo apoio que lhe presta em momentos significativos, como quando sofreu uma tentativa de violação, e Gustavo (PT) sente que se pode entender melhor com o pai, porque ele compreende os dilemas que um rapaz vivencia na adolescência.

O ambiente familiar, no contexto português, é ameno, as relações com os irmãos não denotam excentricidades e a convivência com padrastos e/ou namorados das mães e namoradas dos pais não revela situações de transgressão. Os conflitos parentais giram em torno da negociação das regras e o seu grau impositivo que, às vezes, é compreendido

pelos jovens enquanto um desentendimento geracional – alguns filhos julgam os pais demasiado conservadores, velhos na forma de pensar. Pode-se falar em ambientes que tendem para relações mais saudáveis, ainda que se possa averiguar algum afastamento emocional:

Os pais são sempre os pais. Sempre que nós precisamos deles, são os nossos auxílios. Mais a minha mãe do que o meu pai. O meu pai é mais resmungão. Queima mais, pronto, se tiver que me bater de vez em quando, pronto, não é bater no sentido de magoar, mas sim, nós abrimos os olhos para os assuntos e para aprendermos a fazermos as coisas direito. Minha mãe, eu acho que é mais sensível em relação aos assuntos. Em qualquer tipo de assunto, é mais uma pessoa normal, não é aquela pessoa mais antiquada, meu pai é um bocado antiquado, minha mãe não, tem uma mente mais aberta para os acontecimentos que acontecem no mundo e lida mais facilmente com uma novidade do que o meu pai. Mas eu acho que é uma relação normal, nem é muito forte, mas também não é de muito afastamento. (Hugo, PT)

As tensões parentais se estendem para aqueles que vivem com os avós, levantando outras dificuldades que continuam a se relacionar com as formas de organizar o mundo. Violeta (PT), que passa a semana na casa dos avós porque é mais próxima da escola, relata conflitos relativos a perspetivas sobre género. O avô mantém a postura de que as mulheres devem ser subservientes e isso gera algum embate, visto que Violeta não se consegue calar – para a jovem, o avô precisa atualizar os seus valores mediante a evolução da civilização. No peculiar caso de André (PT), que acabou sob tutela dos avós, no seguimento da separação dos pais, estar com os avós significa também constrangimentos nas possibilidades de se aproveitar a vida:

Só que é diferente [morar com os avós] porque nem sempre podemos ter aquilo que queremos, nem sempre podemos sair até mais tarde. Por exemplo, em minha casa, por volta das sete horas, tenho de estar em casa e depois já não posso sair à noite. Para os meus avós, isso é uma coisa fora do normal porque antigamente ninguém saía até tarde. Mas quando vou para a casa da minha mãe, lá me sinto outra pessoa mesmo. Posso dizer que me sinto livre. Coisas que são totalmente diferentes, morar com os avós. E acho que isso também fez com que a minha mentalidade mudasse porque eu estando com os meus avós, eu sei que tenho de

cuidar deles porque, a minha avó, por exemplo, tem doenças crónicas. E meu avô também.

6.2.2 Algumas elaborações sobre a relação família-escola em Portugal: o lugar fulcral do silêncio

Quando o assunto é a escola, os resultados sustentam uma conclusão chave – **nenhuma família refuta a importância da educação escolar** (ver Singly, 2011), embora o envolvimento ativo nos processos educativos, não raramente, se restrinja às participações em reuniões e a cobrança de notas. Nenhum dos pais dos jovens portugueses envolvidos no estudo chegou à faculdade e todos aqueles que terminaram o 12º ano, cerca de três mães e um pai, o fizeram na modalidade de ensino recorrente. Em sua narrativa, Patrícia (PT) conta orgulhosa da forma como ajudou os pais a terminarem os estudos básicos, ressaltando que não o fizeram tendo em vista uma melhoria da qualidade de vida, em termos profissionais, porque já vão avançados em idade.

O discurso que se sustenta acerca da escola, por parte dos pais, na ótica dos alunos portugueses, é que ela representa um motor de melhoria de vida. É sempre sobre o futuro, sobre o que se pode alcançar e que não pode ser conquistado antes. Há, de toda forma, pais (no género masculino) que poderiam ter concluído o percurso de escolarização, hoje obrigatório até ao 12º ano, e que não o fizeram por escolha:

A minha mãe só fez o 4º ano, o meu pai fez o 8º, acho eu e, prontos, saíram. O meu pai foi mesmo porque, prontos, os meus avós já tinham mais posse económica e disseram “Ah, vai estudar”, só que o meu pai realmente não queria saber daquilo para nada e, então, foi melhor ele ir trabalhar. A minha mãe, por sua vez, não teve possibilidades, então, foi muito cedo trabalhar. (Júlia, PT)

A minha mãe não acabou o 12º porque depois foi, na altura, ela teve de trabalhar para ajudar o meu avô, então, não acabou. O meu pai só tem o 6º ano porque ele não gostava de estudar, então, fez o 6º ano e depois foi trabalhar. (Lúcia, PT)

No que concerne o acompanhamento escolar, a **indisponibilidade de tempo** é uma constante para justificar um **envolvimento fugaz** ao longo dos percursos:

Nunca tiveram muito tempo para isso. Muitas vezes, saem do trabalho muito tarde e não têm, psicologicamente, não têm capacidade de estar a chegar a casa exaustos e ainda se forem ver atividades da escola, eu acho que também é um bocado complicado para eles [...] (Hugo, PT)

Só vinha às reuniões. Também, como não tinha tanto tempo para vir aqui, vinha, basicamente, só às reuniões daquele período e, também, de vez em quando, falava com a diretora de turma por email. (Oscar, PT)

Associação de pais, ela não fala muito, conhece alguns pais e vai falando, mas não perde o tempo dela, entre aspas, a ir a estas reuniões. As reuniões da escola, ela tenta vir sempre, se não vem, marca sempre outra hora com o diretor de turma e vai, fala com ele, essas coisas todas. (Lúcia, PT)

Assim, a comunicação escola-família vai se organizando, especialmente, pelo **elemento silêncio**, que, curiosamente, é também o que determina que as coisas estão a correr bem. O rompimento do silêncio é a quebra de uma ordem que, na casa de muitos, está implícita e de sobreaviso:

Eles [os pais] diziam muito, a minha mãe, sempre, “Se eu for chamada à escola por tu não aprenderes, é uma coisa, eu não me preocupo. Agora, se eu for chamada à escola por tu te portares mal, aí já é outro assunto”, então, eu ficava muito assustada. Portava-me mal, mas quando via que estavam quase a ligar para os meus pais, parava logo. (Júlia, PT)

A vida em família, no contexto português, não se caracteriza pela abundância de recursos, mas os esforços familiares e os apoios escolares parecem ser suficientes para garantir um mínimo. Esses esforços estão reconhecidos na narrativa juvenil que enxerga na família um propulsor do seu desejo de construir um percurso bem-sucedido. Nos ambientes em que este reconhecimento é percecionado, os alunos sentem-se pressionados a responder com bons resultados – e ficam felizes quando o fazem:

O meu pai e a minha mãe são ... acho que eles têm muito orgulho em mim, de vez em quando, porque eu estou a me esforçar, ao máximo, para ter um futuro melhor. Pode ser que esse futuro não se cumpra ou pode ser que se cumpra, só

vem de mim porque os meus pais não têm dinheiro para pagar uma faculdade.
(Patrícia, PT)

O nó da questão da escolarização aperta quando os projetos parentais não correspondem aos desejos dos filhos:

É por isso que ela [a mãe] quer que eu vá para a universidade, o discurso dela é sempre o mesmo “Se queres ser alguém na vida ...”, percebe o que é que ela está a querer dizer? “Tens que estudar, Jo. Tens que estudar, Jo. Tens que estudar” e pronto, mas eu não quero. (Joana, PT)

Esse nó, no cenário português, tem impactos mais cedo no percurso escolar juvenil, relativamente ao brasileiro, porque enquanto no Brasil o ensino secundário geral oferece uma grade comum a toda a gente⁵², em Portugal, é preciso fazer uma escolha de área. É um passo importante e acompanhado de perto pelos pais - e muitas vezes pela família alargada - que manifestam as suas preocupações com as possíveis escolhas.

A minha mãe queria que eu seguisse qualquer coisa que tivesse Matemática porque tem mais saídas, mas ela sabia das minhas capacidades à Matemática, que eu nunca tive muita afinidade à Matemática, mas, pronto. Não fui para aquilo que ela queria, ela queria que eu fosse para Ciências e eu disse “Mãe, não, Ciências acabou, não gosto daquilo, não quero” e ela “Pronto, fazes o que quiseres” e eu segui para Economia. (Henrique, PT)

As desavenças, de modo generalizado, vão sendo resolvidas com diálogo, mas a pressão familiar, muitas vezes, deixa marcas mais explícitas no percurso. Patrícia (PT), por exemplo, chegou a cursar um ano em Ciências, antes de prosseguir para o curso de sua vontade, as Artes. A pressão que sofreu não veio dos pais, mas de uma madrinha que afirmava que os alunos inteligentes iam todos para Ciências e somente estes poderiam perceber um futuro melhor.

Finalmente, no que toca às pressões e às interferências familiares na esfera educativa, é imprescindível destacar o desejo de rutura que os jovens portugueses alimentam, face às suas histórias familiares. **As profissões e ocupações dos pais**, para os

⁵² Há, no Brasil, uma oferta secundária centrada em cursos técnicos, mas não é obrigatório o recurso a uma área específica nesse ciclo de estudos.

jovens de Paços de Ferreira, **são pouco interessantes e recompensadoras**. A especificidade dessa ótica fica por conta de Violeta (PT), que relata com orgulho a vivência da mãe enquanto costureira e resgata a forma como o pai, falecido, gostava de atuar como pedreiro. O discurso que sobressai dos resultados, porém, é de uma realidade parental árdua, pouco compensadora e resultante da ausência de oportunidades, da qual se pretende livrar:

Quando eu digo um grande trabalho, é um bom trabalho. Por exemplo, eu não considero o trabalho dos meus pais, um bom trabalho. Agora, por exemplo, ser professora, ou trabalhar num banco, ser psicólogo, por acaso, é uma coisa que eu também gostava ... ser GNR, para mim, sim, são bons trabalhos. Agora, o que os meus pais fazem, eu não considero [...] Porque eu acho que eles trabalham muito e recebem pouco, é o que eu acho. (Joana, PT)

Agregado Familiar

Estrutura nuclear rígida, com predominância de pais casados e considerável número de filhos únicos

Climas relacionais

Ambientes marcados por laços de compromisso, identificando-se preocupações ao nível do bem-estar dos pais

Relação com a escola

Esforço parental para investir nos percursos educativos, induzindo um sentimento de pressão por parte dos jovens

Figura 16 - Caracterização generalizada da família no contexto português

6.2.3 Constructos familiares no Brasil: estrutura, arranjos e ambientes relacionais

No Conjunto Palmeiras, as marcas do desejo de romper com a realidade de que se cerca não é tão explícito quanto nos resultados produzidos em Portugal. Há a sensação de que essa rutura é mais complexa, difícil, daí que talvez seja pouco percecionada, inclusive, quando em relação ao contexto familiar. A dificuldade de ascender socialmente, na forma como a percecionam os jovens brasileiros, organiza uma visão

fundada na legitimação das lógicas de reprodução social, conforme proposto por Bourdieu (1970; 1979). Na periferia urbana de um grande centro latino-americano, romper com lógicas familiares expressas geração após geração é um «furar a bolha», que assim como o alcance é dificultado, a sua própria conscientização é problemática:

[..] e é meio que aquela vida, o pai se juntou mais cedo e ele vai e cresce, se junta mais cedo, os filhos veem aquela realidade, não têm uma expectativa de vida maior, se juntam mais cedo e assim vai virando aquela bola de neve grande, até um sair e fazer diferente. Então, esse sair e fazer diferente seriam os que lutam mesmo por uma boa melhoria de vida, tipo, uma boa melhoria de vida mesmo. (Andy, BR)

A natureza da organização familiar dos jovens brasileiros que integram este estudo é mais complexa. As estruturas são menos rígidas e cria-se a ideia de que **a família está sempre em constante reorganização**, ou para usar o conceito de Singly (2011), as famílias se constituem sob a **insigne da fluidez**. Conforme já referido, apenas um dos participantes brasileiros vive em contexto de casamento dos pais. É interessante observar que a noção de casamento é peculiar ao ambiente que se habita, sendo representada por culturas específicas:

Na nossa realidade daqui, favela, e tal, a gente não conhece muitas pessoas casadas. Pessoas casadas são da igreja. Aí, gente que não é da igreja, ou gente que é católica, mas não é aquele católico que vai todo dia à missa, são aquelas pessoas que se juntam, tipo, juntam as tralhas, vão para uma casinha para terem filhos, enfim, viver juntos, mas não é um casamento. Eles têm anel, e tal, mas não é um casamento, não é uma coisa lá que está registado como casado. (Júlia, BR)

Em função deste caráter mais permeável das relações, os climas relacionais são afetados com maior frequência, observando-se, em alguns casos, a substituição de figuras chave na composição dos agregados familiares. Ao lançar-se mão do contexto português como contraponto, ver-se-á que a relação com o pai é adversamente menos perene, implicando inúmeras **histórias de afastamento ou apagamento da figura paterna**. Esses processos podem ser despertados em detrimento de uma paternidade não reconhecida na primeira oportunidade (Juliana, BR), do afastamento por anos de um pai que volta a meio da adolescência, tornando a se ausentar novamente (Lindsay, BR), da

ausência desde o princípio da separação (Andy, BR), ou quando a relação implica cenas de violência doméstica (Angel, BR).

Sobre esse cenário, convém lembrar que um conjunto diverso de estudos (Ross e Mirowsky, 2011; Rogers, Wiener, Marton e Tannock, 2009; McBride, Schoppe-Sullivan e Ho, 2005; Glick e Sahn, 2000) sugere que a ausência do pai nos quotidianos educativos tende a potencializar processos de desligamento com a escola, seja na figura da indisciplina, da dificuldade em estabelecer uma relação entre pares, ou na intenção de se aplicar aos estudos. Esta realidade, porém, observa-se no nosso trabalho sob o enfoque de episódios pontuais, naqueles momentos significativos que se compõem de cenas como as separações, por exemplo. Além disso, é importante notar que, apesar da predominância de pais separados nas histórias que compõem a investigação, os resultados também apresentam relações paternas que não se esvaem.

Pedro (BR), por exemplo, assume o pai como o seu grande modelo e refere que apesar da separação, ele nunca o deixou para trás e fez sempre questão de o acompanhar. Da mesma forma, Adam (BR) conta que o pai vive no mesmo bairro e tem um comportamento dócil para consigo, o que, constata o próprio, pode ser uma forma de amenizar a sua ausência numa dinâmica diária. Outro fator relevante para o não reconhecimento de efeitos prolongados nas trajetórias escolares em função da ausência paterna advém do vislumbre das constantes reorganizações familiares que promovem novas figuras cujo caráter, em consideráveis casos, é alicerçado positivamente. Assim, não são raros os relatos que apontam padrastos como peças centrais no desenvolvimento pessoal. Lindsay (BR), chega a afirmar que “[...] se eu tivesse de salvar meu pai biológico ou meu padrasto, não tenha dúvidas, seria o meu padrasto”.

Mais significativos, no contexto brasileiro, são os episódios no seio familiar que reportam a **situações de violência**, ora expressa sob o signo de agressões, ora expressa mediante crimes hediondos, afetando, claramente, os modos de estar e se relacionar com a escola. A violência, que diminuiu nos últimos anos no Conjunto Palmeiras, de acordo com as narrativas, não fica restrita ao contexto da comunidade, mas invade os lares dos jovens. Angel (BR), desde pequena, presenciou cenas extremas, tendo assistido a tentativa de homicídio da mãe por parte do pai, em quatro ocasiões diferentes. Luiz (BR) refere odiar o pai porque era alvo de violência física por parte dele, sem justificativa aparente. Para Júlia (BR), os momentos mais dramáticos, na escola, foram consequências da perda de dois irmãos, ambos assassinados.

No fundamental, eu perdi o meu irmão mais novo e no ensino médio eu perdi um dos meus irmãos mais velhos, daí, tipo, eu estava mal, muito mal. Porque, tipo, quando a gente vai mal em casa, a gente não consegue se concentrar aqui [na escola], aí, realmente eu não conseguia me concentrar aqui. Eu parava, eu sentava e pensava no que estava acontecendo em casa, pensava no que estava acontecendo com a minha mãe [...] então, parei a minha vida realmente no 10º ano por causa dos meus problemas pessoais, estava realmente achando que não valia a pena. Porque vem o luto, aí vem ... a tristeza começa a cair exageradamente forte, depois vem a ansiedade e eu fiquei parada no tempo. Então, repeti o 10º ano, pela primeira vez e, na segunda vez, tipo, eu sentava na sala e eu sentia que ... eu me perguntava o que eu estava fazendo ali, por que eu estava viva. Na verdade, eu perguntava, porque eu não sabia o que eu estava fazendo até aquele momento. (Júlia, BR)

Era agradável pensar nestas situações como pontos extremos da vida em família no Conjunto Palmeiras, mas o facto de a sua narrativa ser recorrente em diferentes histórias faz-nos atentar para a ideia de que esta realidade, possivelmente, não seja tão incomum. Fora desse círculo extremo, que desperta angústia e desmotivação e leva os participantes do estudo a questionar sobre o sentido e o significado da vida, há relações menos dramáticas que também convocam os jovens brasileiros a crescerem e amadurecerem mais rapidamente. Assim como observadas em contexto português, estas relações dizem respeito às funções e tarefas domésticas que aos rapazes e raparigas são designadas e à **necessidade de autonomia** que devem ganhar em detrimento do trabalho dos pais, que se caracteriza por suas longas jornadas.

E outra coisa, as tarefas dentro de casa. Pai e mãe trabalham, não é, aí você tem que ficar responsável pela casa, tem que limpar a casa, tem que fazer almoço, tem que tomar banho rápido para dar tempo de chegar na escola na hora, porque o portão fecha às uma e dez, então, tem que dar tempo de você fazer tudo e ir para a escola. (Angel, BR)

Diferente do que acontece com os jovens de Paços de Ferreira, os climas relacionais são um pouco conturbados no Brasil, provavelmente, porque assim como Violeta (PT) não se conseguia silenciar diante do que acredita ser errado, a maioria dos jovens brasileiros identifica contrassensos na convivência familiar e os confronta. Os

rapazes e as raparigas questionam a noção de respeito dos pais, que definem como silêncio, problematizam valores morais e religiosos e, discursivamente, se envolvem em conflitos por não aceitarem a fundamentação da argumentação dos respetivos pais e mães. Os resultados sugerem que a maior especificidade e dificuldade nos climas familiares no Brasil advêm da **religião**. Observa-se um conjunto de conflitos que se originam na imposição de determinados comportamentos que se ligam com as pertenças religiosas das mães e / ou pais, o que dá visibilidade a um processo contemporâneo de transformação religiosa no Brasil⁵³.

Em momentos significativos, como a ocupação da escola secundária, ou na inferência de determinadas relações entre pares, envolvendo minorias sociais, bem como na contraposição de valores acerca dos papéis de género, levanta-se uma série de desentendimentos entre pais e filhos. Angel (BR), na altura de sua participação no estudo, estava deslocada de casa, porque a mãe não aceitara a sua participação política na ocupação – alegara que a filha estava “sendo manipulada pelos amigos” e se encontrava «endemoniada». Andy (BR) discorre sobre o dilema de trilhar o seu caminho porque não pode ferir a imagem religiosa da mãe, que é missionária, e do padrasto, que é pastor. Maria (BR), ao avaliar a relação com a mãe, diagnostica que são os seus valores religiosos que impedem a comunicação e expressa a sensação de ser desrespeitada:

Eu não me sinto respeitada. Minha mãe, ela diz que é o melhor para mim, o que ela acha que é o melhor para mim, mas eu não sei se é o que é o melhor para mim mesmo, sabe, se é essa religião mesmo. Ela acha que eu não acredito em Deus, eu posso estar em qualquer religião, mas, para ela, eu não vou estar acreditando em Deus, porque só o Deus dela é o certo, ela acha isso. Então, é por isso que eu acabo tendo um conflito muito grande com ela, ela não consegue aceitar que as pessoas são diferentes, que as pessoas acreditam em outras coisas, que eu tenho uma visão diferente do Deus dela, ela não consegue respeitar isso. (Maria, BR)

A temática da religião reaparece no campo da escola, pela voz dos professores⁵⁴, e na forma como os pais vislumbram a educação em si – Maria (PT) refere que a mãe

⁵³ O trabalho de Alves, Cavenaghi e Barros (2014) aponta três momentos marcantes de transformação religiosa no Brasil, destacando que entre 1980 e 2010, a população católica no país decresceu de 89% para 64,6%, enquanto a população evangélica (de diferentes correntes) passou de 6,6% para 22,2% do total de brasileiros. Os participantes da nossa investigação dão indícios de que essa transformação religiosa no país continua em curso e se faz perante alguma tensão.

⁵⁴ Ver secção 6.4.4

desvaloriza a educação escolar, sempre que ela contraria os saberes bíblicos, enquanto Andy (BR) observa a preocupação da mãe com sua possível escolha acadêmica, o curso de Filosofia, porque entende que é uma forma de desconstrução dos valores religiosos.

Os climas familiares também são afetados pelas diversas composições do agregado familiar, que incluem, com frequência, a participação de membros da família alargada. Enquanto em Portugal, os jovens relatam que os familiares vivem muito próximos, especialmente, em contextos semirrurais, no Brasil, eles partilham a mesma residência:

Ah, eu moro com tanta gente [risos]. Ah, muita gente na mesma casa porque é compartimentos divididos, entendeu. É como se fosse ... nem é uma pensão, nem é um abrigo também ... como posso dizer? Ah, uma casa grande, não é. Aí, tipo, o meu quarto podia ser essa sala aqui [aponta para uma sala de aula], a casa da minha tia é essa sala aqui, não tão grande assim, mas dividido. Aí, eu moro com a minha avó, com o meu avô, com a minha tia, com a filha dela, com o meu outro tio e só [há, ainda, dois irmãos]. (Adam, BR)

Esta convivência expõe outras dificuldades relacionais, cuja origem pode se associar com as **impossibilidades de privacidade** e, naturalmente, com a **contraposição de valores**. Por outro lado, é a causa da emergência de figuras significativas. Ficam aqui representados tios, sobrinhas e primas com quem se conviveu como irmãos ou como filhos – é notável o relato de tios que se sobrepuseram à figura paterna, ocupando papéis de cuidado para com os jovens, desde a sua infância; reforçando a ideia de Gadsden e Dixon-Román (2017), quando os autores defendem que é preciso romper com a visão nuclear de família, centrada na figura da mãe, do pai e da criança e, compreendendo que, diversos membros das famílias, para além dos pais, podem funcionar como membros protetores para as crianças.

Com os irmãos de sangue, a relação tende a ser harmoniosa, a não ser quando se sente que a demanda pela realização de tarefas domésticas não é partilhada por igual ou quando se infere uma proteção por parte dos pais de determinadas posturas “mais infantis”. O contexto brasileiro, mobilizado neste estudo, é fortemente representativo das ideias de diversidade na composição familiar (Schlee, Mullis e Shriner, 2009), bem como permite compreender em profundidade o conceito de «fluidez das relações» (Singly, 2011), em que se observa um ambiente de constante transformação das socializações

familiares. É, por isso, um contexto que ajuda, também, a depreender a produção de culturas familiares plurais, assim como elaborado por Barbosa (2007).

6.2.4 Tensões na relação família-escola no Brasil – entre o desejo da formação e a expectativa de uma inserção precoce no mercado de trabalho

A relação parental, no Brasil, na ausência de casos extremos de violência, já aqui referidos, não apresenta excentricidades. Observa-se uma tensão maior no sentido de se ganhar autonomia e construir uma história que seja própria aos desejos juvenis, libertando-se do que Sacristán (2003) define como a busca incessante do ser humano em dar continuidade aos seus próprios valores e desejos, numa espécie de instinto de sobrevivência. Aqui, a relação com a escola dá contornos sobre a tensão entre sonhos – desejo de si (cf. Charlot, 2009) - e demandas – sobretudo, pressões familiares (cf. Barbosa, 2007). **O acompanhamento escolar, não surpreendentemente, aponta para um desligamento perante as rotinas educativas.** O essencial são **as notas** e elas são o **termómetro da comunicação**, tal como ocorre em Portugal:

Acompanham [a vida escolar]. Tipo, mais a minha mãe do que o meu pai. Ele fica assim “E as notas, foram boas?”, eu “Foram”, “Ah, está bem. É para continuar assim”. Mas a minha mãe acompanha, quando as notas são 7, 6 [escala de 0 a 10], ela “Vamos melhorar, não é”. (Luna, BR)

Minha mãe não tem muito tempo para vir à escola, não tem tempo para checar se eu estou indo bem, se eu estou indo mal. Ela não fala muito sobre a escola comigo, ela fala “Vai estudar!”, mas ela não fala muito sobre escola não, só diz para estudar mesmo. Diz “Vai pegar um livro, menina!”, tipo isso, mas falar sobre a escola, não. (Júlia, BR)

Como qualquer pessoa, eles vêm para a reunião só. Pronto, acabou. (Luiz, BR)

Os pais associam a escola a um futuro melhor, existindo pressão, às vezes, subtil, para que os filhos se dediquem aos estudos, mas as expectativas nem sempre são as maiores ou melhores. Alguns relatos dão conta de conformismo *“Minha mãe não me exige que eu faça uma faculdade porque ela sabe que eu não tenho esse interesse”* (Lindsay, BR) e outros apontam para uma lógica de inserção precoce no mercado de trabalho:

Aí, tipo, arranjar emprego também é problema [...] A mãe trata super diferente os filhos dela. Digamos, se todo mundo trabalha, e ela sempre joga isso na nossa cara, ela tem prazer de dizer “Adam, você está com 17 anos e não tem um trabalho. O Vinny com 15 anos já tinha o emprego dele. Tal pessoa com tal ano tinha emprego, trabalhava o dia. Eu quando tinha a sua idade trabalhava disso ...”. (Adam, BR)

Na outra ponta, estão projetos mais ambiciosos, que se fazem com **investimento emocional**, isto é, alicerçados em condições de entusiasmo e motivação, por exemplo, componente que se pode provar mais relevante que a questão financeira (cf. Gadsden e Dixon-Román, 2017). Estes projetos elaboram-se por meio de um acompanhamento mais próximo das aprendizagens, da reafirmação de apoio para suprir eventuais carências escolares “[...] a minha mãe sempre dizia “*Você está sentindo dificuldade, você quer um reforço, você quer isso?*” (Luna, BR) e da projeção de carreiras mais prestigiadas, numa adesão à lógica da utilidade privada ligada aos diplomas, isto é, sua condição de promover mobilidade social em contexto familiar (cf. Dubet, 2008). Estes arranjos não parecem vislumbrar um cenário maior de desvalorização das formações, assim como não reconhecem um conjunto de estratégias das demais camadas sociais que dificultam que estas mesmas famílias possam encaminhar seus filhos às carreiras desejadas (cf. Van Zanten, 2005).

A fragilidade de tais arranjos se torna visível no grau de abstração das conquistas almeçadas, que, às vezes, residem mais no discurso, do que na forma - “[...] *minha mãe só quer que eu tenha um «Dr.» na frente do nome, sabe, doutora, “Doutora Júlia”! Pois é, ela queria porque queria isso.*” (Júlia, BR). Como explica a própria Júlia (BR), a motivação para contemplar determinadas carreiras e, possivelmente, acrescenta-se, a pressão para a entrada precoce no mercado de trabalho, bem como o eventual vínculo de jovens a atividades ilícitas, tem ligação com a ideia de que

Sabe, a gente é bem frustrado com essa coisa de ganhar dinheiro porque nós, que vivemos em favela, a gente cresce assim com esse objetivo na cabeça “ganhar dinheiro”, então a gente deixa bastante coisa para trás, bastantes sonhos, bastantes objetivos que a gente queria alcançar. Eu sou uma pessoa que adoraria viajar, adoraria viajar, adoraria fazer muitas coisas, mas essa coisa de “ganhar dinheiro” prende a gente, assim, muito.

Agregado familiar

Estrutura nuclear elástica, com predominância de pais separados e reorganização de figuras centrais

Climas relacionais

Ambientes marcados pela contestação de valores socioculturais, com alguns registos de violência

Relação com a escola

Predominância de uma comunicação rasa, havendo variação dos níveis de exigência nas diferentes famílias

Figura 17 - Caracterização generalizada da família no contexto brasileiro

6.2.5 Sobre âncoras, portos e cataventos: uma proposta organizativa da relação família-escola

Independentemente das abordagens, concepções ou interpretações que as famílias fazem da educação, o certo é que esta instituição está fulcralmente vinculada à forma como os jovens adentram a escola e como se apropriam dela. Por um lado, deve-se tomar cuidado para não cair no risco de se tirar conclusões rasas, associando ou culpabilizando as famílias por determinados comportamentos dos alunos (ver Canário, Alves e Rolo, 2001). Por outro, é importante reconhecer que as condições familiares implicam consequências no processo educativo e, por isso, deve-se conhecer as suas realidades, não para justificar eventuais carências, antes e, justamente, para responder a elas, ressignificando em contexto formativo a bagagem que se traz de casa. É dessa forma que se pode falar num verdadeiro processo de formação integral, privilegiando-se a problematização das *nuances* familiares face à sua diabolização porque, de facto, a escola não escapa à família:

E a gente pega muito os problemas familiares. Mãe que passa dificuldade, pais, família que passa dificuldade. É muito comum aquilo. A mãe, às vezes, se apertar, pai não ter dinheiro, entendeu, e você acha que a gente não sofre junto? A gente sofre ... (Maria, BR)

A partir dos resultados aqui apresentados e discutidos, podemos organizar o nível do envolvimento familiar nos percursos formativos dos jovens segundo três modelos de família: as âncoras, os portos e os cataventos. As **famílias âncoras** são aquelas cuja realidade interfere negativamente no desenvolvimento dos percursos educativos (ver narrativas da Angel [BR] ou da Júlia [BR]). Definem-se pela ausência de interesse no que toca às atividades escolares e pelo fraco acompanhamento das mesmas (ver narrativas da Maria [BR] ou do André [PT]); permitem a autorregulação dos sujeitos face às responsabilidades escolares, não sendo de sua natureza premiar ou punir pelos comportamentos juvenis (ver narrativa do Luiz [BR]); e não alimentam expectativas sobre o futuro dos seus filhos (ver narrativa da Lindsay [BR]).

No caso das **famílias portos**, elas nem sempre detêm recursos suficientes para promover o futuro académico dos filhos, alimentando, por isso, um apoio moral e emocional (ver narrativas do Pedro [BR] ou da Violeta [PT]). Estas famílias detêm um controlo mediano das atividades escolares, apesar de participarem das reuniões e estarem atentas às classificações (ver narrativas do Andy [BR] ou do Henrique [PT]); enfrentam desafios socioeconómicos (ver narrativas do Adam [BR] ou da Patrícia [PT]); e experimentam momentos significativamente negativos (ver narrativa da Joana [PT]) sem perder a sua identidade enquanto espaços de segurança.

Finalmente, as **famílias cataventos** caracterizam-se por uma dedicação proximal aos laços escolares, participam de eventos pontuais na escola, comunicam com professores e monitorizam as atividades [ver narrativas da Juliana [BR] ou da Júlia [PT]); eventualmente detêm mais recursos (ver narrativas da Lúcia [PT]) e, mesmo quando não os detêm em quantidade, concentram todos os esforços para garantir o bom andamento académico dos filhos (ver narrativas do José [PT] ou da Luna [BR]); são famílias que insistem na importância da escola e alimentam o desejo de que os filhos se sobressaiam academicamente (ver narrativa do Henrique [PT]).

É muito importante perceber que a proposta desta organização não é gerir uma classificação das famílias representadas neste estudo, mas materializar um mapa das mesmas, no reconhecimento de que as fronteiras entre uma pertença e outra não são rígidas. A natureza do relacionamento entre família e escola é dinâmica, de modo que, ao longo dos anos, as famílias podem transitar entre as diferentes definições, por razões variadas que vão desde acontecimentos significativos em contexto doméstico até à cultura organizacional específica das escolas em que os filhos estão matriculados.

6.3 Juventudes (im)possíveis

As juventudes, temos vindo a discutir e problematizar ao longo desta tese, configuram-se enquanto espaços de pertença, partilha e vivências que cruzam e reorganizam diversos fatores (género, raça, etnia, etc.), modos de ser, ver e viver a vida (Guerra e Quintela, 2016; Silva, 2010; Bennett, 2001; Pais, 1993). As pertenças juvenis são cada vez mais globalizadas, jogam com as geografias espaciais e virtuais, sendo produzidas, em geral, pela aglutinação de formas de vida semelhantes, em agrupamentos que são temporários e que se caracterizam por pertenças instáveis ou flutuantes (Bennett, 2004). Viver a juventude implica um (des)equilíbrio entre diferentes instituições – a escola, a família, os amigos – e implica um conjunto de incertezas, na medida que se elabora num terreno labiríntico da modernidade (Pais, 2001).

O entendimento dos participantes deste estudo acerca da juventude remete para ideias às vezes controversas, mas comumente orientadas para a noção de liberdade. É-se jovem tanto mais se possa desfrutar desse sentimento de desprendimento, experimentação e autonomia, numa construção quotidiana que pode implicar experiências-limite e de excesso (cf. Silva, 2010). Ocorre que, em muitos casos, esta autonomia é regimentada no contexto familiar, que é determinante no grau de permissão que se concede para o exercício de uma emancipação que é costumeiramente relativa – referimo-nos, naturalmente, a uma emancipação de atitude e de comportamentos; nem de longe se pode pensar numa independência financeira, por exemplo, em virtude do que se entende por prolongamento da condição juvenil (cf. Sposito, 2002; Pais, 2001) .

Um elemento que é nuclear no conceito de juventude e na sua apropriação passa pela cultura do quebrar regras, associado, percebe-se, com a carga da experimentação que os próprios jovens reconhecem como típico desta fase da vida. O senso comum de que o gozo da liberdade e a sensação de experimentação caracterizam a juventude é o que, aliás, vai fazer com que alguns participantes se sintam menos jovens no decorrer do seu percurso. Assim, no GDF, em Portugal, Patrícia (PT) avança que, se calhar, não está a desfrutar de sua juventude:

Patrícia: Eu, por acaso, acho que não estou a aproveitar a juventude da maneira que eu vejo que as outras pessoas aproveitam.

Investigador: Por quê?

Patrícia: Porque eu vejo eles a saírem à noite, a embebedar-se e eu já prefiro fazer outras coisas.

Investigador: O que você gosta de fazer, Patrícia?

Patrícia: Prefiro ficar em casa, com a família, porque agora se põe de parte a família.

Marcos: Exato.

Nara: Exatamente.

Marcos: A maior parte dos jovens.

Assim como Patrícia (PT), seus colegas no GDF tecem o argumento de que **a juventude gira em torno do extravasar os limites da experimentação, as regras e as vivências familiares** – vivências que se podem fazer no plano dos tempos policromáticos (cf. Pais, 2001), isto é, compostos por uma natureza de socialização, com ênfase na aleatoriedade, nos sentimentos e na convivialidade. Fazem o julgamento dessa forma de vivenciar esse período da vida que se confunde com a adolescência, assumindo que estas experiências não são, sozinhas, suficientemente capazes de os preencher:

Nara: Isto não é felicidade. Eu acho que os adolescentes, de uma maneira geral, estão a confundir o que é divertido ou o que é ser divertido. Eles pensam que drogas, álcool e por aí fora, estar até às tantas, que é ser fixe, prontos, as outras pessoas, não é, mas não é bem assim.

Marcos: Chegar às 06:00 da manhã a casa.

Nara: Exato.

Ao passo em que a problematização inicial dos sentidos da juventude gira em torno do equilíbrio entre o ambiente familiar e as possibilidades de vida(s) fora de casa no contexto português, no Brasil, a tensão é posta no grau de autonomia que se concede à juventude e naquilo que os jovens consideram uma «errónea» percepção de que a juventude é um marco temporal isento de conflitos. Nesse sentido, afirmam que “[...] *ser jovem é sofrer!*” (Adam, BR) ou destacam a ideia de que “[...] *parece que ser jovem é ... parece que a gente não vive, a gente está sempre vivendo do que vai ser o amanhã e a gente acaba não vivendo o presente*” (Maria, BR), uma presunção que assenta no reconhecimento do registo caótico do mundo social (cf. Silva, 2010), mas que contradiz a ideia do intenso investimento juvenil no presente (cf. Pais, 2001). Uma interpretação que se pode ligar à dimensão do periférico que, nesta alusão, emerge sob a faceta da

escassez “*Ser jovem no Palmeiras é ser feliz na desgraça*” (Adam, BR) e ainda resvala no cruzamento com outro papel essencial e definidor do período da juventude (ver Sacristán, 2003), a função escolar:

Angel: Não, o pessoal diz “Ah, jovem não tem problema, jovem não faz nada”, mentira!

Luna: E tem aqueles que dizem assim “Você trabalha?”, “Não, eu estudo”, “Só estuda?” [vários participantes acenam que vivenciam essa situação]!

Angel: São 13 matérias!

O aprofundamento das questões relacionadas às vivências juvenis se faz nas narrativas, elucidando as tensões que se levantam nos GDF. Fica-se a saber que é preciso construir percursos que estão para além dos muros da escola, uma vez que, apesar de se reconhecer que “[...] *ser jovem é ser estudante*” (Joana, PT), deve-se observar que:

temos de nos focar nos estudos, e tudo, eu acho que isso é o correto, mas também termos uma vida para além dos estudos é imensamente importante, portanto, nessa vida depois dos estudos, temos um namorado, ou um cão, o gato da família, temos toda a gente ali. (Lúcia, PT)

O confronto dos papéis jovem/aluno imbrica-se num dilema que é a capacidade de geri-los sem comprometer as possibilidades de futuro, que se reelaboram constantemente. A esse respeito, pode-se inferir que o lugar que as famílias ocupam nos percursos são também estruturantes do eventual sucesso que os jovens atingem na procura por um **equilíbrio entre as vivências juvenis e estudantis**. Haverá aqueles que o conseguem organizar por si, mas há outros para quem a família e seu controlo, via de regra, compõe forte influência no modo de organização destes papéis. A interferência adulta, neste âmbito, e não só, alimenta a sensação de pressão que se vive ao longo da adolescência:

Sobre juventude, é algo que passa rápido até demais. E é algo que é um pouco torturante, mais por causa dos adultos do que por causa da gente. Porque os adultos, eles põem uma pressão nada subtil em cima da gente, tipo, você tem que ser o fodão dos fodões, arrumar um carro, uma moto, um emprego fodástico, ser rico, sair dessa favela, o pessoal sempre tem esse pensamento de sair dessa favela.

Eu não consigo pensar em sair daqui porque eu gosto daqui. Se eu sáísse, eu voltaria. (Júlia, BR)

6.3.1 Entre a construção do futuro e a plenitude do presente – experiências juvenis

A juventude também reaparece nas narrativas, na sua significação enquanto **lugar de transformação, momento de mudança e de compreensão de si**. Em cena, constantemente, o embate entre o desfrutar e o preparar-se para o que virá de seguida:

[Ser] Jovem, é aquela fase difícil da vida em que há um conflito, uma ambivalência de valores, sentimentos, mas ser jovem é descobrir a sua identidade como pessoa, o que pretende fazer para o futuro, divertir-se também, porque senão depois também não há tempo para isso. É descobrir o que nós somos na realidade. (José, PT)

O perfil dos participantes deste estudo remete para um conjunto de vivências que se organizam em torno de atividades características dos grupos juvenis, sem revelar traços de grande transgressão. Em Paços de Ferreira, é recorrente uma perspetiva mais valorizadora do estar em família. No Conjunto Palmeiras, há um maior balanço entre estar em casa e algum nível de experimentação, no entanto, assim como decorre em Portugal, os participantes tendem a privilegiar atividades mais domésticas. Uma diferença é que, enquanto a narrativa dos jovens portugueses gira, em grande parte, em torno da qualidade dos tempos em família, no Brasil, é a atividade preferida que justifica o estar em casa – ver filmes, séries, estar no computador ou, simplesmente, encontrar os amigos para conversar.

Em meio a estas vivências, uma narrativa é destoante. Luiz (BR) tem um perfil bastante mais desafiador das normas sociais, face aos pares entrevistados. Tal como abordado em sua narrativa, o jovem não é afeito à escola e, ao longo dos anos, envolveu-se em diversas atividades ilícitas. Conhece pessoas que fabricam drogas e já participou destes processos; tem hábito de dormir fora de casa sem justificar; e experimentou um conjunto alargado de drogas, para além de ter passado por vários comas alcoólicos. Em seu relato, parece um pouco orgulhoso destas experiências – sua vida gira em torno dos tempos policromáticos (cf. Pais, 2001) e das experiências de excesso (cf. Silva, 2010). A

juventude, no seu entendimento, é obviamente este lugar de transgressão, experimentação e liberdade:

Tem uns amigos meus mais velhos que eles falaram que 17 anos é a idade da confusão. Então, esse ano, eu vou procurar fazer o máximo de merda possível para quando, tipo, eu tiver os meus filhos, eu falar que 17 anos foi o ano mais foda da minha vida. E está sendo bem foda mesmo, porra! Eu fiz cada coisa esse ano que, pivete, está no meio ainda ... (Luiz, BR)

Para os demais participantes, em geral, a vida juvenil aproveita-se com leituras, música, videogames, televisão, desportos, idas ao *shopping*, ao cinema - e à praia, no caso dos moradores do Conjunto Palmeiras. Os convívios noturnos fazem-se, na maior parte das vezes, em datas especiais, como os aniversários. Aqueles que já estão nos anos finais da escola tendem a sair mais um bocadinho à noite, porque vão conquistando essa liberdade, em casa, e por conta dos laços de amizade que vão desenvolvendo. Mas é insistente a defesa dos participantes de que não fazem muitas «asneiras», somente o habitual – e esperado – para um jovem.

Também nós nunca fazemos aquelas festas todas malucas. Por exemplo, quando é jantares de aniversário, por exemplo, nós temos por hábito, quando são as festas de aniversário, fazemos em casa das pessoas, então, passamos, não sei como é que se chama aquele jogo, pronto, é aquele jogo da *Playstation 3* em que tem músicas e depois nós cantamos, é fixe [...] Pronto, mas assim de beber e essas coisas ... (Joana, PT)

A gente arranja comida para comer e assiste uns filmes, ou ficamos conversando, perdemos muito tempo conversando. (Luna, BR)

Os amigos, peça fundamental na vivência juvenil, período em que a alteridade é característica peculiar da formação de identidade (cf. Pais, 2012), originam-se maioritariamente na escola. Mas também há aqueles que vêm das pertenças religiosas, outros com quem se convive nos desportos ou nos eventuais cursos que se integram. Em Paços de Ferreira, boa parte dos jovens aproveita os tempos livres em atividades desportivas – e não são apenas os rapazes. Algumas destas atividades acontecem como parte extracurricular das aulas escolares de Educação Física. Também é no contexto

português que se evidencia melhor uma relação entre pares, a partir da religião. Há três jovens que são acólitos, sendo que um rapaz também canta nos serviços religiosos e uma rapariga é catequista. Pouco se fala de cursos não vinculados à escola – algum envolvimento em aulas de dança e línguas. E para aqueles que vivem no campo, há uma significativa referência a atividades ao ar livre, como o jogar a bola, brincar às escondidas, ou andar nos carrinhos de rolamentos.

À noite, a vida em Paços de Ferreira, para os jovens habituados a sair, gira em torno dos cafés – preferencialmente, aqueles onde se pode ouvir música ao vivo. Valerá destacar que alguns estão impedidos deste envolvimento, especialmente, porque vivem mais longe de espaços urbanos e não se podem locomover com facilidade. Outros justificam essa impossibilidade, em função do próprio grupo de amigos, isto é, não são afeitos a este tipo de atividades. É comum experimentar-se o álcool e pouco habitual o contacto com outras drogas que não o tabaco. Os jovens portugueses destacam que, nos seus grupos de convívio, há quem fume e beba mais regularmente, porém, sentem-se pouco pressionados por estes a fazerem o mesmo:

Isso é o que me faz sentir, ainda, melhor com eles, porque eles continuam a ser os meus amigos e não é porque eles fumam e eu não fumo, e não é porque eu não bebo e eles bebem, nunca me colocaram de parte por causa disso e, hoje em dia, na sociedade, é um bocado por causa disso que muita gente começa a fumar, só porque os amigos fumam e porque se não fumarem, não fazem parte do grupo deles e isso foi uma coisa que diferencia um bocado os meus amigos, dos outros.
(Hugo, PT)

No Conjunto Palmeiras, vinculado a um grande centro urbano, o que impede os jovens de aproveitarem as opções disponíveis são, por vezes, as **questões financeiras**. Ir ao bairro vizinho é já uma questão problemática, que dirá ir com frequência à praia, situada a cerca de 15 quilómetros do bairro. Obviamente que esta condição não se pode projetar a todos os participantes brasileiros. Quando as barreiras de locomoção surgem, é preciso encontrar formas de ultrapassá-las, ainda que a resposta venha por meios transgressores. Em Fortaleza, os jovens reportam a cultura do «pular o cambão», expressão que descreve o ato literal de pular o torniquete dos autocarros⁵⁵, o que implica

⁵⁵ No Brasil, os autocarros estão equipados com um torniquete e, a maioria, ainda conta com um funcionário que tem um assento junto do torniquete para receber ou auxiliar na compra do bilhete.

que não pagam o bilhete de transporte. Preferem fazê-lo em conjunto, com a tribo (ver Guerra e Quintela, 2016), para intimidar sanções e é esta tática que utilizam muitas vezes para chegar até ao CUCA, onde podem desfrutar de atividades de lazer, conforme explica Luiz (BR) em sua entrevista:

Aí, no outro dia, a gente foi para o CUCA, foi “pular o cambão”... **Investigador:** Foi pular o quê? **Luiz:** A catraca do ônibus. **Investigador:** Isso no caminho do CUCA? **Luiz:** Não, quando estávamos voltando ... **Investigador:** Vocês foram fazer o que no CUCA? **Luiz:** É que lá tem *reggae* ... drogas, bebidas, essas coisas aí ... **Investigador:** Mas foram como? **Luiz:** De ônibus. **Investigador:** Mas pularam a catraca ... depois, na volta ... **Luiz:** Pulamos de novo!

O CUCA, já se havia avançado, é um espaço essencial de construção de sociabilidade para os jovens do Conjunto Palmeiras. Situado no bairro lateral, a cerca de dois quilómetros da escola secundária, o complexo oferece cursos de informática, línguas, fotografia e desportos. Ainda que fique bem próximo, para alguns jovens, a sua distância justifica a não participação nas atividades disponíveis. Para além da dimensão formativa, o centro cultural também organiza saraus e festivais de música semanais. O mais referido dos participantes do estudo é o CUCA Roots, um festival de *reggae* que acontece, habitualmente, uma noite por semana e capta a atenção para a ideia da música como móbil agregador das culturas juvenis (cf. Guerra e Quintela, 2016). Viver o CUCA permite não somente uma formação extracurricular, como também abre espaço para um lazer do qual os moradores do Conjunto Palmeiras parecem carentes. É um ponto de encontro, de convívio e de relacionamentos – amizade e namoro. Como descrito acima por Luiz (BR), também é onde se pode aceder a bebidas e drogas, em ambientes noturnos. Estas atividades de carácter transgressor, que também tomam lugar ao redor do CUCA, justificam que alguns jovens prefiram se afastar deste complexo – por iniciativa ou por decisão dos pais.

6.3.2 Juventude(s) sentida(s) – as relações amorosas como lugar de aprendizagem

Os relacionamentos amorosos compõem outra temática importante do desenvolvimento juvenil. Demonstram-se lugares de aprendizagem, podendo-se aprofundar o conhecimento de si, problematizar valores e limites pessoais, num tempo de

maior permissividade nos comportamentos (cf. Pais, 2012). Praticamente todos os participantes brasileiros relatam experiências amorosas e é comum que tenham começado a experimentar esta dimensão em torno dos onze anos de idade. Em Portugal, nem todos os jovens experimentaram as *nuances* da vida amorosa. Uns não sabem explicar bem o porquê, outros atribuem esta ausência em função de sua personalidade. Na fase das descobertas, não é somente o amor que se descobre, mas também orientações, que, por vezes, levantam dilemas da ordem pessoal e familiar:

Olha, eu fui uma menina que eu demorei muito para beijar, sabe, essas coisas de B.V. (boca virgem), eu fui a última das minhas amigas, com uns 14 anos, porque eu tinha muita vergonha. Eu sempre arrumava para as minhas amigas, era descarada “Ah, minha amiga quer ficar com você”, mas quando chegava a minha vez, eu dizia que não queria. Mas eu acho que é também por causa dessa minha sexualidade porque eu não tinha coragem de ficar com menina. Nessa época, eu pensava que era pecado. E eu não me sentia muito atraída por garotos, foram pouquíssimos os garotos por quem eu fiquei atraída, então, eu acabava não beijando ninguém, eu acho que é por causa disso, acho que é porque eu sou lésbica, não sei. Então, depois que eu me assumi assim, que eu comecei a ver a sexualidade como uma forma natural, a relação homoafetiva de uma forma natural, eu comecei a ser eu, comecei a me desprender e a não ter mais vergonha. Conheci algumas garotas, alguns garotos também, mas eu nunca cheguei a namorar, foram só coisas de momento, mesmo. (Maria, BR)

As relações amorosas promovem novos olhares sobre si e sobre formas de se perceber no mundo. Diferentes narrativas apontam para variadas esferas dessa (re)apropriação de si. Violeta (PT) destaca a necessidade de preservar sua privacidade, problematizando o acesso do então namorado ao seu telemóvel ou redes sociais; Angel (BR) relata o seu desejo de perder a virgindade somente depois do casamento ou quando tiver certeza que a pessoa que está consigo é especial. A jovem discute as dificuldades de impor limites, assumindo que sabe provocar quando o deseja; Pedro (BR) conta que nos desencontros amorosos aprendeu a respeitar mais as garotas, compreendendo que as relações implicam sentimentos; Hugo (PT) diz que um relacionamento mais sério o despertou a pensar mais nos outros e nos problemas que possam ter e não demonstram; e Adam (BR) relata que não gosta de envolvimento mais sérios porque implicam «jaulas emocionais», que extrapolam o seu anseio por liberdade. A partir dos relacionamentos,

vive-se alguns dos momentos mais marcantes da trajetória juvenil. Luiz (BR) refere, por exemplo, uma ex-namorada que cometeu suicídio e Lindsay (BR) relata a depressão desencadeada por conta do assassinato de um namorado.

6.3.3 Sobre momentos significativos e experiências de trabalho

Outros momentos significativos das narrativas brasileiras, centradas nas vivências juvenis, relatam o uso de drogas, situações de conflito em disputas amorosas e saídas noturnas específicas, onde se abusou do álcool. Sendo de difícil separação, o papel de aluno e jovem, optou-se por falar do movimento de ocupação da escola secundária e suas experiências associadas, no âmbito dos percursos de escolarização, na dimensão da escola. Em Portugal, o conjunto de passagens significativas, no seio das juventudes, remete para situações de luto familiar, os esforços para tirar a carta de condução - que permite extrapolar condições de isolamento -, as conquistas no desporto, viagens e uma tentativa de violação.

A plenitude das experiências juvenis, vem-se insistindo, é cerceada por **condicionantes estruturais**, como as condições financeiras, bem como por ambientes relacionais, como determinadas composições familiares. É preciso dar resposta à escola, à casa e, somente então, pode-se experimentar os tempos da juventude. Muitas vezes a decisão de sair de casa ou não é mediada pela possibilidade financeira de o fazer e essa sensação de que a liberdade se regulamenta pelo domínio do dinheiro é o que desperta em muitos jovens a vontade de seguir para o mundo do trabalho. Um despertar que pode ocorrer repentinamente, sem maiores reflexões:

Então, no 10º ano, eu não sei o que deu em mim, eu queria trabalhar, queria fazer cursos. Lá em São Paulo⁵⁶ tem um negócio chamado CAMP, que é assim, você faz uma prova, eles dão um curso para você se preparar para o seu primeiro emprego e eles te indicam para empresas de jovem aprendiz. Então, eu queria muito isso, sabe. Eu queria trabalhar, queria ter um dinheirinho, queria ter uma coisa no currículo. (Maria, BR)

⁵⁶ Recordamos que Maria chegou no Conjunto Palmeiras quando fez a transição para o 11º ano, mesmo altura em que participou do estudo.

No tocante aos jovens de Paços de Ferreira, boa parte das vivências de trabalho se fazem nas férias de verão, em pequenos empregos, geralmente, oferecidos por familiares, vizinhos ou conexões próximas. Assim, André lavou carros numa oficina de mecânica de amigos da família, Patrícia (PT) desenvolveu atividade na loja de telemóveis da tia e Oscar (PT), por três anos seguidos, ajudou o tio, também numa oficina de mecânica. Para aqueles do meio mais rural, é a lida do campo ou a ajuda a cuidar dos primos e primas mais novas que fica a seu encargo: José (PT) costuma tratar dos animais, corta a erva para os alimentar, planta e colhe as hortaliças e, ainda, ajuda a mãe a fazer as refeições; Gustavo (PT) prepara os campos e faz pequenas viagens com o pai; e, Violeta (PT), também trabalha nos campos, ajuda em vindimas, nas colheitas de milho, batata e toma conta das primas mais novas, bem como realiza as tarefas domésticas na casa da avó.

O que está em causa no desejo ou no exercício das atividades remuneradas por parte dos jovens é a possibilidade de se fazer pequenas conquistas, independentemente. Há quem trabalhe para pagar uma *playstation* nova, há quem queira comprar roupas e, também, há jovens que investem o seu dinheiro na aquisição de materiais para a escola, desonerando os pais de arcar com todos os custos. São vontades juvenis que se vão justificando na prática destes biscastes, nos tempos livres. No Brasil, as expectativas não são muito diferentes, embora, como já se observou, haja pressão familiar para que se aceda ao mercado de trabalho, numa lógica de ajuda ao agregado familiar.

Do Conjunto Palmeiras, os relatos de trabalho assentam em vendas de água no trânsito, responsabilidade por levar e buscar primos mais novos na escola, serviços de manicura e cabeleireiro, além de ajudas pontuais nos trabalhos das mães – domésticas e cozinheiras. Outras oportunidades se apresentam no bairro, por meio do Banco Palmas, que oferece cursos financiados de economia solidária e informática. O curso de economia solidária, explicam os jovens, se divide em módulos e vai-se recebendo uma bolsa maior, conforme se avança no quadro formativo. No último módulo, é preciso realizar vendas pelo bairro, o que faz com que muitos desistam porque não conseguem cumprir as metas. De qualquer forma, o Palmas apresenta-se como elemento estruturante das oportunidades de formação extracurriculares na região.

6.3.4 As geografias virtuais da(s) juventude(s)

O conjunto de conexões que se fazem nos dias que correm, porém, não se limita às geografias físicas (ver Ferreira e Flores, 2012). É perfeitamente possível extrapolar os

limites (in)visíveis da periferia e conectar-se com um todo que é bastante maior. Esta juventude caseira, é uma juventude que ocupa razoável parte dos seus tempos livres em meios *online*, onde reconfiguram a forma de socializar, divertir e aprender – fazem parte de uma **geração mais desterritorializada**, em virtude de uma maior familiaridade com as novas tecnologias de comunicação (cf. Pais, 2012). Chegam a passar tantas horas no computador ou no telemóvel que reconhecem um diferente tipo de isolamento – o físico:

E, tipo, eu era daquele jeito, conhecia pessoas só de fora. Conhecia pessoas do sul e tal, ficava conversando pelo *Facebook*, só que não vivia, não tinha aquela coisa de conversar, de abraço, de sair junto, era só aquilo lá. Eu saía com alguns amigos do colégio e depois contava, era bem chato. Era como se fosse um universo excluído do mundo, estivesse só naquele mundinho, até que um dia me libertei dessas coisas. (Andy, BR)

Nas redes, atravessam-se também as fronteiras nacionais e vivenciam-se cenas culturais que ligam pessoas de diferentes partes do mundo. Um dos exemplos mais claros desta inter-relação cultural mediada por práticas de lazer, aparece nas narrativas na figura do *k-pop*⁵⁷. Em Portugal, é Patrícia (PT) quem se liga a esta tendência musical, partilhando, orgulhosa, que fez com que as amigas passassem a gostar das bandas associadas a esse género. A influência em sua vida é tão forte que aprendeu algumas noções da língua coreana e, para o futuro, se não puder seguir para a faculdade, pensa em investir numa aprendizagem aprofundada das línguas orientais – o coreano, o japonês e o mandarim.

No Brasil, o *k-pop* volta com força na narrativa de Júlia (BR), que não somente se envolve com a questão musical em si, mas com as sociabilidades que se produzem em torno dela. A jovem explica sobre a rede social *kakao*, obviamente, coreana, onde os fãs do género musical se encontram, os *k-poppers*. Nesse espaço, debatem sobre suas preferências musicais e, ainda, temáticas do quotidiano. A jovem diz não falar coreano e menciona duas amigas que já o fazem e vão facilitando a inserção – a língua, todavia, não é uma preocupação porque na rede estão muitos outros brasileiros.

⁵⁷ K-pop é a abreviação de Korean pop e se refere a um género musical com origem na Coreia do Sul que abrange uma modernização da música pop coreana com influências ocidentais. Popularizou-se, especialmente, a partir dos anos 2000, primeiramente, na China e, a seguir, ganhou outras regiões do globo através das redes sociais.

E, tipo, a gente não fala só sobre música e cultura coreana, a gente não passa o dia inteiro falando disso, até porque não dá. A gente discute assuntos sérios [...] a gente tem essas discussões [sobre feminismo, pertencas, etc.] e é interessante, essas pessoas, elas me fizeram amadurecer também [...] [O Kakao] Trouxe novos conhecimentos para mim, além da cultura coreana, que eles explicam bastante, o pessoal explica algumas coisas e eu acabo pegando. (Júlia, BR)

Nas **geografias virtuais**, era perfeitamente plausível que Patrícia (PT) e Júlia (BR) se encontrassem, o que, na vida real, é bastante menos provável. Outras referências a gostos musicais aparecem nas narrativas, com menor escala de pertença – não ficamos a conhecer cenas musicais como um móbil agregador (cf. Guerra e Quintela, 2016) para a maioria dos participantes. Nos GDF, a atividade inicial previa a apresentação de si por meio de uma canção⁵⁸, o que permitiu registos das preferências juvenis que, sobretudo, apontam para diversidade cultural. Em Portugal, observa-se um fraco elo com culturais locais, de modo que as referências apontam para DJ Kura (único português citado), Eminem, os Slip Knot, os Linking Park, os R. City e os BTS (*k-pop*). No Conjunto Palmeiras, recorre-se ao Samba de Rosas, os Charlie Brown, os Oriente e, também, Rael da Rima. Do cenário internacional, vem a citação à Ruth B. Os motivos que levam os jovens a selecionar estas figuras musicais relacionam-se com os temas das músicas, onde se apreende algo sobre os seus anseios e vivências – momentos de descoberta (*Lost boy*), possibilidade de fuga (*Numb*), percursos yô-yô (*Todo menino é um rei*), ou desejos de transformação (*Meu novo mundo*).

Em contextos virtuais, o ouvir música é uma das principais atividades e formas de se passar o tempo. Vai-se ao *Youtube* com esta finalidade e, mais, com o intuito de se ver curtas, documentários e até videoaulas. Outras redes de eleição são o *Instagram*, o *Snapchat*, o *Facebook* e o *Tinder*. Nota-se que, em Portugal, especialmente para aqueles que estão mais associados a formas de vida rural, as redes sociais não despertam grande interesse. Quando os jovens as acedem, é mais para ver o que se passa com os amigos e acompanhar cenas dos famosos, mas pouco interagem ou postam coisas – criar e apagar contas é muito comum. Uma possibilidade a se considerar a esse respeito é a sensação de que não têm nada a partilhar porque “*A minha vida é chata*” (Henrique, PT).

A exposição de si é um tema frequente e os jovens portugueses revelam cuidados na forma de se relacionar ou de se apresentar virtualmente. Evitam convites de

⁵⁸ Ver capítulo 4.

desconhecidos em redes como o *Facebook*, ponderam sobre o tipo de fotos que lá metem e preferem dizer pouco de si. Alguns têm pais e familiares nas redes e este também é um motivo para estar atento ao que se faz – mas não se incomodam com essa presença. Esse cuidado e gerência da privacidade é menos elaborado no Brasil, onde alguns jovens utilizavam-se das redes, em idades mais novas, para marcar «encontros de galeras», via *Festinet*, *Orkut* e *MSN*. Também vão ao *Tinder* com maior regularidade e conhecem gentes das redondezas. Há um relato de namoro entre uma jovem e um rapaz de outro estado que veio de propósito a Fortaleza para conhecê-la.

As **sociabilidades virtuais** interferem e desvelam **novas formas de se lidar com os pares** - e não só. Reorganizam-se as relações com o outro, com o mundo e com os saberes. As dinâmicas que atravessam culturas de lazer ultrapassam os ambientes informais, interferindo diretamente no modo como se aprende em contextos estruturados, como a escola. Assim, os jovens vão transitando entre a cultura formal escolar e a cultura geral e/ou informal, reorganizando suas aprendizagens, associando-as e, por vezes, tomando gosto por uma em função da outra. Como amplamente discutido e aceite, a escola já não detém sozinha o controlo do património cultural (cf. Sacristán, 2008; Van Zanten, 2005). Um dado que se avançou no campo empírico desde o GDF realizado em Paços de Ferreira:

Marcos: Eu gosto muito de História porque, vá, eu estou um bocadinho preso também na internet, gosto de ir lá para fora, não é, mas *Facebook* é sempre ver futebol ou então coisas, acho que vocês devem conhecer “Factos conhecidos”, adoro esta página.

Patrícia: Também eu!

Marcos: Às vezes, eu aprendo lá coisas. Aprendo, muitas vezes, coisas que aprendo aqui na escola têm a ver com certas coisas que eles publicam lá na página, e eu, oh pá, sinto-me mesmo um máximo! E gosto dessa sensação e é muito fixe.

As juventudes contemporâneas, em contexto periférico, experimentam-se nesse entremear de possibilidades, que se tentou organizar ao longo desta seção; compõe um **mapa contíguo de presença real e virtual**, em meios concretos e tocáveis, e em outros mais abstratos. Vivem-se as **juventudes entre o constrangimento e a agência** (quase sempre regulada), entre o poder ir adiante e o querer ir adiante, sem saber muito bem

como ou para onde, numa altura em que se espera que os indivíduos fabriquem as suas próprias estratégias, tornando-se responsáveis por suas adesões e compromissos, perante a fragilização de domínios como o Estado, a Família e o Trabalho (cf. Silva, 2010). A construção da experiência juvenil em contextos periféricos tem peculiaridades, no que toca aos dilemas familiares, aos constrangimentos económicos, mas suas fronteiras estão cada vez mais diluídas. O sentimento de juventude, seja em Portugal ou no Brasil, é alicerçado pela fenda que se abre entre a vida familiar e o desempenho do papel mais evidente desta fase da vida – o ser aluno. A escola, tópico da sessão que se aborda a seguir, também é organizadora das juventudes – e é transbordada por ela.



Figura 18 - Mapeamento da construção da experiência juvenil

6.4 A construção da experiência escolar – os percursos e as periferias

Ser aluno é uma dimensão central na vida das crianças e dos jovens, tendo a literatura problematizado essa relação, ao longo dos anos, sob os signos do ofício, do papel e/ou do desenvolvimento (ver Abrantes, 2003; Charlot, 2000; 2009; Sacristán, 2003; 2008; Perrenoud, 1995). Surgem assim discussões sobre normas, códigos, comportamentos, impactos, efeitos e alternativas (e.g. Abrantes, 2003; Bernstein, 2000; Dubet, 2000; Freire, 2008). A escola emerge dos resultados produzidos nesta investigação, a partir de uma miríade de experiências, das mais diferentes naturezas, mas que, afinal, vão sempre se organizar em torno de representações já bastante consubstanciadas: a socialização, os saberes e as possibilidades de futuro. A significação que se atribui a cada uma destas representações, porém, é o que permite avançar na

discussão sobre os sentidos da escola, apreendendo-se as especificidades e as *nuances* da experiência que é comum a todo jovem – seu processo de escolarização – em contextos definidos como periféricos.

6.4.1 Sobre o concreto e o abstrato nas arquiteturas escolares

Se é verdade, conforme defendemos, que **a periferia se invisibiliza quando não se pode tocá-la**, a sensação de marginalidade no espaço da escola vem a reforçar este conceito sob a forma das arquiteturas concretas, visíveis. Arquitetura que não se resume apenas ao sentido físico, das formas, das construções, mas que interpela dimensões de organização (ver Foucault, 1997) e relação com os espaços abstratos de aprendizagem, isto é, as relações, os encontros que se fazem entre os diferentes atores educativos, produzindo subjetividades e saberes e, simultaneamente, despertando sensações e sentimentos face à vida escolar, que é situada num espaço designado e concreto, um *locus*, cujo caráter é visual e tátil. Conforme argumenta Sacristán (2003), a noção de espaço não pode ser reduzida a uma realidade de tipo físico, uma vez que ela constitui o sentido do *habitat*, isto é, assume diferentes representações perante os indivíduos, afeta-os e os implica diretamente, provocando um juízo de valor contínuo, despertando estados de humor e constituindo um modelo ao qual relacionamos a nossa experiência.

É transversal aos participantes do estudo, um grau de marginalidade das escolas acedidas, seja em períodos iniciais de sua escolarização, seja em momentos pontuais ou sob o desígnio de continuidade ao longo de toda a trajetória. No Brasil, desde logo, a escola secundária onde estão matriculados os alunos é representada sob o enfoque do desfavorecimento. Tem demasiados problemas estruturais, físicos, aparentes. É a razão para que alguns dos jovens, num dos momentos mais significativos de sua história – pessoal e escolar –, se tenham engajado no movimento grevista de ocupação. Esta natureza viva, presente, quotidiana e contemporânea ajuda a situar nas narrativas um enfoque em questões relativas à deficiência da infraestrutura escolar na periferia. É uma realidade abordada em menor escala, no caso português, porque a escola secundária apresenta-se no polo oposto – tem excelente infraestrutura e recursos, tendo passado por uma grande reforma há poucos anos⁵⁹. Logo, funciona como um contraponto aos demais espaços escolares por onde se passou, nem sempre tão cuidados.

⁵⁹ No capítulo 4, pode-se ler uma caracterização pormenorizada da escola secundária portuguesa.

Provavelmente, por estas razões explicitadas, o GDF realizado no Brasil introduz as questões relativas a carências estruturais, ao passo que nunca se chega a essa problematização, no contexto português. Os jovens brasileiros enumeram questões de precariedade que giram em torno das condições climatéricas e situam este abandono no contexto da periferia, relativizando a situação da escola secundária com outras situadas em regiões centrais, num claro reconhecimento de que o sistema público é segregado, havendo aparelhos institucionais altamente heterogêneos em suas lógicas de funcionamento (cf. Gentili, 2009):

Luna: [...] E para que eles vão querer uma escola da favela, com gente preta, com gente pobre, para que eles vão querer dar visibilidade para essa escola? Sempre vai ser aquela do centro onde gente rica deixa de estudar numa particular, também, visando entrar para uma faculdade pública, sem precisar pagar. Sempre tem mais investimento lá, então as pessoas que podem entrar para a nova classe, para serem burgueses também [optam por estas escolas]. Eu penso assim, que eles pensam nisso.

A compreensão desta segregação e o enfrentamento das adversidades estruturais reflete-se na forma de vivenciar a educação. Ao escolher a foto de uma escola japonesa no grupo de discussão, Adam (BR), por exemplo, refere que “*Eu escolhi essa imagem porque o modelo da escola está bem bonito [...] eu gosto de coisas bonitas*”. Em sua narrativa, Maria (BR), recém-chegada ao Conjunto Palmeiras, descreve a tristeza que sentiu ao conhecer a nova escola:

[...] eu não gostei muito da estrutura da escola, fiquei muito triste, sério, fiquei muito triste no começo. Comecei a ver os problemas. Chove, aí a minha sala fica alagada, alagada, sai água de cachoeira mesmo pela parede, por dentro do ar condicionado. Não são todas as salas que têm ar condicionado por causa dos problemas de fiação antiga, não é, porque aqui a fiação é muito antiga e se colocar mais um ar condicionado aqui, dá um curto-circuito. Assim, eu gosto muito dessa escola porque ela é bem aberta, tem um pátio muito bonito, eu gosto dessa escola, dessas árvores, gosto muito disso, mas eu acho poderia ser melhor.

A estética é um elemento que provoca sentimentos, podendo alterar as percepções sobre a vida escolar. Em Portugal, ao falar da escola secundária, Joana (PT) afirma “*Até*

agora, foi a escola mais bonita em que eu andei”, ao passo em que Gustavo (PT) realça a diferença das salas com a escola do 3º CEB *“Lá no ciclo, basicamente, mesas todas riscadas. Aqui, não está uma mesa sequer riscada. É muito diferente do ciclo”*. A essa discussão, Violeta (PT), aluna do secundário na via das Artes, demonstra a importância de um espaço que se adequa às finalidades educativas a que se destina:

Por exemplo, dá para ver que as outras salas, as filas são todas juntas, as cadeiras são baixas, são normais, daquelas todas completas e as nossas mesas [nas salas de Artes] dão para levantar e baixar, assim como a cadeira dá para levantar e baixar, e dá para rodar, enquanto as outras não dão. E as mesas são muito maiores, cá está, mais altas, e têm estiradores e, por baixo, dá para nós pormos os pés porque nós precisamos estar muito altos [...] depois, são as únicas [...] que são muito vidradas, comparadas às outras, tanto que a sala de lá é vidrada aqui [na lateral] e atrás também porque nós precisamos de muita luz.

Claramente, no imaginário dos alunos de Paços de Ferreira, as carências foram ficando no passado – precedem a experiência no ensino secundário. São escolas onde não havia materiais didáticos e laboratórios, em que chovia dentro das salas de aula, faltavam coberturas nos pátios e não havia aquecimento no inverno. Estas experiências tornam crucial a valorização do espaço físico da escola secundária e ajudam no já referido discurso de relativização das oportunidades – não se tem tudo, mas já há cá qualquer coisa. No Conjunto Palmeiras, este discurso também está presente. Lindsay (BR), por exemplo, relata que a estigmatização social de sua escola secundária é tão alta que não tinha expectativas nenhuma sobre ela. No entanto, ao começarem as aulas viu-se surpreendida com a existência de elementos como o laboratório de ciências e a sala de informática. A observação da jovem brasileira reforça a ideia de agregação e segregação nos espaços públicos de educação (cf. Van Zanten, 2005). A escola secundária torna-se alvo de desvalorização social, na medida em que acolhe públicos heterogêneos do bairro, de entre os quais, aqueles mais fragilizados.

Relativamente à arquitetura escolar e o lugar que ocupa na percepção da escola, é importante avaliar como **os espaços medeiam formas de aprender** e jogam diretamente com a configuração dos ambientes de aprendizagem (ver Cosme e Trindade, 2013). Assente nessa perspectiva, as memórias do jardim-de-infância ou das escolas do 1º CEB são ilustrativas, na medida em que elaboram até o sentido de uma outra escola. É comum

serem descritas como espaços mais coloridos, onde se gerem dinâmicas que se confundem com brincadeiras e há constante envolvimento da arte. Nas palavras de Henrique (PT), essas memórias remetem para “[...] *aquele cheiro de escola primária, não é escola, escola*”. Alguns dos jovens, no Brasil e em Portugal, começaram o seu percurso em escolas privadas e o seu arranjo espacial é marcante. Se por um lado, a arquitetura não é determinante da atitude escolar, por outro, é uma condicionante expressiva:

É, então, eu lembro-me que nós entrávamos na escola, tinha um portão enorme assim, era tudo em pedra, e entrávamos e tinha uma, duas, três salas para o infantário e depois tinha quatro salas que era para a primária, e depois tínhamos um palheiro, que lá, antigamente, era mesmo um palheiro, mas que depois ficou para ATL. Eles depois tiraram o palheiro e meteram o ATL. Tínhamos uma hortinha também, tínhamos assim um átrio, onde dentro das salas, aquilo era, por exemplo, assim, uma casa fechada, depois tinha um portão, outro portão enorme que dava para o palheiro, tinha assim uma coisa, descíamos umas escadas e tinha, tipo, um campo cheio de relva, com um campo de futebol, um campo de vólei, uma coisinha com areia, uma casinha de madeira, uma arvorezinha com mesas, nós íamos sempre para lá brincar. Ai, que saudades! (Lúcia, PT)

6.4.2 Representações e conceções sobre as aprendizagens em contexto escolar

Na medida em que se cresce e avança no percurso escolar, os jovens dão conta de que os aspetos lúdicos são substituídos por exigências cada vez maiores em termos de atividades e trabalhos, o que os coloca na posição de «realizadores de avaliações» (cf. Giroux, 2008). Assim, os espaços se reorganizam ao longo da experiência escolar simultaneamente à redefinição dos sentidos de aprender – que podem ser acrescidos de valor, na medida em que se beneficia de uma boa infraestrutura, conforme argumentamos. O aprender perde peso na sua dimensão lúdica e se reveste de um carácter classificativo e projetivo (as bases para o futuro). A questão da relação com o saber implica paciência, gosto, disciplina e um conjunto de inter-relações – entre pares, entre o aluno e o professor, entre a turma e o professor.

Para os alunos do Conjunto Palmeiras, a primeira lição que se tira sobre a relação com os saberes é que **não se aprende somente na escola**. As aprendizagens se fazem em toda a parte e em todo o tempo, de modo que a escola é apenas um dos registos onde se cresce intelectualmente, sob o controlo rígido dos professores e perante um conjunto de

códigos bastante bem definido (cf. Perrenoud, 1995). Aliás, para alguns, é crucial respeitar a ideia de que não se deve fazer da escola apenas um espaço de construção de saberes. Na escola, vive-se, logo, é imprescindível criar laços e desenvolver relações uns com os outros, numa perspectiva em que se reconhece a escola também como o hoje, contrariando uma tendência de apagamento do cotidiano escolar (cf. Charlot, 2009). Os jovens demonstram-se críticos da rotulação que se faz deles em função de suas classificações, produzindo um discurso centrado na afirmação de si, enquanto pessoas em desenvolvimento constante, o que quer dizer que não se podem reduzir às suas notas:

Maria: [...] tem muita gente que não tem felicidade em vir para a escola, não fica feliz em vir para a escola, entendeu, para vir e se deparar com essa estrutura, essa realidade, pessoas conformadas com essa vida, entendeu, com esse estilo de educação que é só a nota do bimestre que vale, o que você produziu não vale nada, assim, o que você entendeu, mesmo que você tenha guardado para você, não vale, mas você tem que tirar um 10.

Angel: Você é a sua nota. Se você tirou um 5, você é um aluno bosta! Se você tirou um 10 “Ah, aquele aluno ali é bom ...”.

[...]

Maria: Te reduzem a um número, é uma coisa totalmente desumana. Porque você é aquilo que está escrito naquele papel, é a sua essência, ou é 0 ou é 10, eles te definem por aqui e não é assim, está errado!

Na visão dos participantes deste estudo, **a pressão das classificações envolve o apagamento dos sujeitos e a minimização das suas experiências**, isto é, a negação da sua agência (ver Giroux, 2008; Abrantes, 2003; Perrenoud, 1995). Uma nota pode ser o resultado pontual de um momento na trajetória, devendo ser encarada, afirmam alguns jovens, como o reflexo de um momento ruim na vida familiar ou no percurso juvenil. Essa incapacidade que a escola apresenta de integrar o subjetivo ao que é preciso tornar objetivo, como é o caso das classificações, é um elemento que, em algumas situações, despoleta o desinteresse pela formação escolar - especialmente, quando os jovens se inserem em famílias âncoras. É recorrente os exemplos que associam as más notas ou as reprovações com momentos significativos em contexto familiar, como já abordamos – são reflexos de episódios de luto, separação ou doenças.

Outras duas questões-chave que emergem dos resultados brasileiros, no tocante à relação com o saber, dizem respeito à relevância dos conteúdos aprendidos (ver Morgado,

2016), o que reduz a escola a um quotidiano enfadonho (cf. Dayrell, 2007), e o sentido de uma educação para o mercado de trabalho em funções de subordinação – reforçando a questão da segregação do direito à educação (Arroyo, 2015; Gentili, 2009; Meirieu, 2005). Os conteúdos que a escola ensina, conforme defendem Popkewitz, Diaz e Kirchgasser (2017), são o resultado de um processo que busca determinar quem as crianças são e quem elas devem ser, o que não deixa de incorporar as esperanças e os medos dos sujeitos que povoam o seu espaço, por mais que se desenvolva um processo de «governo da alma», a partir de determinados currículos. Podemos admitir que o desencontro entre o projeto de governo que leva a fabricação de determinados tipos de pessoas e os desejos daqueles cuja alma se quer governar é o cerne de alguns desentendimentos e desinteresses dos jovens pela escola, no Brasil e em Portugal.

Nos momentos de dificuldade ou desligamento das atividades escolares, quando decorrem reprovações, inclusive, há um sentimento de que essas situações seriam reversíveis, se houvesse uma aposta maior em si e nos conteúdos. Ocorre que, em contextos de aprendizagem, os jovens incorporam a ideia de que são incapazes de fixar um conteúdo, ou que ele é irrelevante, e os saberes ficam bloqueados, em decorrência, por exemplo, de processos que Rochex (1995) identifica na figura dos significados escolares desmobilizadores, ou seja, a desconexão entre o mundo da vida e o mundo da escola. Sabemos que, nesse sentido, se alicerça, inclusive, um debate sobre os métodos pedagógicos utilizados (Festas, 2015; R. Pereira, 2015), havendo forte defesa de uns e outros, consoante a filiação teórica. No que diz respeito ao tipo de aprendizagens que se fazem, o GDF, realizado no Brasil, avançava pistas sobre o entendimento da **escola como um espaço desigual**:

Luna: Na verdade, se falar do modelo, do sistema, é um lugar para a gente se preparar para trabalhar, servir a galera que é rica, vou falar logo assim. Porque a escola era para ser um espaço democrático, onde todo mundo aprendesse a se respeitar, mas às vezes não é assim, nem toda escola é assim, como aqui.

Uma desigualdade que se vê reforçada na sensação de que **a escola da periferia está presa no tempo**, com uma função específica:

Tipo, se você for conversar com uma pessoa que estuda nessa escola aqui há muito tempo, se for conversar sobre a matéria, ela vai dizer a mesma coisa que

você está aprendendo, entendeu. Então, é uma coisa que não sai do mesmo lugar. Você vai aprender a mesma coisa que gente de uns trinta anos atrás aprendeu, então, nada evolui, continua a mesma coisa. A única coisa que eles querem que a gente aprenda é o suficiente para a gente ser mão-de-obra, mão-de-obra para os burgueses, então, tipo, a gente é a mão-de-obra, a gente da escola da periferia é mão-de-obra e os filhos dos burgueses é que vão ser os nossos chefes, os nossos patrões, entendeu, então, a gente da escola da periferia só serve para ser mão-de-obra, a gente é ensinado para ser mão-de-obra, entendeu, é isso. (Angel, BR)

Os dilemas da relação com os saberes não se enquadram numa lógica segregacionista entre escolas, em Portugal, embora haja uma interessante discussão sobre o olhar social perante as diferentes vias de ensino secundário. Os alunos de Artes, única via representada no GDF, foram assertivos em referir como se sentem discriminados por sua vertente educativa, esclarecendo que se sentem inferiorizados até mesmo por membros da equipa diretiva. A controversa escolha das Artes, enquanto via de estudo no ensino secundário e sua estigmatização, foi objeto de estudo em outro trabalho que realizamos (ver T. Rodrigues, 2013), explorando-se os efeitos de não linearidade que se sucedem em função da pressão social. É o caso de Patrícia (PT) que, num primeiro momento, se inscreveu em Ciências, sob pressão da família alargada, uma situação que corrobora a ideia de que o eventual capital cultural de uma família não se mede apenas por uma transmissão por parte dos pais (cf. Barbosa, 2007).

Em foco, na relação com os saberes, para os alunos de Paços de Ferreira, está a controversa questão do equilíbrio entre o ensino teórico e prático. Provocados sobre a possibilidade de se fecharem as escolas, no GDF, os jovens não estiveram sempre em consenso, elaborando que a escola tem componentes demasiado fechadas à vida prática e que são importantes. Em defesa da dimensão prática, alguns jovens lembraram que poucas pessoas frequentavam a escola no passado e, ainda assim, detinham um conjunto de saberes vital. De outra parte, aqueles que defenderam a manutenção da escola, o fizeram sob o ponto de vista da mudança social e do reconhecimento de que os modos de vida transitaram para formas mais elaboradas de conhecimento. Nas narrativas, o aprofundamento do jogo entre teoria e prática se faz entremeado pelos significados que as aprendizagens ganham na ação quotidiana e por sua relação com interesses pessoais; a aprendizagem, defende Berger (2013), tem o seu momento fundamental quando o aluno se apropria do trabalho, ou seja, torna-se autor e, por isso, sujeito (ver tb. Canário, 2006;

Pozo, 2002). A associação dos saberes com a vida quotidiana e os interesses dos jovens pode ser determinante do grau de curiosidade que os conteúdos despertam em aula, uma situação que se vê diretamente vinculada ao papel educativo do professor⁶⁰.

[É importante] Ter temas que estejam mais relacionados com a nossa idade. Há coisas, por exemplo, em História, que não interessa saber muito, por exemplo, antigamente e assim, sei lá. As pessoas, às vezes, focam em temas que não têm muito interesse para nós e é por isso que, muitas das vezes, não gostamos tanto das aulas. (Oscar, PT)

No decorrer do percurso escolar, junto ao aumento do grau de exigência, vai crescendo também o grau de responsabilidade. Nesse sentido, **o desafio central face aos saberes não é mobilizar-se para a escola e, sim, mobilizar-se nas atividades, nas tarefas, no estabelecimento de uma rotina de estudos**. Assim como os alunos brasileiros, os portugueses disputam o significado da classificação, porém, diferente daqueles, estes têm de considerar outra *nuance* – as classificações interferem diretamente nas opções académicas, uma vez que as notas do secundário contam para a entrada na universidade. Por isso, apesar de não entenderem que estão justamente representados pelos valores que lhes são atribuídos, os jovens portugueses, por vezes, associam o resultado de um exame à dedicação que se prestou ao mesmo e aceitam que as classificações correspondam diretamente a um retrato de si e de seu esforço; um esforço que difere daquele definido por Giroux (2008) enquanto agência emergente de uma pedagogia da experiência vivida. Pelo contrário, trata-se do esforço enquanto estratégia constituída face a uma aspiração (Abrantes, 2003), no caso, o ensino superior.

Dos dois lados do oceano, é evidente uma extrema dificuldade em se empenhar nas atividades escolares, nomeadamente, naquelas que devem ocupar os tempos livres – as tarefas, os trabalhos, os estudos autónomos. Distrai-se com a TV, com os jogos, com

⁶⁰ As mudanças que a escola sofreu, ao longo dos anos, reorganizando, inclusive, os seus paradigmas de gestão e organização do trabalho pedagógico (cf. Cosme e Trindade, 2013), incluíram, em grande medida, a questão do lugar do interesse dos alunos nas aprendizagens, conforme discutimos no terceiro capítulo. Veja-se o caso paradigmático do Movimento da Educação Nova que colocou o aprendente no centro da experiência da aprendizagem (cf. Pintassilgo, 2018; Pereira, 2010); em causa, a intencionalidade de se permitir respeitar a autonomia e os interesses de quem aprende. Como também discutimos, esta lógica teve alguns de seus princípios questionados, colocando em causa os sentidos do «interesse» do aprendente e preocupações com o lugar reduzido que ocupou o ato educativo. Atualmente, a discussão sobre o «interesse» dos alunos cruza-se com a questão da contextualização curricular, por exemplo, (cf. Morgado, 2016), teoria amplamente aceite por estudiosos das ciências da educação (cf. Festas, 2015).

o telemóvel, tudo é razão para desligar-se dos conteúdos. Não obstante, há aquelas disciplinas indesejadas, com as quais os jovens não se identificam, por variadas razões, e que acrescentam outro nível de morosidade e desânimo no conjunto de exercícios escolares. Uma morosidade que também se justifica face à exigência de um compromisso com rotinas duramente estruturadas (cf. Sacristán, 2003). Tanto em Paços de Ferreira como no Conjunto Palmeiras, via de regra, estuda-se sob pressão, no último momento, na véspera da prova, no final de semana que a antecede; o que permite corroborar a tese de que a aprendizagem é representada de forma separada do conhecimento, conforme sugerem Macedo e Araújo (2014). Todavia, encontram-se alunos mais resilientes, aqueles mais adeptos dos códigos escolares, que desenvolvem estratégias e rotinas – ora porque visam romper com uma vida que não os satisfaz nos dias correntes, ora porque há pressão parental, ora porque detêm o gosto pelos estudos; são os alunos que se relacionam com a escola a partir da relação de identificação (cf. Matos, 2013). Nesse contexto, a rotina de Júlia (PT) é singular:

Eu dou aulas, por assim dizer. Eu tenho em casa uma parede branca, então a minha mãe compra-me marcadores, de professora mesmo, então eu dou aulas, é a maneira que eu melhor estudo e, então, eu ponho-me a falar sozinha [...] eu faço gráficos na parede que depois passo e ficava até muito melhor resumida, então, minha maneira, desde sempre, de estudar, ainda hoje é assim, por isso, eu não sei o que é estudar numa biblioteca, não sei ... eu só estudo, escrevo mesmo, quando já tenho o trabalho todo preparado, só passo mesmo para os resumos aquilo que já trabalhei porque aquela matéria que eu não fiz resumos ainda, não dei aulas ainda, não consigo estudar porque parece que não me entra na cabeça.

No contexto português, o crescendo de importância das classificações é responsável por alguns dos momentos significativos da trajetória escolar, devido à sua implicação nas possibilidades de futuro. Uma estratégia comum até à chegada ao ensino secundário, para todos os participantes, é portar-se com relapso até meados do ano – são as estratégias de sobrevivência (Perrenoud, 1995) -, altura em que se adota uma nova postura em sala de aula, e em casa, tentando recuperar-se o tempo que se levou na brincadeira. Para os jovens portugueses, já em contexto do ensino secundário, não é incomum que tal tática deixe de funcionar - porque eleva-se o grau de exigência dos professores e dos conteúdos, segundo os participantes. Outra narrativa recorrente em

Portugal é a associação do 10º ano com arrependimentos, em termos de dedicação. Os jovens frequentam este ano numa lógica de experimentação, tentando se orientar com as mesmas estratégias dos ciclos anteriores, que se revelam não adequadas. Conforme se vão aproximando do fim do ciclo de estudos, os jovens vão ressignificando suas necessidades e surgem casos mais extremos de estresse em situação de testes:

O 11º foi um bocado dramático para mim porque eu não sei o que é que eu tive [...] eu andava sempre, não conseguia estudar, queria decorar as coisas e não conseguia, então eu andava sempre num stresse constante, eu andei o 11º ano todo, estressada. [...] Eu não sei o que é que eu tive nessa altura, eu ganhei uma pelada no cabelo, eu andava mesmo muito estressada por causa das notas, das aulas, e essas coisas todas, então eu andava mesmo, eu tinha as notas, por exemplo, recebia um 11 ou um 12, eu desfazia-me a chorar. (Lúcia, PT)

6.4.3 Universos pedagógicos: os professores, as aulas e os ambientes de aprendizagem

Os momentos de dificuldade são enfrentados com os amigos, nicho fundamental das vivências escolares, e com os professores. Os professores, obviamente, configuram uma das faces visíveis da relação com os saberes. É a eles que compete determinar normas, estabelecer regras e orientar caminhos. Os professores são peças fundamentais na relação com o saber e na forma como se posicionam perante ela, podendo assumir a autoridade em níveis diferentes, na forma como se posicionam enquanto detentores ou construtores do saber (ver Macedo, 2018; Festas, 2015; Cosme e Trindade, 2013; Canário, 2005; Pozo, 2002; Bruner, 1999). A escola é, em muitas narrativas, o que os professores fazem dela. Como observava Charlot (2009), a sala de aula, lugar de encontro entre alunos e professores, é a representação máxima da escola e é em torno dela que a vida escolar se desenrola. É um facto que uma sala de aula encontra uma representação singular, na cabeça de toda a gente. Chegamos lá, guiados pelos mesmos símbolos, códigos e representações. Porém, uma sala de aula e as relações que nela se produzem designam mundos bastante singulares, afirmados na sua potencialidade de elaborar amplas noções políticas de liberdade e autonomia (cf. Saari, 2017).

Ao longo dos percursos de escolarização, está-se exposto a um conjunto enorme de professores, cujas práticas deixam marcas e alteram significativamente os modos de

pensar e atribuir sentido à escola. Ao debruçarmo-nos sobre a imensa quantidade de resultados produzidos sobre esta face da educação, neste estudo, é possível identificar algumas tendências e até descrever uma figura ideal do profissional docente, que é consoante a brasileiros e portugueses. **As experiências, em sala de aula, combinam relações de proximidade**, em que os professores ultrapassam a barreira do profissionalismo e tornam-se íntimos, amigos, **com práticas que se caracterizam por sua formalidade, notório distanciamento**, na construção de um exercício docente, que como define Hugo (PT), é dentro da lei. Nas escolas, continua a haver, em grande medida, uma dificuldade de se estabelecerem hierarquias geradoras de sentido horizontal (cf. Abrantes, 2003).

As narrativas, chamamos a atenção, não tendem a polarizar as experiências educativas entre o negativo e o positivo, em função do grau de distância dos professores. **O que regula o sentido do efeito da relação educativa**, na ótica dos alunos, **é a capacidade de os professores promoverem aprendizagens consideradas importantes e a sensação de que os docentes acreditam e investem nos seus percursos**, isto é, não estão em contexto escolar sob o mero pretexto de repassar conteúdos. Recordemos que o sentido, conforme propõe Charlot (2000), é sempre em relação a alguém. As narrativas demonstram que não é incomum, nas trajetórias, identificar-se professores desmotivados, cansados no exercício da sua função e que parecerem estar em sala de aula por obrigação. Segundo Perrenoud (1995), há professores que não formam, ora pelo exercício desmedido de suas práticas, ora pela natureza automatizadas das mesmas. Há, ainda, situações em que os profissionais dizem gostar do que fazem, mas diminuem o valor dos alunos e, conseqüentemente, reforçam situações de desmotivação:

[...] ela [a professora] chegou para a gente e disse assim “Eu já estou formada, doutorada, mestrado, doutorado, já fiz tudo isso em História, e eu não preciso estar dando aulas para vocês porque eu não preciso disso, eu só estou aqui porque eu gosto de dar aula, e se vocês quiserem, eu não estou nem aí, porque eu estou ganhando meu dinheiro, e se vocês não aprenderem, o problema é de vocês”. Essas coisas, eu odeio professor que fica falando que eles não precisam da gente.
(Juliana, BR)

Outras situações que reforçam ou induzem os alunos a «desligarem-se» das aulas envolvem registos de desprezo, implicância pessoal e até perseguição. São vários os

relatos de alunos que dizem reconhecer que um ou outro docente não gosta de si. Os motivos podem partir da desvalorização dos conteúdos por parte do aluno ou simplesmente serem desconhecidos. Questionado sobre como é que percebe quando um professor não gosta de si, André (PT) esclarece

Pela maneira, primeiro, pela maneira que falam com o aluno e que reagem para o aluno. Por exemplo, se calhar, quando eu tenho uma dúvida, ela esclarece, mas não esclarece tão pormenorizadamente como esclarece aos outros e é por isso que eu vejo ou não que gosta de mim.

Dos professores, espera-se uma relação de paciência. Podem até ser «brutos», ou «rudes», desde que estejam aptos a dialogar com os jovens. As professoras da antiga formação primária, o 1º CEB, ocupam, frequentemente, um lugar de ternura, de amabilidade. Algumas, tinham por hábito «berrar» com os alunos, mas os jovens justificam tal atitude em função do comportamento dos próprios alunos. No ensino básico, ainda se vai lidando com um número considerável de professores que estão atentos às necessidades dos alunos, que não se circunscrevem apenas a questões de aprendizagem formal – são, por isso, mais marcantes - e, ao chegar-se no secundário, esta relação proximal se torna cada vez mais rara – mas existe. O sentimento mais persistente, todavia, é de que no ensino secundário a maioria dos professores “[...] *chegava lá, dava aula e ia-se embora. A maioria dos professores são assim, não é [ri-se]!*” (Joana, PT).

Relativamente às experiências positivas em sala de aula, elas centram-se em um conjunto comum de características dos professores: são bem-humorados, calmos, pacientes, acreditam e incentivam o potencial dos alunos, são justos, convivem bem com a diferença, valorizam a opinião do aluno, e cativam para os conteúdos. Em outras palavras, são capazes de reorganizar as hierarquias, potencializando a escola como espaço democrático em que se preserva a manutenção e a própria existência da *polis* (cf. Meirieu, 2005). São os professores que (re)fundam o tempo da pedagogia, na recuperação do que Giroux (2008) elabora sob o signo de tempo público, isto é, uma instância deliberada, menos acelerada e que se define pelas condições de produzir relações sociais, bem como modos de agência, que não se medem nos termos instrumentais do mercado (cf. Flores e Ferreira, 2016). Isto significa, portanto, que estes professores, na escola, não limitam um aluno à condição de realizadores de avaliação (cf. Giroux, 2008), fomentando processos de agência que permitem aceder ao campo escolar enquanto um verdadeiro sistema de

ação (ver Dubet, 1994). Em Portugal, muitos diretores de turma são identificados como marcantes, o que se justifica, segundo os jovens, pelo facto de terem um maior tempo de acompanhamento de suas atividades escolares. No Brasil, os professores que deixam marcas são aqueles que, confrontados com situações extremas de dificuldade, não deixam de acreditar nos alunos:

[...] a gente acaba achando que professor não está nem aí, sendo que tem alguns que realmente se importam que a gente passe mesmo, que a gente faça o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio], que a gente entre na nossa faculdade, que a gente vire dono do mundo, que a gente conquiste esse mundo. Porque eu acho que é essa a visão dos professores para a gente, que a gente saia dessa escola e conquiste o mundo, sendo que para eles não foi a mesma coisa, mas, não sei, acho que eles veem a gente assim, como super-heróis que ainda não sabem muita coisa, mas têm força, juventude, enfim, para fazer. (Júlia, BR)

Constituir-se como bom professor exige, em especial, reconhecer o lugar do aluno e respeitá-lo. A relação implica autoridade sem que ela se torne autoritarismo. Há aulas em que a relação se torna impossível porque os professores exageram na forma de disciplinar. No fundo, o que os alunos estão à espera é de serem percebidos enquanto elemento fundamental da relação educativa:

Tem professor que a gente não gosta, não vou mentir, professor que eu não tenho afinidade, mas é aquela questão, ele não é meu amigo, aliás, ele é meu amigo, ele está aqui para ensinar, mas eu não tenho que estar aqui para gostar e amá-lo, eu estou aqui para respeitá-lo. O professor, ele precisa de respeito, independente de qualquer coisa, mas o aluno também precisa. Então, é um conflito diário porque você tem que respeitar o professor, mas você tem que exigir respeito dele, é muito complicado definir isso. (Lindsay, BR)

O lugar do aluno assenta num papel específico e consolidado – vai-se à escola para aprender. No outro polo, encontram-se os professores, cujo papel é intermediar os processos de aprendizagem. Aqui, adentra-se, também, numa tripla configuração relacional – o aluno, o professor e a turma. As aprendizagens e os ambientes que se constroem a fim de geri-las são interdependentes das relações que se criam com o aluno, indivíduo, e com o aluno, grupo (ver Saari, 2017). As narrativas vão dando conta de

alternância, com o passar dos anos, entre turmas mais quietas, disciplinadas, e outras mais barulhentas, com algum atrito entre alunos e professores. Uma característica recorrente dos ambientes de aprendizagem em Portugal é que, nos anos iniciais, no 1º CEB, vários jovens partilharam a sala com anos de escolaridade diferentes – 1º e 2º ano e, mesmo, 1º e 3º ano, em simultâneo.

Quando se trata de refletir sobre os ambientes de aprendizagem, entra em jogo a capacidade do professor em ensinar os conteúdos, o que exige desenvolver estratégias para dinamizar o património cultural existente (ver Fabre, 2004). Nesse sentido, as narrativas nos levam ao encontro do que se entende por uma boa aula, a partir do relato das diversas experiências em contexto educativo. Duas preferências se destacam nesse âmbito: **a valorização de estratégias que mobilizam recursos audiovisuais**, como música e filmes, e o **desenvolvimento de climas escolares⁶¹ que desconstruem a hierarquização da relação educativa**. Nesses termos e, retomando metáforas que caracterizam a «escola primária», um professor marcante é aquele que ensina “[...] *de uma maneira assim bem colorida*” (Maria, BR). Como refere Canário (2006), há escolas que funcionam «em cores» e outras «em preto e branco».

A narrativa juvenil, dos dois lados do Atlântico, é incontestável – continuamos a presenciar em larga escala dinâmicas que se associam ao **paradigma da instrução** (cf. Barroso, 1995). As formas tradicionais de ensino perduram, ao longo de todos os ciclos escolares, refletindo a sensação de que a maior parte das aulas são desinteressantes, logo, produzem sentido desmobilizador, restringindo-se a um caráter de cumprimento de regras (cf. Rochex, 1995). Em alguns casos, mudam-se as ferramentas, mas não as práticas. Em Portugal, há referências ao *Power point*, que na sua materialização, às vezes, não passa de um velho quadro branco (ver Canário, 2006):

Ela dava as aulas, como? *Power points*, 120 slides sempre, 120, 150 e sempre a passar, “Estão a perceber?”, mas tínhamos que, supostamente, copiar tudo, então, tipo, nos meus cadernos de Geografia, você vai lá, só vê títulos, só, porque eu não tinha tempo de passar mais nada. (Violeta, PT)

⁶¹ Por clima escolar, assumimos a representação de cada um dos aspetos da experiência escolar, composta por um constructo multidimensional que engloba o ambiente, a cultura, os valores, os recursos e as relações sociais no espaço da escola (cf. Fatou e Kubiszewki, 2018; Wang e Degol, 2016).

No Brasil, a cópia intensiva de matéria do quadro continua em curso. Nos idos anos dos ciclos iniciais, relatos de que só se podia ir ao intervalo, depois de mostrar o caderno. Nos anos finais do ensino fundamental (3º CEB em Portugal), a história se repete, com alunos sob pressão por não fazerem a cópia a tempo. E, no secundário, lá reaparece o movimento mecânico, naturalmente, contestado pelos alunos. Por vezes, a dinâmica da aula é toda ela um pesadelo. O professor que não envolve, explica sem dialogar, e assenta sua estratégia no manual e na cópia. São contextos em que a informação nunca se torna um saber (cf. Charlot, 2000):

A matéria que eu mais preciso é a matéria que não tem um professor que me ensine, me faça me apaixonar pela matéria. Aí, ele chega, ele senta, aí ele olha para você já com um aspeto triste, um aspeto cansado, assim, de que não aguenta mais. Se eu lesse mentes, acho que eu leria isso. Assim, a face dele já mostra isso. Aí, ele começa a dar uma explicação lá. Aí, ele fala umas coisas que ninguém entende, aí você fica lá, com um tédio tão grande, olha, eu baixo a minha cabeça e fico lá deitado. Aí, ele diz que é para copiar. Aí, quando eu copio, eu fico lá, ele fica explicando lá, escrevendo, e ele explicando. Aí, depois ele senta, aí todo mundo fica lá olhando um para a cara do outro. Depois, a gente começa a conversar e ele desiste da aula. Aí, a gente segue em frente, não é. Tem vez que a gente fica calado lá, só observando. (Adam, BR)

O retrato dos ambientes de aprendizagem, no entanto, é bastante mais complexo e traz pistas sobre abordagens criativas, que zelam pelos conteúdos e, em especial, pelo engajamento dos jovens na relação com os saberes, no contexto formal de sala de aula – e não apenas. São experiências significativas, que quebram com a monotonia da rotina escolar, produzindo a sensação de que os professores estão a «fazer pedagogia», na forma como Soetard (2004) o percebe – aliando teoria e prática, considerando a voz dos alunos e mobilizando aprendizagens. Para os jovens de Paços de Ferreira, estas aulas decorreram sob a reorganização dos conteúdos na forma de jogos publicitários, jogos comunicativos, trabalhos coletivos de exposição, recurso ao teatro e vídeo como ferramentas de apoio às atividades, e maior envolvimento com a comunidade:

A nossa professora era diretora do conselho diretivo [...] e ela dinamizava muitas atividades connosco. Por exemplo, o Carnaval nós fazíamos sempre. Nós costumávamos ir pelas ruas de Arreigada no desfile. A Páscoa também, fazíamos,

por exemplo, uma caça aos ovos. Dinamizava muitas atividades que era também para nos ajudar, para proporcionar um modo melhor de escola, podíamos ver melhor a escola e aí queríamos ir mais à escola, não só pelas atividades, mas durante a aula. (José, PT)

No Brasil, as estratégias que sustentam as mudanças dos ambientes de aprendizagem não diferem muito daquelas referidas pelos alunos portugueses – recurso às artes manuais, teatro, música e vídeo. O seu impacto no percurso dos jovens, todavia, tende a ser maximizado. Ao descrever professores influentes em seus percursos, quando não se relacionam com a ideia de que se importaram com os jovens em momentos críticos de suas vidas pessoais, a narrativa tende a girar em torno da capacidade que os docentes tiveram para transformar a experiência escolar – o sentido incorpora, portanto, momentos de expressão e significação (cf. Fabre, 2004). Os registos incluem jogos teatrais, construção de tangrans, organização de gincanas e projetos de mostras culturais. Ao falar do ensino básico, Angel (BR) narra com saudade e prazer as vivências que teve com os professores de Inglês e História. Eles modificaram a forma de ensinar, mesmo tendo de enfrentar imposições da gestão escolar, que era contra as inovações:

Já aqui [no ensino secundário], a gente não tem isso [aulas estimulantes] [...] Quando a gente dá ideia de fazer uma coisa diferente, “Ah, não dá porque tem que ser isso, isso e isso, a escola não permite, o sistema não permite, a gente tem que seguir um roteiro ...” [...] lá [no ciclo] a gente também tinha que seguir um padrão, só que os professores não concordavam com esse padrão e sempre o quebravam, sempre tinham aquela preocupação “Ah, eu posso ser expulso, eu posso ser transferido para outra escola ...”, mas eles nunca deixaram o medo deles atingir a nossa educação. É tanto que, gente, quando a gente ia fazer uma coisa diferente [refere-se a aulas], a gente se camuflava. A gente colocava a mesa do professor na porta, colocava outra mesa em cima e umas quatro cadeiras para ninguém abrir a porta⁶². (Angel, BR)

⁶² É interessante observar que as aulas divertidas e fora das normas a que se refere Angel (BR) não contêm elementos que aparentemente justifiquem a camuflagem dos professores. A narrativa compreende dinâmicas de competição, como gincanas, em que os alunos eram divididos em grupos. O professor de História também recorria ao teatro, levava elementos cênicos, e os jovens eram desafiados a reconstruir em aula situações históricas, como em jogos de RPG (*role play game*). Mesmo assim, a jovem refere que o professor de Inglês foi chamado à direção numa ocasião por conta de suas atividades. Assustados com a possibilidade de ele ser expulso, os jovens se mobilizaram e manifestaram sua defesa do professor junto ao diretor da escola.

O desenvolvimento destes ambientes educativos não acontece sem premiar um bom diálogo entre alunos e professores. Primeiro, é preciso que um e outros adiram às lógicas em causa para que se construa a sintonia do que se busca em termos de ensino. Turmas barulhentas e climas escolares hostis dificultam esse processo. As estratégias para responder aos casos de indisciplina, também são enumerados pelos alunos. Há aqueles professores que se desligam da turma à primeira ocorrência, outros que sustentam a sua prática no sistema punitivo e aqueles que insistem das mais inusitadas formas. Em Portugal, lê-se o relato de uma professora de línguas recorreu a ambientadores e meditação:

As aulas eram todas barulhentas. A turma era muito barulhenta. Lembro-me de existir uma professora de Inglês e Português, era ela das duas. E ela, para nos acalmar um bocadinho como a turma era muito agitada [...] ela começava a por velas de aloé vera e ambientadores, começava a por músicas de fundo, que era para ver se nós nos acalmávamos um bocadinho. E ainda me lembro dessa professora porque ela pedia-nos para nos levantar, imaginarmos que estávamos num lugar com muitas flores e punha a música de fundo e cheirinho e nós ficávamos todos calmos. Era engraçado. (Patrícia, PT)

6.4.4 Climas escolares: a escola não é (deve ser) só a sala de aula

A experiência escolar não se constrói apenas em sala de aula, apesar de sua posição fulcral e, por isso, há condições da relação educativa que estão cerceadas pelos climas escolares (cf. Fatou e Kubiszewki, 2018; Wang e Degol, 2016) que atravessam a instituição como um todo. Os professores precisam lidar, não somente com os agrupamentos em turma, mas com os contextos alargados da cultura escolar – as práticas diretivas, os diferentes públicos, as comunidades envolventes. Nesse sentido, a escola da periferia, no Brasil e Portugal, revela-se suscetível a situações de violência simbólica e física. No Conjunto Palmeiras, estas narrativas contemplam ameaças a professores, o cuidado dos docentes no trato com alguns alunos, em detrimento do medo, agressões físicas (murros), e ataque a bens pessoais (carros riscados). Em Paços de Ferreira, os episódios críticos se passam em escolas do ensino básico onde se observam públicos mais desviantes, ou alunos repetentes, que confrontam os professores verbalmente e os constroem. Na visão de alguns, os professores chegam a uma tolerância inadmissível:

Faziam o que tinham de fazer mesmo, que era dar a matéria, e acabavam sempre por deixar abusar um bocadinho nas aulas, às vezes, abusar demais. Comportamentos que nem eu próprio tolerava com falta de respeito, os professores toleravam lá, acho que isso acabava por me incomodar um bocadinho, acabava por eu ter uma má impressão da escola. (Henrique, PT)

Os climas escolares são determinados pelas práticas institucionais, pela cultura organizativa, enfim, por todos os agentes que na escola se cruzam. Segundo observa Sposito (2013), o trabalho do aluno não se resume à resposta às exigências explícitas inscritas nos programas e regulamentos oficiais, mas às expectativas implícitas dos professores e da instituição. Um dos agentes centrais dos climas escolares, todavia, são os próprios alunos e as relações que constroem entre pares – relação esta que, maioritariamente, nasce em sala de aula. Em aula, os professores lidam com as relações entre pares sob a forma da turma. Já abordamos o facto de que nos diferentes anos, as turmas que compuseram os contextos educativos dos participantes do estudo foram se alongando entre a disciplina e a bagunça, numa dinâmica entre salas silenciosas e outras barulhentas. Em salas, os arranjos entre pares têm outra dimensão para além daquela com o professor – os pequenos grupos. Os amigos, ou colegas, são pares determinantes na forma de se experimentar a escola, assim como o são nas vivências juvenis (ver Abrantes, 2003). Em aula, juntam-se em função do lugar que ocupam ou das estratégias que adotam perante os estudos – descaso, adesão, repulsa (cf. Matos, 2013; Perrenoud, 1995).

Há relatos de turmas muito unidas em que toda a gente convive, de modo que estas vivências se concentram nos anos iniciais da escolarização. **Em momentos significativos**, como a troca de escola ou de ciclo, **os colegas funcionam como amortecedores das mudanças**, apoiando uns aos outros nas ruturas que enfrentam. Os alunos portugueses contam que as escolas onde estudavam, em muitos casos, intervieram para que os jovens pudessem fazer as transições em situação conjunta. Não conhecer ninguém numa nova escola é uma situação que costuma gerar ansiedade e receio no princípio do ano escolar.

Na sala de aula, a organização em pequenos grupos pode gerar conflitos e tensões. Alguns jovens tentam minimizar a existência dos grupos, transitando entre os vários que se identifica, mas a seguir percebem que não são espaços neutros, havendo necessidade de se calar já que um e outro têm sempre pontos de embate. Embora não sejam afeitos a rótulos, os jovens acabam por identificar alguns grupos de pertença. Há aqueles que se

juntaram aos mais caladinhos, aos «inteligentes», aos «atinadinhos» e, também, observa-se que, em diferentes etapas, os jovens transitaram por diferentes modelos grupais – o que nem sempre gera situações de conforto. Por norma, brasileiros e portugueses, que integram o estudo, refutam a questão da influência dos pares em suas notas e comportamentos, pois se sentem autónomos o suficiente para serem responsabilizados por suas próprias decisões – há exceções.

Em contexto escolar, para além das «asneiras» que se fazem em conjunto, a relação entre pares, também, deixa marcas, quando produz situações de *bullying*⁶³. Estas situações nascem sob os mais variados pretextos, interferindo no gosto pelos estudos e no desempenho das atividades escolares (ver Brewer, Meckley-Brewer e Stinson, 2017). Às vezes, os episódios são despoletados por aqueles que eram os colegas mais próximos, outras vezes, com o passar dos anos, os que cometeram *bullying* tornam-se amigos daqueles que o vivenciaram e, ainda, os resultados dão conta de que alguns jovens se tornaram amigos por terem todos sido vítimas de ataques. **O *bullying* pode, ainda, se tornar fator estratégico no desequilíbrio de diferentes grupos da turma**, inclusive, extrapolando a sala de aula, na composição de novas formas de agressão, como é o caso do *cyberbullying*, cujo contexto virtual tende a potencializar a insensibilidade dos agressores perante ao sofrimento, facilitando sua proteção e desconexão social (ver Caetano *et. al.*, 2016). Em Portugal, diferentes alunos narram conflitos deste género mais abrangente. Júlia (PT), por exemplo, relata as pressões sofridas ao longo do 11º ano por parte de um grupo de alunos, do qual fazia parte, o que provocou a rutura da turma em pequenos grupos, comprometendo os ambientes de aprendizagem:

[...] nós estávamos ali sob uma pressão constante, eu juntei-me às filas da frente, por isso, nós estávamos ali numa pressão constante. Eles [os colegas da turma] iam para as redes sociais falar mal de nós e nós víamos tudo. Eles tinham as coisas privadas, mas nós entrávamos ali e começávamos a ler tudo, encontrávamos lá comentários sobre nós e ficávamos logo todos chateados, então, foi muito complicado porque nós tínhamos medo de ler [...] a nossa DT andava atrás de nós em todas as reuniões, a chamar pais, porque sempre que alguém começava a

⁶³ O *bullying*, dado emergente do nosso trabalho de investigação, se define como um comportamento negativo recorrente, exercido por um indivíduo ou grupo de alunos face a outro indivíduo ou grupo, em que se pode verificar algum grau de desequilíbrio em termos de poder (cf. Aldridge, McChesney e Afari, 2018; Thornberg, 2018).

ler, começavam-se a rir, a dizer, e a gozar. Nós enganávamo-nos, eles gozavam logo, ficava alguma coisa, ficava aquele erro ali. (Júlia, PT)

Uma questão que se coloca no contexto português é a da **competitividade entre alunos**, especialmente, quando se chega ao nível do ensino secundário. Trata-se de uma organização relacional que se enquadra num contexto mais amplo em que se pode perceber a autorresponsabilização dos jovens pelas suas conquistas e fracassos, num contexto de (neo)liberalismo (cf. Matos, 2013), como o motor do investimento no individualismo. É uma constatação, sobretudo, daqueles que pretendem chegar ao ensino superior e denuncia o recurso à escola na sua dimensão de utilidade (cf. Dubet, 2000). A competitividade cruza-se com todas as áreas, embora, narrativas de jovens de determinadas vias, como as Ciências Socioeconómicas, associem mais elementos a este tópico. A ideia de fundo é que os jovens têm, todos, os mesmos objetivos, daí que precisem se sobrepor uns aos outros, no reconhecimento de que o acesso ao ensino superior público é acirrado. O foco no desempenho não deixa de funcionar como uma estratégia de minimizar o papel menor que as famílias desses jovens assumem no contexto abrangente de competição escolar, visto que elas não detêm os recursos capitais, financeiros e culturais necessários para facilitar os processos educativos de seus filhos (ver Silva, 2010; Van Zanten, 2005). Os jovens denunciam que ao longo das trajetórias, **os próprios professores encorajam o ambiente de competição** - temática referida desde o GDF:

Violeta: Muitos professores, é assim, “Tu tens que pensar em ti próprio, para dar o litro, para ser o melhor da turma” e não diz assim “Ajuda os teus colegas para a turma toda subir”. E muitos professores é, os melhores ficam à frente, os médios atrás e os piores ao fundo.

António Exato, e depois excluem quem não consegue se safar.

Violeta e Marcos: Exato.

Marcos: Isso faz lembrar da escola primária. Tinha a fila dos burros e a fila dos mais inteligentes e ficávamos contentes porque ainda não batíamos muito bem da cabeça! [risos] E, então, no primeiro e no segundo ano, fiquei na fila dos burros. Como vocês devem imaginar, isso não é muito agradável.

A competição não é uma temática entre pares nos resultados brasileiros, associando-se, antes, às lógicas escolares de agrupamento de alunos em função de seu

nível de inteligência. No GDF, apenas Maria (BR) referia não conhecer a política da escola secundária, porque era recém-chegada. Nas entrevistas, esta percepção de que há agrupamentos por nível é reforçada. Para os jovens, acaba sendo uma prática que enfraquece, ainda mais, aqueles que têm dificuldades de aprendizagem. Eles observam que, no ensino secundário, esta organização por nível de inteligência é esclarecida e definida por uma estratégia diferente do habitual – agrupam-se alunos que são bons em diferentes áreas na mesma turma. No tocante a estes arranjos, é curioso observar que eles se organizam informalmente, na relação entre pares, com o intuito de superar momentos de dificuldade:

Só que no final do ano [...] ficou eu, a Luna, ficou outra colega nossa, foi um grupo assim de amigos, e um amigo nosso [que ficaram de recuperação]. E eu disse “Não, gente. A gente vai passar, a gente tem que passar”, aí eu disse “Helena, dá para tu dar um reforço para a gente de tal horário a tal horário?”, e ela disse “Dá”. A gente foi para a casa da Helena, dia sim, dia não. Dia sim, dia não lá estudando. Ela passava as coisas para a gente na lousa, a gente ia tirando dúvidas, ia perguntando e aprendeu. A gente fez a prova e passou. Mas, não é, eu já estava desacreditado. (Adam, BR)

Não havendo relações diretas de competitividade, em contexto brasileiro, uma outra questão a que se chega é a da **heterogeneidade de públicos na escola**. Assim, percebe-se que os pequenos grupos da turma extravasam a sala de aula e ocupam todo o seu espaço, proporcionando novas conexões e, inclusive, definindo climas relacionais. Aqui, surgem embates de personalidade e observam-se lógicas de segregação interna, nos contextos educativos. Para alguns jovens, nomeadamente aqueles que se associam mais a grupos caracterizados pela disciplina e o zelo pelos estudos, o problema da escola são os outros pares, os indisciplinados, que não se importam com os estudos ou que não têm «modos» – os alunos cuja relação com a escola se desenrola no âmbito da estranheza ou da exclusão (cf. Matos, 2013). É nesse sentido que se observa uma associação da escola periférica com públicos marginais (ver Arroyo, 2015), ideia reforçada por jovens que frequentaram escolas privadas e sentem que os alunos das escolas públicas são diferentes.

Questionada, por exemplo, sobre o que mudaria na escola, em geral, Juliana (BR) concentrou sua resposta na escola secundária, afirmando que “*Eu tirava os*

*pirangueiros*⁶⁴”. A jovem apresenta problemas de integração e vê-se envolvida em constantes conflitos com os colegas. Sua melhor amiga é alguém que partilha de uma história semelhante “[...] *nós duas estudamos em colégio particular, a vida inteira. As únicas, praticamente, aí a gente se entende, mas só nós duas*”. A questão da heterogeneidade, também, é consubstancial em Paços de Ferreira, onde pessoas de diferentes sotaques e origens se cruzam, na escola secundária. A estigmatização entre pares, no contexto português, é feita em referência a alunos dos cursos de educação e formação (CEF), dos cursos profissionais, ou a grupos de jovens repetentes que desestabilizam as atividades. Segundo Patrícia (PT), “*Nota-se bem, se os vir por aí, eles começam a gritar, e a chamar nomes, mesmo muito alto. Nota-se bastante bem*”.

A diversidade dos públicos, marca essencial de uma escola democrática e livre (ver Nóvoa, 2014; Meirieu, 2005), complexifica a experiência escolar. Os climas e culturas escolares podem se tornar hostis, mediante a forma como se integram os diferentes valores – ou quando alguns não são reconhecidos (cf. Dayrell, 2007). Em Paços de Ferreira, as tensões se concentram no confronto entre culturas do campo e da cidade, originando, também, incidentes que envolvem os professores, em função do que alguns jovens entendem serem questões relativas ao amadurecimento pessoal de cada um – quem sabe o que custa a vida, está mais disponível para os trabalhos escolares.

No Conjunto Palmeiras, esse cruzamento de valores é mais acirrado e compõe-se face a problematizações religiosas, políticas⁶⁵ e de gênero (ver Charlot, 2018). Em cena, discussões sobre o desrespeito a determinadas minorias, por parte da direção e dos professores. Fala-se em culturas machistas, em que as meninas são repreendidas por namorar na escola, mas os meninos não; menciona-se professores que não respeitam a diversidade de gênero, em razão das religiões que professam; e discute-se o direito de

⁶⁴ Pirangueiro é uma forma pejorativa de se referir, em Fortaleza, a camadas juvenis que vivem em zonas mais pobres, como é o caso do Conjunto Palmeiras. O termo tem uma conotação negativa porque associa-se não só com a pertença a regiões de desfavorecimento, mas com comportamentos delinquentes. O pirangueiro, conforme descrito nas narrativas, pode até levar indumentária própria – usa uma marca determinada de chinelo e veste bermuda de veludo. Em Portugal, poder-se-ia considerar o termo «guna» como um referente para o conceito de pirangueiro.

⁶⁵ A tensão política que se elevou no Brasil nos últimos anos, na sequência da reeleição e *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), envolveu também a escola e os profissionais da educação. Desde 2014 tramita na Câmara dos Deputados brasileira um projeto de lei intitulado «Escola sem Partido», cujo pressuposto inicial é proibir os professores de manifestarem seu posicionamento político, ideológico e de gênero, em sala de aula. O projeto foi arquivado sem ser votado em dezembro de 2018, mas há grande interesse do partido que assumiu a presidência do país em 2019, o Partido Social Liberal (PSL), em fazer voltar a circular a proposta, que é amplamente rechaçada pelos profissionais da educação.

expressão política daqueles que ensinam. A concepção de Meirieu (2005) de que a escola deve ser um espaço que promova a união, que consiga fundir um coletivo no interior do qual as diferenças possam depois ser expressadas, sem que haja abalo de sua estrutura, parece um ideal ainda longínquo no cotidiano escolar, embora possamos observar que se encontra em trânsito. Por seu turno, os alunos brasileiros valorizam a liberdade de expressão, reclamando o respeito à diversidade e o direito de serem ouvidos:

Me marcou (sic), como eu disse, a situação do professor machista, porque quando ele começou a falar [o professor ridicularizou uma aluna por ter beijado um rapaz na escola], eu o chamei de machista na sala. Eu fui chamada a atenção, me levaram à diretoria porque disseram que eu não poderia falar assim de um professor, mas eu disse que ele estava errado. Que ele não poderia ridicularizar uma aluna [...] (Luna, BR)

Relativamente aos climas escolares, é notório o vislumbre que os jovens têm de que as direções podem e devem ser encaradas como fulcrais no cultivo e gestão dos ambientes de aprendizagem. A cultura do ouvir em detrimento da cultura do punir soa uma emergência (cf. Macedo, 2018), em contextos onde, inúmeras vezes, os alunos sentem-se sozinhos ou acuados. Em Portugal, atribui-se aos diretores de turma a responsabilidade intermédia da escuta docente e, apesar do registo de boas experiências, há relatos que dão conta do acompanhamento surdo, isto é, está ali, institucionalmente situado, mas não funciona. Esta «surdez» tem variadas fontes de sustentação, indo desde o descaso até ao reconhecimento de que os professores também se organizam em redes de poder, existindo grupos conflituantes que, em situações específicas, podem obstruir o gerenciamento de conflitos e a gestão da informação. No Brasil, também há relatos de esferas de mediação, como o diretor de turma, no âmbito do ensino secundário, ou o pedagogo, nas escolas do ensino básico. No entanto, sobressai a dificuldade de se fazer ouvir, para além da esfera da sala de aula, um facto que se atribui a uma estrutura hierárquica rígida. Há muito apoio que se provaria útil, porém. Conforme sustenta a investigação de Ozgenel, Caliskan Yilmaz e Baydar (2018), o trabalho de acompanhamento e aconselhamento dos jovens por parte da direção escolar é potencialmente estruturador da forma como os jovens percecionam o clima escolar.

[...] na escola pública, tem muito esse *deficit*, não é, acho que a palavra é essa. Não tem psicólogo, não tem assistente social. Muitas vezes, a direção da escola, já que não tem, poderia fazer esse apoio, em vez disso, coloca uma parede, entendeu, não compreende. (Lindsay, BR)

6.4.5 Momentos e experiências significativas no campo da escola

A incompreensão, ou a «surdez», combinada com a barreira para o diálogo são componentes que originaram, no Conjunto Palmeiras, o movimento de ocupação da escola secundária, um importante marco na trajetória estudantil, conforme se constata na narrativa daqueles que estiveram diretamente envolvidos na atividade. O movimento emergiu em apoio à greve de professores e reclamava melhorias que se centrava em questões de infraestrutura e qualidade de gestão. A ocupação pressupunha uma estadia prolongada dos jovens no espaço da escola, ocupando, literalmente, as suas instalações. As narrativas apontam para um trabalho de consciencialização da comunidade para a importância da educação e, também, uma sustentação dos sentidos da escola para o próprio público escolar, o que se fazia mediante oficinas e palestras intermediadas por professores e agentes de coletivos sociais e/ou organizações não governamentais.

O movimento de ocupação das escolas, no Brasil, teve grande destaque por parte dos *media* e conseguiu, a partir de uma liderança intermédia que envolvia movimentos de escolas pertencentes aos mesmos agrupamentos, estabelecer algum grau de contacto com instâncias públicas de governabilidade. Para os jovens, essa etapa se traduziu em se reconhecer novamente enquanto aluno, proporcionando uma defesa dos seus interesses e valores – o que se tornou uma necessidade face à fraca adesão do conjunto alargado de alunos do ensino secundário ao movimento e por conta da desvalorização da comunidade, nomeadamente, dos pais, à forma de protesto. Foi um momento de crescimento pessoal e coletivo, centrado no desenvolvimento de uma atitude considerada por eles, cidadã. Para alguns, esta experiência fez repensar o seu lugar no mundo e despertou o desejo pelo engajar-se na vida escolar, conforme descreve Vinícius, no GDF:

Vinícius: Porque eu quero voltar a estudar, não quero mais bagunçar porque a ocupação abriu os meus olhos em relação ao estudo porque eu estou lutando por um direito que eu não dava valor antes. Eu só vinha para a escola pela presença e para bagunçar.

Pedro: A gente passa a dar mais valor à escola.

Maria: Ai, menino, que bonito ouvir isso!

Pedro: Depois da ocupação, a gente passa a dar mais valor à escola.

Adam: Foi muito isso, esse negócio da inversão, entendeu, que o pessoal estava colocando até na página sobre o facto de que só quem não quer nada é que estaria na ocupação.

Ao passo em que a ocupação desperta o olhar para o valor da educação e (re)significa a trajetória escolar de alguns jovens brasileiros, em Portugal, um momento de referência na (re)organização do percurso educativo se dá na transição para o ensino secundário, altura em que é preciso ocupar-se da escolha de uma área. É uma altura decisiva, que exige reflexão, gestão das pressões e interferências familiares, além de colocar em xeque as (in)certezas que os jovens carregam consigo. Por isso mesmo, algumas das figuras significativas no ambiente escolar advêm deste período, sob o signo de pessoas que acreditaram nos jovens e no seu potencial:

Pronto, foi uma das professoras que mais me incentivou. Disse que se eu quisesse mesmo seguir Artes, para eu vir mesmo para Artes, para não querer trocar porque a escola viu que não ia abrir Artes e incentivou-me logo a mudar de curso, de forma a manter-me naquela escola. Mas essa professora não, ela disse “Se queres mesmo Artes, vai para Artes, não fiques aqui noutra curso, não sigas um curso pelos teus amigos, mas sim, pelo teu instinto e pela tua vontade” e foi o que eu fiz. E essa professora ficou marcada por esse apoio que me deu na altura, se calhar, numa decisão mais difícil da minha vida, pelo menos, até agora. (Hugo, PT)

Outros episódios que marcam a vasta jornada que se realiza na construção da experiência escolar abrigam, para os jovens de Paços de Ferreira e do Conjunto Palmeiras, campeonatos de desporto, viagens de estudo (mais comuns em Portugal) e os momentos de descontração entre pares. São momentos de socialização, de trabalho em grupo e de quebra da estrutura hierarquizada da escola que, por vezes, impede o desenvolvimento de relações mais humanas (ver Macedo, 2018; Manarte, 2018) e torna menos evidente a consideração de uma escola dos sentidos. Sentidos que não estão dados *a priori* (cf. Berger, 2013; Giroux, 2008; Fabre, 2004; Gomes, 2004; Abrantes, 2003; Charlot, 2000; 2009; Rochex, 1995; Perrenoud, 1995; Dubet, 1994); antes, constroem-se coletivamente no terreno físico de uma escola que (re)produz subjetividades, interfere na fabricação de sujeitos (cf. Popkewitz, Diaz e Kirchgasser, 2017) e, evidentemente, altera futuros. O

constructo dos sentidos da escola é o que exploramos, em jeito de conclusão, na última sessão deste capítulo.

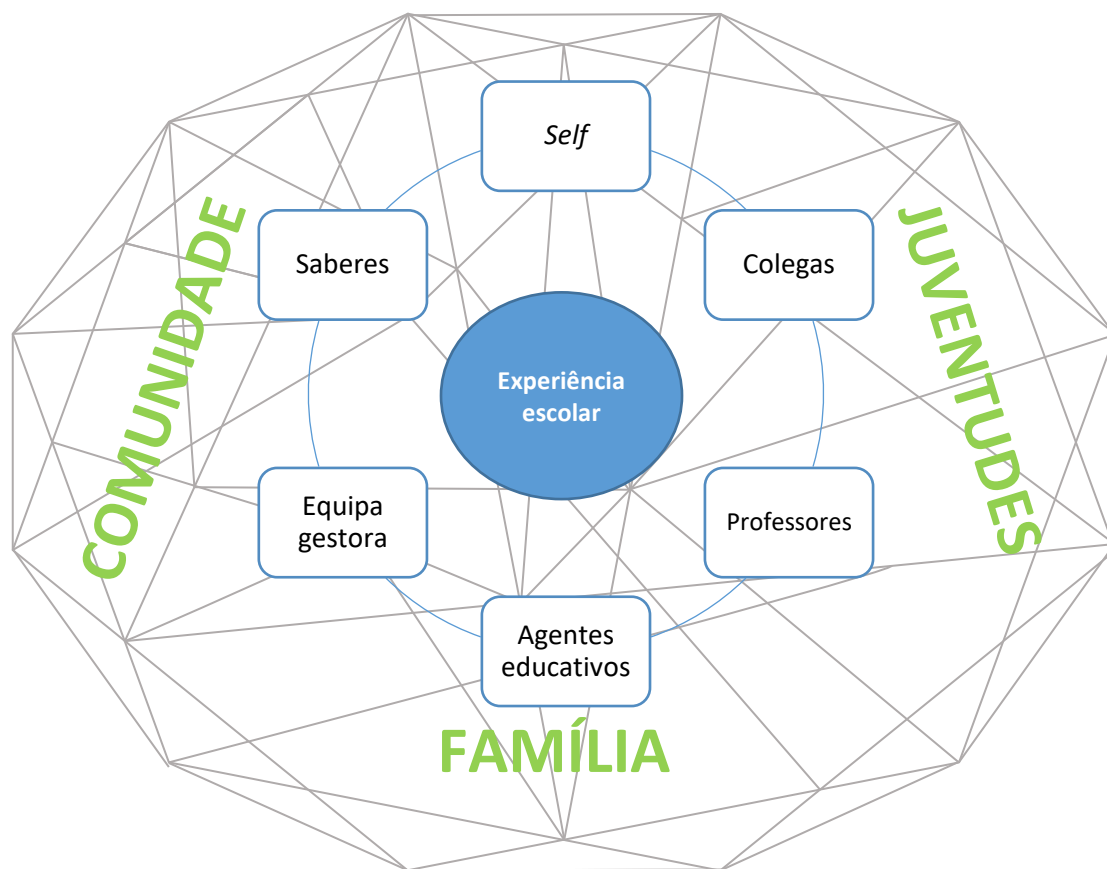


Figura 19 – Um olhar para a experiência escolar

6.5 Em jeito de conclusão – A escola faz sentido(s)?

A escola da periferia não é uma instituição isolada do mundo. Nesse sentido, pode sofrer ou produzir situações de marginalidade, o que decorre sempre na lógica de uma relação – em referência a ou em conjunto com. Guiados por este mesmo raciocínio, compreendemos que a escola não produz sentidos, os sentidos é que produzem a escola, numa dinâmica de interação entre elementos subjetivos e materiais, abstratos e concretos, na integração de elementos intrínsecos e extrínsecos aos muros do *locus* escolar. Assim, a escola da periferia não tem de ser uma outra escola, segmentada do restante contíguo formal de educação que se caracteriza por uma imensa rede formal de aprendizagem, espalhada pelo mundo todo e resiliente na sua forma, embora ela possa ser, já que esta escola da periferia apresenta especificidades e desafios que lhe são próprios.

Uma leitura da rede de experiências que se analisou ao longo deste capítulo permite elaborar um conjunto de narrativas acerca da forma como os jovens participantes do estudo percebem e vivenciam a sua escola, numa trajetória que nem sempre é fluida, tampouco linear. Trata-se de sentidos que emergem da interpretação dos modos de vida que se produzem na escola, a partir dos laços constituídos entre alunos, professores, agentes educativos, e património cultural, intermediados por valores que permeiam outras esferas, como a família, a comunidade e as culturas juvenis. As quatro narrativas sobre a escola da periferia que os resultados mobilizados neste trabalho permitem elaborar são: a **Escola Sistema**; a **Escola Simulacro**; a **Escola Oportunidade**; e a **Escola Refúgio**.

A racionalidade da **Escola Sistema** é orientada por um rígido carácter estrutural que assenta, em especial, na valorização da hierarquia. Trata-se de uma escola que se sente demasiado formal, distante dos interesses dos jovens e pouco afeita a integrá-los, reconhecê-los ou ouvi-los. Faz-se perante a letra da lei, segue os programas e constringe possibilidades de reorganização das dinâmicas relacionais entre os atores envolvidos. Na periferia, implica invisibilizar a marginalidade a que alguns alunos estão sujeitos, minimizar os valores e condições sociais dos públicos escolares, ou, numa perspetiva mais castradora, a negá-los. A negação leva a perceções mais duras da realidade escolar, faz esboçar um sentimento de não pertença e pode despertar a sensação de descaso.

Na **Escola Sistema**, observa-se uma relação educativa desacreditada, de professores que verbalizam as suas frustrações e, por vezes, as projetam nos seus próprios alunos. Compreende, também, um conjunto de docentes que se alimenta da perceção de que estão a cumprir o seu papel, isto é, o ensino, apesar de se mobilizarem para o trabalho sob o exercício do mínimo esforço e/ou na crença de que aos alunos cabe despertarem sozinhos para o seu percurso de aprendizagens. Os ambientes de aprendizagens giram em torno de práticas ditas tradicionais e as aulas sentem-se pouco prazerosas, monótonas, como se a escola estivesse parada no tempo. A esta perceção de escola, os alunos respondem com estratégias que vão desde o conformismo – dormem nas aulas, fingem que prestam atenção, ouvem música – até à problematização da experiência em curso – fazem saber o seu desconforto, confrontam valores pedagógicos e pessoais dos professores e demais agentes educativos.

As vivências na **Escola Sistema** sugerem contextos de aprendizagem teóricos e códigos delimitados. A esse respeito, poderia haver algum espaço para o desenvolvimento de aprendizagens positivas, na medida em que as regras que se promovem na escola podem se associar com as regras que existem na sociedade. Acontece que, a imposição

de tais regras, não negociadas, e atribuídas de cima para baixo, desmascaram a ausência de diálogo, voltando a demarcar o terreno da **Escola Sistema**, enquanto um espaço estéril para as relações. Nesse espaço, o peso de uma infraestrutura deficiente fisicamente altera, ainda mais, o clima escolar e os sentimentos face à experiência escolar.

A **Escola Sistema**, na periferia, pode corresponder à afirmação de um sistema público desigual, compondo-se também de uma dimensão de formalidade da educação escolar – é a escola onde conta a presença, a aprovação automática, onde o professor, por vezes, finge que ensina, e os alunos fingem que aprendem. É uma escola que se sente opressora e constrangedora de possibilidades de futuro ou é, exatamente, a escola que experimentam aqueles para quem o futuro depende dela – ora porque querem seguir para o mundo do trabalho, ora porque desvalorizam os saberes formais. Na **Escola Sistema**, os ritos de ensinar e aprender correspondem a duas faces de uma jornada que se caracteriza sob o signo da luta.

[...] a gente pode ver que, pelo menos, todas as escolas estaduais, assim, ou outras escolas, elas bem mais parecem um presídio do que uma escola. Não é aquela coisa cheia de cores e coisas do tipo. É aquela coisa meio morta, que as pessoas vão ali porque são obrigadas pelos pais, ou não. (Andy, BR)

Nós, inclusive a nossa lei não nos permite sair da escola, se não fizermos o décimo-segundo ou se não tivermos dezoito anos. Por isso, eu, essa lei acredito que seja boa, mas também é um bocado má porque para muitos alunos que não querem cá estar [...] vêm para cá fazer asneiras. (Hugo, PT)

Uma outra narrativa, que emerge da interpretação dos resultados, associa-se com a noção da escola enquanto um simulacro, cuja racionalidade assume a forma de um pequeno conglomerado social onde se experimenta a primeira sensação do mundo, com seus códigos, regras e embates provenientes do campo da ação. A dimensão valorizada na **Escola Simulacro** é aquela que se liga com os saberes relacionais, na figura da convivência com a diferença e a diversidade, que promove a possibilidade de se crescer intelectualmente e de se aprender a posicionar-se em sociedade. O diálogo é peça chave no sentimento que se nutre, perante esta experiência escolar, apontando para a importância de incidentes críticos, desentendimentos e equívocos, que são lidos sob a ótica da necessidade de se reorganizar o mundo, transitivo e dinâmico, constantemente.

Este exercício ganha força, perante os novos conhecimentos que se podem adquirir por meio de relações que extrapolam o ambiente da sala de aula.

A **Escola Simulacro** é, por natureza, diversa, acolhendo momentos e representações que variam com alguma liberdade na gradação entre o positivo e o negativo. Assim, os ambientes de aprendizagem se caracterizam pela heterogeneidade das aulas, distintas umas das outras, com professores que se arriscam nos métodos e nos papéis que exercem, ao passo em que outros não conseguem acompanhar este movimento, quer por questões profissionais (dificuldades de instrumentalizar metodologias, por exemplo), quer por razões de segurança (o hábito os define). O desafio do aluno, na **Escola Simulacro**, é articular um espaço para ser ouvido, já que as fronteiras entre o constrangimento e o convite à colaboração são ténues. Na relação entre pares, esta vivência escolar permite constituir grupos de interesse e de defesa pessoal, isto é, coletivos que sustentam os mesmos valores, identidades ou pertenças.

Na periferia, a **Escola Simulacro** agrupa uma série de aprendizagens que se relacionam com especificidades do contexto. Em culturas mais violentas, exige a capacidade de observação e o cuidado de pensar antes de agir, evitando-se assim incidentes irreversíveis. Nos contextos em que se coloca em causa o confronto com diferentes pertenças, nomeadamente, sociais, económicas e em termos de área de estudo, exige-se de igual modo compreender como é que se pode integrar ou não deixar influenciar-se por posturas com as quais não se identifica. Os pares são, por isso, e como referido, importantes mecanismos de controlo de território, porque promovem o lugar da socialização e integram lugares de segurança. Daí que a negociação e o respeito sejam ferramentas vitais na apropriação de climas escolares que se ligam com a **Escola Simulacro**. Como afirmam os jovens, não é preciso concordar com o outro, mas é preciso desenvolver o respeito pelo seu lugar no mundo.

As experiências que se firmam na **Escola Simulacro** são lidas como paralelas àquelas que se poderão viver do lado de fora da escola. Os jovens que assim percecionam a vida escolar compreendem que a forma como se apresentam dentro da escola é indissociável daquela que lhes corresponde em sociedade, uma visão que sugere algum fatalismo social – sai-se mal na escola, sair-se-á mal na vida. De todo modo, assim como a construção de sentido escolar no âmbito do simulacro implica variedade de relações e a produção de subjetividades distintas, as possibilidades de futuro também se observam plurais. A estratégia do aluno que apreende a escola como um simulacro é mobilizar os saberes para a vida, seja ela planeada em termos profissionais, académicos ou afetivo-

emocionais. Da escola, nem se gosta, nem se desgosta, é um mal necessário porque pode corresponder às bases do futuro.

Escola, para mim, é convivência, é você aprender independentemente da sala de aula. Escola, para mim, é você aprender a conviver com pensamentos diferentes, com ideias diferentes [...] é você aprender, literalmente, aprender, com tudo o que está ao seu redor, não só dentro de quatro paredes, mas fora delas, também. A vida é uma escola. (Angel, BR)

A escola [...] é um sítio onde aprendemos a ser pessoas, a ser seres humanos que saibam conviver numa sociedade e aprender coisas para nós. (Lúcia, PT)

A terceira narrativa, em que assentam os sentidos da escola, para os jovens que integram este estudo, reporta-se à ideia da **Escola Oportunidade**, que se caracteriza pelo potencial que os contextos formais de educação têm para transformar as trajetórias pessoais e promover uma verdadeira mobilidade social. Não é que os jovens saibam muito bem como esta mobilidade se vai operacionalizar por meio da instituição escolar, mas têm consciência de que sem frequentarem a escola, terão maiores dificuldades em alcançar um futuro melhor. Nessa narrativa, a escola se apresenta como o início da jornada, um caminho que se faz necessário percorrer e para o qual é imprescindível se dedicar – é, na visão dos participantes, a escola do esforço, do empenho e do mérito.

A racionalidade da **Escola Oportunidade** exige que o jovem se submeta a privações e priorize o seu papel de aluno em detrimento dos demais. No terreno, isto significa corresponder aos mandos e desmandos dos professores, independente dos ambientes de aprendizagem que sejam dispensados. É possível questionar os métodos, o património cultural em vigor e, inclusive, o sistema, mas se deve orientar por este, fazendo por corresponder às exigências, tanto quanto o possível. Para o aluno que organiza a escola a partir da ideia de oportunidade, as regras e os códigos definidos são orientações a serem respeitadas e as classificações são uma prioridade. Neste contorno educativo, as relações entre pares podem configurar problemas, na medida em que se comportam como distrações das metas a serem atingidas. O outro, o colega, é corriqueiramente razão de conflito, podendo tornar-se objeto de segregação, quando se sente que atrapalha o clima escolar ou tornando-se um sujeito a ser superado, no reconhecimento de que é preciso disputar as oportunidades disponíveis.

Os climas escolares da escola que se apoia na oportunidade são decisivos para a forma de os alunos se apropriarem dos contextos educativos. O sentimento de pertença é tanto maior quanto melhor for a imagem social das escolas que se frequenta. Na periferia, onde obter uma infraestrutura de qualidade compõe por si só um dilema, estabelecer relações que nutram o desenvolvimento intelectual comporta uma dimensão fulcral na conceção do jovem que assimila a sua formação à possibilidade de transformação de sua história de vida. A educação, nesse sentido, surge refundada na figura do direito a aprender. Equilibrando-se entre um discurso de que a escola não é justa, mas o pode ser, o jovem que potencializa a oportunidade no campo da escola, toma para si próprio a responsabilidade de vencer.

Para a **Escola Oportunidade**, a família apresenta-se enquanto uma esfera dicotómica, demarcando agências de apoio e pressão, mas compondo-se, sobretudo, na forma de peças motoras, a quem se quer dar orgulho e com quem se quer partilhar conquistas. A família também é o ponto de partida para a elaboração do futuro, delineando os modelos com os quais se quer romper. Os jovens que percecionam a dimensão da oportunidade na escola são aqueles que, tendencialmente, objetivam chegar ao ensino superior e que, muitas vezes, associam o bom rendimento escolar à possibilidade de ocupar melhores posições profissionais no futuro; um futuro, porém, tão incerto quanto aquele perspectivado por seus pares que rentabilizam a escola sob o enfoque de outros eixos nucleares.

Acho que [a escola] é o que me vai dar alicerces para ter uma melhor vida quando sair dela e for trabalhar. Quanto mais eu me esforçar na escola, melhor eu vou conseguir arranjar emprego, pelo menos, uma coisa que eu goste. (Oscar, PT)

Acho que o caminho da vida é a escola. O caminho para a vida. Porque a sua vida vai se resumir em estudar, trabalhar e morrer. Mas para a gente trabalhar, precisa estudar e o estudo nunca acaba, então, é o caminho da vida, a vida inteira. Você sempre vai ter que estudar, você sempre vai ter que aprender, a vida vai se renovar, o mundo vai se renovar e você precisa saber, senão, você vai ficar no mundo sem fazer nada. (Lindsay, BR)

Por fim, um expressivo conjunto de sentidos, face à experiência escolar, nos leva ao encontro da **Escola Refúgio**. Trata-se de uma apropriação da escola enquanto válvula

de escape, em que os jovens deixam – ou tentam deixar - para fora do portão, as dificuldades, dilemas e constrangimentos que os assombram. Esse constructo de sentidos organiza-se, especialmente, por aqueles que, ao longo de suas trajetórias de vida, enfrentaram diferentes níveis de problemas em contexto familiar, nomeadamente, doenças, perdas, exposição à violência ou abandono. A escola é onde se pode sorrir, uma espécie de libertação e possibilidade de se viver a juventude, como não se pode fazer do lado de fora. Os jovens que habitam e legitimam essa narrativa apresentam-se, em geral, como sujeitos de quem a vida exigiu um amadurecimento precoce.

A racionalidade em causa, neste modo de sentir a escola, é povoada pela expressão de liberdade, assim, a **Escola Refúgio** assenta num forte interesse em compor-se como uma segunda casa, onde se apertam laços de amizade significativos, que produzem relações de apoio, consolo e fortalecimento. É a escola onde o diálogo constitui princípio orientador, sendo valorizado em todas as vertentes e nos diferentes níveis hierárquicos. Nem sempre este diálogo se consolida na relação educativa ou diante da cultura organizativa da escola que se frequenta, mas há maior preponderância e abertura para que aconteça. Na **Escola Refúgio**, o papel docente tem valor acrescido porque, essencialmente, pode se compor na única fonte de estímulo. É neste contexto escolar que se encontram brechas para extravasar os conteúdos, que também são importantes, mas necessitam, às vezes, de serem postos de lado em função da compreensão alargada dos sentidos que transbordam a vida na escola. Torna-se uma escola especial tanto mais se desenvolvem ambientes de aprendizagem que acolhem os interesses e auscultam os constrangimentos que os jovens trazem consigo de suas vivências privadas e íntimas.

Para jovens que vivenciam a escola em contextos periféricos, porém, a **Escola Refúgio** quase se pode compor numa esfera de lazer, o que, eventualmente, gera conflitos no seu terreno. Isto decorre do facto de que o aluno que opta por esse estratagema educativo, nem sempre está pronto para focar nas aprendizagens e no desenvolvimento das atividades propostas, uma vez que busca compensar, no campo da escola, ausências que sente na sua rotina mais privada. A vida daqueles que sentem a escola enquanto um refúgio gira em torno de um constante ligar e desligar, alternando entre humores e estados de espírito. É uma vivência instável e que, se assente no núcleo da socialização entre pares, pode acarretar um desligamento total da rotina escolar, de modo que a fuga extravasa a escola.

A construção de sentidos na **Escola Refúgio** implica uma vivência do quotidiano, dimensão comumente ignorada por aqueles que vinculam a instituição educativa apenas

a questões de futuro. Não é que o jovem que elabora essa representação ignore ou fragilize o sentimento de futuro que a escola pode intermediar, de outra forma, este encara a educação formal como um momento a ser apreciado, construindo outro tempo para as aprendizagens – um tempo do qual, no futuro, sentir-se-á falta. A escola na sua constituição de refúgio deve permitir a experimentação, tal e qual se concebe a juventude como um período de descobrimentos. O futuro não se pode deitar fora, é verdade, mas é incerto e impreciso demais para ditar o presente.

Às vezes, também, eu posso adorar os meus pais, mas, às vezes, também, é cansativo estar em casa. Têm os dois, problemas. A minha mãe anda sempre com dores. O meu pai trabalha e assim. Então, a escola pode ser também um refúgio, eu, na escola, rio-me bastante, estou sempre a rir [...] eu considero que a escola é um local em que se abrem horizontes e faz uma pessoa mais sorridente, com mais sabedoria [...] (Patrícia, PT)

[...] sempre, eu achei a escola, a segunda casa. Eu sempre gostei de vir para a escola, sempre, sempre, sempre. Então, eu achava a escola mais, digamos, confortável, que a minha casa. Porque na escola, às vezes, eu entrava em conflito com as pessoas, mas não eram maiores que os conflitos de casa, não eram maiores que as ofensas de casa, entendeu [...] desde que eu me conheço como gente, eu tive que me virar praticamente sozinho, entendeu, sem muito apoio. Eu encontrei mais apoio na escola, com os amigos. Porque em casa, não é realmente aquele apoio. Para mim, não era. (Adam, BR)

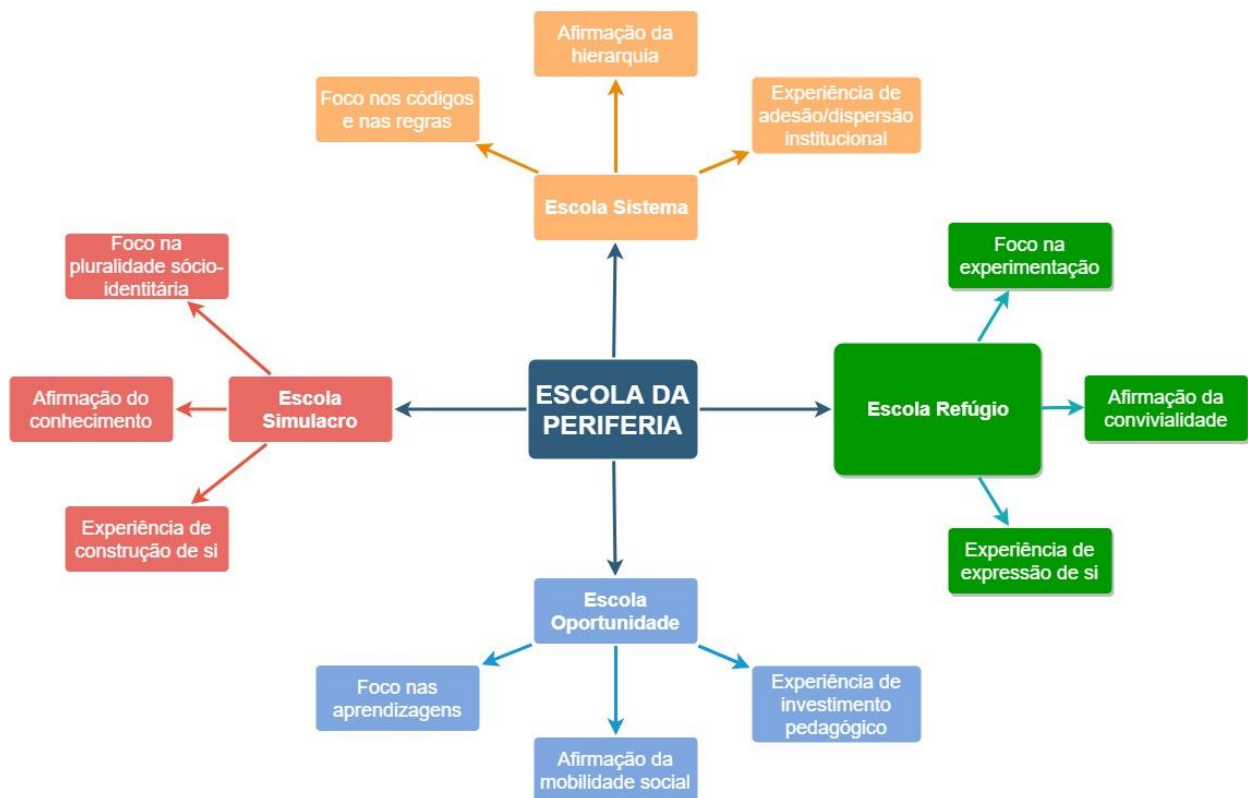


Figura 20 - Sentidos da escola da periferia

As vivências escolares daqueles que experimentam a vida, em contextos periféricos, como se observa, são dotadas de grande complexidade, envolvendo enredos compostos por uma série de elementos que somente em conjunto passam a dispensar sentido(s). As quatro narrativas acima apresentadas não se compõem como um modelo ou tipologia da escola. Pelo contrário, abrigam perspectivas variadas e permeáveis que no espaço concreto, visível e tateável de uma escola, se cruzam e invisibilizam em meio às diferentes sociabilidades e subjetividades que se produzem. Não estamos a falar, portanto, de quatro tipos de escolas que emergiram dos resultados; estamos a afirmar quatro narrativas que sobressaíram dos resultados, compondo um retrato fluido e dinâmico da construção da experiência escolar; um retrato que é incompleto, porque haverá outros sentidos a que não acedemos e porque o mundo da escola se reelabora todos os dias. O sentido, insistimos, nunca está dado *a priori*, ele constrói-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

«Ocupar e resistir» era o mote que ecoava na voz dos alunos das escolas secundárias de Fortaleza, na altura do movimento de ocupação estudantil, que também foi integrado por jovens que frequentavam a escola brasileira que nos serviu de campo empírico para o presente estudo. Este movimento de carácter histórico, com forte inspiração em ações semelhantes, que se realizaram em outros países latino-americanos como a Argentina, o Paraguai e o Chile, trouxe algumas tonalidades extras ao desenvolvimento da nossa tese, ajudando, inclusive, a situar o seu lugar de importância na produção académica de fins da segunda década do século XXI. Com isto, queremos dizer que se os jovens acordaram a necessidade de se manifestar socialmente referentemente à sua educação escolar, significa que, continua pertinente, a sistematização aprofundada do conhecimento acerca da escola, que deveria servir igualmente a todos os indivíduos da sociedade. Ou não seremos todos cidadãos?

Quando estes jovens anunciam que vão resistir, a pergunta que se segue é “A quê, exatamente, irão eles fazer frente?”. Claro estará, a esta altura, de que se tratava, no contexto brasileiro, de um conjunto de problemas associado, sobretudo, a questões de infraestrutura. Num dos panfletos veiculados pelo movimento, produzido pelo Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA) do Ceará, lia-se alguns depoimentos de jovens envolvidos nesta manifestação democrática, em que se destacava a frase de uma aluna do 10º ano, “*Resolvemos tomar nossos destinos nas nossas mãos e ir à luta por uma educação libertadora, uma educação que não nos ensine somente a obedecer, mas sim a pensar*”. No mesmo documento, aparece em relevo um balão com a ideia-chave «Re existir». Este movimento com o qual, ainda bem, nos confrontamos, ao longo da jornada, não sendo o objeto de estudo, influenciou a reconfiguração das curiosidades, questões e problematizações daquele que é o nosso foco investigativo, os sentidos da escola.

A escola é o eixo central desta investigação, quando apreendida na potencialidade da sua experiência, isto é, o que colocamos em causa neste trabalho não é a instituição em sua dimensão concreta, física e/ou, apenas, burocrática; antes, conforme elaboramos ao longo do texto, interessa uma escola que se observa enquanto um sistema de ação, onde os diferentes atores educativos se cruzam e, em conjunto, produzem sentido, na complementaridade das suas histórias, subjetividades e inter-relações. Há uma dimensão democrática e inclusiva subjacente a este desafio, na medida em que se situa a investigação no campo da margem, do periférico. Assim sendo, o que se buscou evidenciar e discutir não é uma qualquer escola, ou uma escola específica, mas uma escola

situada, contextualizada e, por isso, também, relevante, na medida em que se trata de uma escola que recebe imensa quantidade de jovens, todos os anos.

O desenvolvimento do nosso argumento reforça que a escola da periferia não é uma escola dissociada do mundo, pelo contrário, articulada em contiguidade com este, produz sentido porque dele faz parte e por ele é transbordada. Defendemos que é «invadida» e definida, portanto, por uma de suas figuras-chave, os alunos, jovens, cuja experiência é a força motora da presente investigação; relevante em função da sua desafiante diversidade.

Em consonância com esta ideia, compreendemos que não nos faz sentido elaborar sobre um aluno médio, compreendemos que a voz do aluno - que buscamos evidenciar com recurso ao estudo narrativo, conforme apresentado no capítulo quatro - na sua multiplicidade, permite apreender, em profundidade, e ainda que localizada, a vivência na escola, ajudando a interpretar os obstáculos que se colocam na concretização da educação escolar, bem como fazendo luz sobre aspetos fulcrais acerca do seu desenrolar. Somos diferentes e devemos (podemos) ser todos cidadãos. A questão é que, aparentemente, alguns de nós ainda precisamos (re)existir para que a escola passe a imprimir as almeçadas marcas de uma formação humana. Sabemos que vivemos num mundo desigual. A investigação que se desenvolveu buscou, por isso, compreender uma parte da experiência de desigualdade.

Foi a partir do enquadramento da periferia que demos início a este trabalho. Localizando Brasil e Portugal, e respeitando as suas especificidades, demonstramos, no primeiro capítulo, que ambos os países convergem em características que os permitem identificar à margem – de outros países, de outras conjunturas, de outras regiões. Da mesma forma, ao localizar os jovens, designamos, no capítulo quarto, a dimensão periférica de cada contexto mobilizado nesta investigação. Expressamos o Conjunto Palmeiras enquanto uma periferia macro e assentamos na ideia de que Paços de Ferreira tem um carácter de periferia micro, isto é, regionalmente localizada. Ao redigir os resultados, extrapolamos essas designações a partir das lentes juvenis, demonstrando, e avançando teoricamente, a significação do periférico. A periferia, defendemos, complexa e polissémica, se invisibiliza quando não se pode tocá-la; é tanto mais impactante quanto menos abstrata – nas relações económicas, sociais e na produção de subjetividades.

Na nossa compreensão, os alunos portugueses que participaram deste estudo vivem, em função da periferia que objetivam (abstrata e invisível), uma dificuldade em exercer a proliferação das margens, nos termos propostos por Boaventura Sousa Santos.

Santos (2002), ao defender que vivemos um momento de transição paradigmática, argumenta que a construção de uma subjetividade individual e coletiva, suficientemente apta para enfrentar futuras competições paradigmáticas e disposta a explorar experiências emancipatórias por ela abertas, deveria ser guiada por três grandes *topoi* – a fronteira, o barroco e o Sul. Assim, observamos que paira sobre os jovens de Paços de Ferreira, a força do princípio de individualização da responsabilidade pela construção de si na esfera social, uma marca que, conforme redigimos, em especial, no capítulo primeiro, é consequência de arranjos globais assentes numa organização liberal - contra a qual parece não termos forças para lutar, devendo, antes, apreendermos formas de minimizar os seus efeitos. No Brasil, a expressão e o reforço de si como parte de um constructo amplamente periférico parece ajudar no processo de ultrapassagem da margem, nomeadamente, por meio do desenvolvimento da subjetividade barroca, isto é, do usufruto da autonomia e da criatividade que nasce nas próprias margens; contra esta possibilidade está a própria subjetividade barroca, naquilo que privilegia a temporalidade do imediato, portanto, o hoje e o agora.

Tomando por referência, ainda, as subjetividades propostas por Boaventura Sousa Santos, concluímos que os contextos que fazem parte desta investigação assentam em subjetividades de tipo «Sul do Sul», isto é, em processos de desfamiliarização relativamente a um Norte, nem tanto imperial, porém, central. Esta subjetividade está expressa de modos muito distintos em cada um dos territórios. No Conjunto Palmeiras, o «Sul do Sul» é visual, é escolar, é institucional, social e pessoal. Em Paços de Ferreira, o «Sul do Sul» tem um carácter íntimo, é expresso em relações mais familiares, às vezes, sociais e, no campo da escola, apresenta alguma variedade ao longo do tempo; por vezes, claramente institucionalizado; em outros momentos, como na vivência da escola secundária, tipicamente desconstruído, o que recoloca em causa a noção de semiperiferia.

É por conta desta complexa relação entre o distanciamento e aproximação de si da periferia que o lugar da justiça social fica expresso entre margens, na organização dos resultados deste trabalho. Há pouca problematização acerca da justiça, seja ela escolar ou social, nos resultados produzidos em Portugal. O facto de que os jovens não percecionam o peso desta dimensão na regulação dos seus percursos de vida pode estar associado com as fragilidades que reconhecem de carácter privado, íntimo e, explica-se, também, por conta da referida questão de autorresponsabilização social no que toca a construir um lugar para si.

Isto não significa, todavia, que esta discussão não esteja presente. Basta rever a vontade de romper com o círculo profissional familiar, para se verificar que, se por um lado os jovens entendem que são responsáveis pelas conquistas que podem fazer, por outro, consideram que foram os desajustes sociais que restringiram as possibilidades que os pais tinham para ir mais longe. Da mesma forma, aqueles mais marginalizados, reclamam reconhecimento, de si, de suas pertenças e culturas locais. Posto está que, compreendem o lugar da desigualdade social, ainda que só a questionem lateralmente e pouco associem esta dimensão, diretamente, com o papel da escola. Esta instituição torna-se problemática, quando reguladora dos percursos e futuros educativos, por exemplo, por meio das classificações.

Enquanto há expressa relativização das oportunidades sociais por parte dos jovens portugueses, os participantes brasileiros alinham a questão da justiça social, indiretamente, com o caráter restrito das oportunidades que têm, tratando da questão da justiça escolar sempre em referência a ausência de infraestrutura ou ao seu caráter debilitado – do qual o movimento de ocupação das escolas é representativo.

Os resultados demonstram que os jovens brasileiros reconhecem uma subordinação de si e de seus contextos a um conjunto desvalorizado de profissões, sugerindo que recebem uma educação de subserviência. Para alguns, esta educação não é assim tão má e, no fundo, está estigmatizada em função do contexto; para outros, é decepcionante, maçadora e pouca criativa. Provavelmente, porque em situação mais desvantajosa, face aos pares portugueses, os participantes brasileiros são mais ativos no questionamento do seu direito à educação. São conscientes da existência de um sistema escolar público fragmentado e seu discurso ecoa conceitos que abordamos, como «meio direito» (Gentili, 2009) ou «*quasi*-cidadania» (Macedo, 2018).

A experiência escolar e os diversos percursos que se podem desenrolar, ao longo da trajetória juvenil, como sustentamos nos capítulos teóricos, em especial, no segundo, requerem o reconhecimento de que estas jornadas apreendem sentido, a partir de uma série de elementos que, em interação, colaboram para o entendimento das vivências expressas pelos participantes desta investigação. A escola não se vive apenas muro adentro, é uma experiência que exige compreender um complexo social macro, permeado por relações de caráter institucional, político, familiar e pessoal. A família, admitimos, é uma esfera determinante, sendo o primeiro lugar de socialização e, em princípio, aquele que mais ressocializações oferece, no desenrolar de cada biografia. As organizações, valores, culturas e atitudes familiares têm impacto direto na forma como os jovens

organizam a escola e são, em grande medida, fatores que justificam a pluralidade de percursos que observamos.

Em Portugal, os resultados demonstraram que as famílias têm uma estrutura nuclear mais rígida, havendo uma predominância de pais casados e um considerável número de filhos únicos. A fluidez, porém, não escapa a esta instituição, havendo reorganizações, embora em menor escala, que assentam, sobretudo, na participação dos avós na educação nuclear. Para aqueles que são filhos únicos, os primos representam importantes figuras de socialização, podendo, às vezes, influenciar a vida escolar – ora sendo colegas de classe, ora funcionando como suporte para as atividades escolares.

Os jovens portugueses detêm um grau mínimo de estabilidade emocional no contexto da família, o que não significa que se trate de um campo sem conflitos. As preocupações emergem sob a insigne das doenças, da instabilidade financeira e das incertezas quanto ao futuro. Conscientes das histórias de vida de luta e esforço dos pais, emerge um contexto de pressão, em que é preciso responder ao investimento financeiro e emocional das famílias. Em momentos de desequilíbrio, como as separações ou as crises de saúde, os jovens portugueses se veem necessitados de crescer, ganhando uma autonomia que nem sempre é aquela que gostariam de ter. Para aqueles que vêm de um contexto mais rural, sobretudo, acresce-se na esfera familiar um sem número de tarefas que leva os jovens a reverem-se num processo de amadurecimento precoce. Reclamam, assim, que as suas aprendizagens, neste contexto, ajudaram-nos a compreender os desafios da vida.

No Brasil, a estrutura nuclear da família é inversamente mais elástica àquela observada em terras lusas. Os jovens do Conjunto Palmeiras vivem em famílias que são reorganizadas constantemente, emergindo novas figuras de referência, em especial, padrastos. Uma outra característica de relevo, como discutimos, tem que ver com a instabilidade destes ambientes mais íntimos. Vive-se no limiar de desentendimentos associados com questões culturais, papéis sociais e valores religiosos. Os resultados sugerem que as meninas passam por um enfrentamento maior, em virtude de expectativas parentais que englobam o exercício de subalternidade na vida doméstica e social. Para os jovens brasileiros, é explícito um ambiente de maior violência, havendo, em alguns casos, registos de situações passíveis de judicialização. Às vezes, a família, no seu conjunto, é alvo da referida violência, o que instabiliza ainda mais o lugar da escola nas biografias juvenis. O quadro, todavia, não é tão negativo quanto possa soar. Há recomposições

familiares que são bem-sucedidas e estruturas que, não podendo ser definidas no âmbito de uma «família tradicional», buscam promover o bem-estar dos jovens, a todo o custo.

Quando se trata da relação família-escola, em quaisquer dos contextos investigados, fica-se a saber que a comunicação é bastante limitada. O empreendimento escolar, ressaltamos, é valorizado pela esfera familiar, embora o investimento, possível ou desejado, por parte dos jovens, muitas vezes, fique aquém das expectativas. Ao observar as lógicas de organização e relação das famílias com os percursos escolares, segundo as lentes juvenis, constituímos, em nossos resultados, um quadro de referência para se pensar os papéis familiares em relação à instituição escolar. Designamos, assim, três modelos de família – as âncoras, os portos e os cataventos. Por âncoras, designamos as famílias cuja realidade interfere negativamente no desenvolvimento escolar dos jovens; as famílias portos comportam aquelas que, apesar das dificuldades financeiras, se compõem de uma atitude de investimento emocional e, por isso, positiva de envolvimento com a escola; e às famílias que buscam constituir laços proximais com a escola, independentemente dos recursos que detêm, designamos como cataventos, pela sua potencialidade de beneficiar as trajetórias educativas de seus filhos, oferecendo-lhes a oportunidade de ir mais longe.

O argumento central desta tese, quando se trata da questão da família e sua influência na esfera escolar é a de que se deve fomentar um trabalho de diálogo entre estes dois domínios, sem que haja uma cultura de vitimização ou culpabilização de uma e outra. Trata-se de um retumbante desafio, visto o caráter silencioso que tem caracterizado o diálogo destas duas esferas institucionais, conforme argumentamos, a partir dos resultados apresentados.

Para a escola, é essencial problematizar as carências que seus alunos trazem muro adentro e que têm relação com suas experiências de foro familiar, o que significa que é preciso desenvolver uma cultura ética da escuta, em detrimento de uma excessiva responsabilização. Para as famílias, isto implica desconstruir uma cultura de valorização da instituição educativa apenas discursivamente, desafiando-se a compreender, em profundidade, os papéis que competem a si e à instituição, sem pressupor hierarquização ou anulação de quaisquer das partes. Acreditamos que a escola está em melhores condições para dar o primeiro passo nesse sentido.

De seguida, indagamo-nos, “E a escola?”. Afinal, com que escola nos deparamos, quando percorremos as narrativas aqui elaboradas? Começemos pelo essencial – a escola ignora, em parte, a identidade juvenil que é subjacente à figura do aluno. Conforme

avançamos no capítulo dois, o processo de tornar-se aluno realiza-se entre a experiência do desejo e da sujeição. Implica a aprendizagem de um «ofício», com rotinas, códigos, e controlos rígidos. Porque reconhece o humano na sua potencialidade «inacabada», a escola tende a realizar um processo de «orientação» deste homem/mulher, perante a justificativa de um trabalho de educabilidade. De facto, este trabalho pode-se fomentar, em função do princípio de educabilidade, de uma maneira em que os sentidos sejam aflorados em conjunto, com o reconhecimento do lugar do outro e em respeito a cada uma das partes envolvidos no ato educativo. Assim como problematizamos, no terceiro capítulo, podem ser diferentes os fatores que sustentam o fundamento por trás da educação que se exerce nas escolas. O trabalho de «desinvisibilização» deste fundamento é o que permite interpretar, com maior acuidade, a experiência escolar dos jovens.

A literatura mobilizada neste trabalho argumenta que o grande desafio da escola, e da investigação que se faz sobre ela, recai no reconhecimento da interseção entre a cultura juvenil e a cultura escolar. O trabalho investigativo pode ajudar a desvelar os graus de interseção e as possibilidades de ação, com vistas a tornar esta inter-relação num potencial de melhoria da vida nas escolas. À escola, por seu turno, cabe compreender o lugar da juventude, desvencilhando-se de um discurso talhante que caracteriza e define esta fase da vida, apenas no seu carácter transgressor e hedonista. Ora, vejamos, os alunos são jovens e os jovens são os alunos, e não serão eles a justificativa para a própria existência da escola? Como ironizam alguns teóricos da educação, assim como problematizamos no capítulo terceiro desta tese, não haveria pedagogo que se opusesse à ideia de uma escola que promova a formação humana integral dos indivíduos. A questão que se coloca, portanto, é o que tem feito a escola para fazer valer este intento.

Os resultados que aqui apresentamos ajudam a refletir sobre a abordagem humana da escola. Por um lado, é preciso ter em evidência que falar da humanização da escola, com seus públicos, dilemas e singularidades, não quer dizer transformar a educação num espaço de facilitismo em virtude das possíveis suscetibilidades de seus públicos. Não é disso que se trata, por exemplo, quando um determinado grupo de autores defende a existência de um trabalho de contextualização curricular, da articulação de uma base cultural mínima ou de uma igualdade de base. O que está em causa, conforme discutimos no primeiro capítulo, é justamente uma proposta de justiça social que se faz, também, por meio da instituição escolar. O que se coloca em evidência é a necessidade de uma política de reconhecimento identitário, em que a escola, em vez de trabalhar sobre os seus alunos, trabalha com eles. Não quer dizer que a escola tenha de sobrepor à sua função essencial,

a da aprendizagem, questões macrosociais. Significa, no entanto, que se a escola ignora estas dimensões, tolhe a sua própria capacidade de responder aos desafios sociais, cada vez maiores, que se lhe impõem.

A escola não é apenas infraestrutura, embora pese na experiência escolar a questão estética, assim como argumentamos no capítulo seis. Reafirmando, recorrentemente, que os sentidos da experiência escolar e, portanto, da escola, refletem as interações dos seus diferentes atores na asserção do espaço escolar enquanto sistema de ação, parece-nos que esta investigação vem reforçar o problema da «surdez» institucional. Ao negar o lugar do contributo dos jovens, na dimensão da sua colaboração para a produção do conhecimento, a escola nega o direito democrático à educação. A escola nega-se a si própria, enquanto espaço social democrático. Observemos, no entanto, que a escola se define por experiências múltiplas, com atores que são também multiplicáveis. É por isso que uma mesma escola pode assumir contornos tão diferentes para os distintos sujeitos que a povoam. Uma das figuras centrais no processo de escolarização é o professor. Os professores, e suas aulas, são a face mais evidente da educação escolar. Estes profissionais são, na imediatez do ato educativo, os responsáveis primários pelas sensações que a escola provoca nos alunos.

As representações dos professores, e de suas aulas, como demonstramos neste trabalho, são bastante diversas, dos dois lados do Atlântico. Mas algumas considerações conjuntas podem e se devem pontuar. Em primeiro lugar, a ideia de um bom professor que é comum a todos os participantes – trata-se de um docente que, em especial, reconhece o lugar do aluno e o respeita. O que os resultados sugerem é que continua a haver, em boa medida, uma lacuna na escuta dos alunos na relação educativa que alguns docentes desenvolvem. Apoiados numa noção de autoridade que implica rigidez da hierarquia, controlo sobre o saber e as práticas educativas, identifica-se que alguns professores isolam os jovens na posição de aluno «mudo», isto é, a estes compete ouvir, processar e interiorizar os conteúdos, sem participação ativa.

Há relatos de aulas «tradicionais» com demasiado tempo de cópia do quadro, exposições orais extensivas ou uso exclusivo dos manuais escolares. Quando estes jovens se recusam a ouvir, ou seguir, tais professores, na sua posição de nulidade, assumem o rótulo de «problema» e passam a ser ignorados. Nesse sentido, o cansaço docente, enumerado tanto por brasileiros como por portugueses, situa um certo grau de descaso com a produção democrática do conhecimento, revelando-se, por meio de algumas práticas, a estratégia do mínimo esforço.

É preciso referir, todavia, que este é um recorte das tantas experiências juvenis na escola e que uma escola outra, também, é narrada. Além disso, parece pertinente ressaltar que, em nenhuma instância, é objetivo do registo anteriormente narrado, culpabilizar os professores por uma eventual «crise» da educação. Interessa referir, por meio destes episódios, todavia, a importância da agência docente na transformação dos ambientes escolares. Senão vejamos; os relatos de experiências positivas marcantes em relação aos professores fazem sobressair a sensação de que a escola se compõe de uma dimensão de colaboração e que, para além de ser necessária, é agradável. É a escola onde a diversidade importa, onde a polifonia se faz ecoar e, acima de tudo, é a escola que, verdadeiramente, se percebe como um caminho de futuro. Esta perspetiva de escola é essencial, quando se trata de contextos periféricos, como aqueles abordados neste estudo. Para os jovens mais vulneráveis, concluímos, a sensação de que os professores acreditam e investem nos seus percursos pode ser um fator determinante da sua mobilização para e na escola, bem como elemento propulsor de seu futuro académico.

Esta cultura, que se aciona, primordialmente, por meio de uma ética da escuta, defendemos, é o que deve sustentar o trabalho escolar. Os nossos resultados apontaram que, para os jovens em enfrentamento de situações vulneráveis, a não escuta das suas singularidades também inibe as suas possibilidades de ser e estar no mundo escolar. Quem é que faz o trabalho de escuta dos jovens na escola, para além dos professores? E quem é que trabalha essa dimensão quando os professores se tornam eles próprios um dilema na vida do aluno?

Em Portugal, a figura do psicólogo escolar, quando mencionada, aparece sempre associada à transição do 3º CEB para o ensino secundário. Numa esfera intermédia, há os diretores de turma, nem sempre dispostos a agir, quando em causa estão os seus pares. No Brasil, os mediadores pedagógicos existem em poucas escolas do ensino básico e desaparecem no campo do ensino secundário. A esse respeito, o clamor por uma instância de diálogo, na cultura escolar da periferia, é eloquente e urgente. Não se trata, ao nosso ver, de povoar a escola com missões que não lhe pertencem. Antes, é um passo que assegura o desenvolvimento de um clima escolar facilitador da aprendizagem e da educação em geral.

A vida dos jovens, que habitam a periferia, parece evidente, é contornada de dilemas – alguns próprios da fase da vida em que se encontram, outros relativos aos contextos em que se inserem. Ouvi-los, no desenrolar deste trabalho, foi um privilégio, foi a possibilidade de compreender, em profundidade, o que se coloca em causa, quando

se reclama uma escola humanizada, interativa, uma escola onde habita o intelectual, a moral, a ética e as emoções. Não serão todas as escolas assim? Era pertinente que o fossem. A questão, portanto, é compreender por que somente algumas escolas reconhecem a natureza e importância desses elementos. A certa altura, refletindo sobre os encontros ocasionados por esta investigação, indagamo-nos sobre o papel que exercemos no contexto da educação, enquanto investigadores. Ao ouvir o relato de um jovem que atirara uma cadeira ao professor e lhe partira o braço, o investigador se questionava – “Se fosse eu o professor desse rapaz, gostaria eu dele?”. A pergunta vinha na sequência de uma constatação – a conversa tinha um registo empático e não se reconhecia naquele jovem qualquer traço que pudesse justificar tamanha violência. Logo, a reflexão que se segue é “Quão diferente somos nos papéis institucionais que ocupamos daqueles que preenchemos nos nossos momentos de intimidade?”. Talvez a resposta nos ajude a interpretar o que se busca na fundação de uma escola, segundo a epistemologia da escuta.

Uma investigação como a que realizamos permite depreender que não havendo receitas, há pistas que a experiência escolar revela sobre os modos como a escola se pode constituir numa ferramenta poderosa e verdadeiramente emancipadora – ouvindo genuinamente os alunos, reclamando aos professores agência e inovação curricular, desenvolvendo uma cultura de reconhecimento identitário, etc. Estas pistas, implicam, também, reconhecer que nem tudo está ao alcance da escola, o que gera ainda mais pertinência na investigação sobre a instituição escolar; afinal, é por meio desta que passamos a compreender o que é que está, de facto, ao seu alcance.

Num dos momentos mais sensíveis da realização desta tese, uma jovem chorava copiosamente, ao contar sobre os assassinatos de seus dois irmãos. Humano, não demasiado como o pedagogo (ver Houssaye, 2004), o investigador também não conteve as lágrimas. Irrequieto, perguntou à entrevistada se ela gostaria de fazer uma pausa, eventualmente, tomar um copo de água. A resposta pareceu-lhe dura, porém pertinente: “Tomar água não vai mudar nada, moço. Eu não sei porque as pessoas dizem isso”. Tomar água não vai mudar nada. Realizar os mundos em que não se toma água, descolorir a fantasia que os sustenta, sistematizar as vivências escolares, tal como tentamos neste empreendimento, pode ajudar, no entanto, a encontrar lugares em que não seja preciso tomar água, mas que se possa, mesmo assim, promover mudanças.

Se é verdade que a sistematização da investigação em ciências da educação colabora na fabricação de sujeitos (Popkewitz, 2017), esperamos que os sujeitos que a

partir deste trabalho possam ser «fabricados» o sejam com margem para que participem desta produção. Das questões fundadoras e emergentes desta investigação, outras se levantam e se mostram pertinentes. Duas questões a ressaltar. No Brasil, o processo de transição religiosa revela fortes consequências sociais, o que inclui o campo da escola. Interessa, nesse momento de transição paradigmática religiosa, acompanhar que tipo de mudança está em curso, levantando elementos que possam ajudar a interpretar os caminhos como a escola tem respondido a essa transição, bem como os perigos e / ou benefícios da mesma. Em Portugal, as lógicas de competitividade impressas no campo do ensino secundário, face a um conjunto restrito de oportunidades de futuro, especialmente, para aqueles que vivem nas margens, torna ainda mais relevantes os estudos em curso sobre questões institucionais como os *rankings*, a diversificação das vias escolares e suas possibilidades de acesso ao ensino superior.

Como em todo o trabalho científico, debruçamo-nos, também, sobre aqueles que são os limites e os constrangimentos da investigação aqui redigida. Referimos, nestes termos, que o retrato sobre os sentidos da escola que apresentamos é um retrato consolidado num momento específico e perante um conjunto de participantes *sui generis*. Com isto, queremos dizer que as histórias sobre as quais apoiamos a nossa investigação, com suas idiossincrasias e generalidades não levam a uma generalização da experiência escolar. De outro modo, oferecem um olhar, uma perspetiva situada sobre o que é a vida nas escolas, o que nos assegurou fomentar a análise sobre estas vivências e os seus sentidos.

Há dados que, pela sua não centralidade na temática que nos propusemos a explorar, acabaram por não ser exaustivamente tratados. A esse respeito, fica aqui uma nota sobre a não exploração aprofundada do lugar do género na realização dos percursos escolares. Algumas diferenças podem se ter observado na forma como rapazes e raparigas constroem o sentido da escola no seu percurso de vida, especialmente, na forma como algumas jovens contestaram valores sociais. No entanto, compreendemos que esta questão não foi substancialmente organizada em nossa tese. É uma temática, porém, que vale a pena ser explorada.

Provavelmente, o resultado mais proeminente dos dados produzidos nesta tese tenha que ver com o lugar da Escola Refúgio na representação do universo escolar. Tão pertinente quanto, as escolas Sistema, Simulacro e Oportunidade, parecem-nos passíveis de serem vivenciadas numa conjuntura onde o periférico não seja pano de fundo. A Escola Refúgio, por outro lado, carrega consigo um conjunto de especificidades da vida em

periferia, marcada pela intensa dinâmica de afastamento e aproximação com as margens – ora juvenis, ora familiares, ora institucionais, ora pessoais. A Escola Refúgio, marcada no cotidiano, vivida no agora, é a escola que melhor expressa a subjetividade barroca. Compõe-se ainda dos *topoi* da fronteira e do «Sul do Sul», transparecendo, por isso, o seu potencial de reorganizar as margens. Conscientes, porém, de que assim como tomar água seguramente não basta para mudar o curso do rio, não terminamos esta tese com a ilusão de que as margens possam a certa altura desaparecer. Antes, acreditamos que as possamos transformar, em medida suficiente para que a escola seja mais que uma organização burocrática onde o tempo custa a passar. A escola, defendemos,

[...] não é só estrutura, entendeu, não é só isso. É claro que isso tudo é fundamental para a gente aprender, mas não é só isso, não é só isso que faz a escola, não é só o aluno que faz a escola, não é só o professor que faz a escola, tudo faz a escola, tudo é escola, para mim. O lápis, a caneta, a borracha, as prateleiras, as plantas, a energia, tudo é escola, tudo você está aprendendo.
(Maria, BR)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, Pedro. (2003). *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Aldridge, Jill M., McChesney, Katrina, & Afari, Ernest (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environ. Res.*, 21, 153-172. doi: 10.1007/s10984-017-9249-6
- Alexander, Robin (2000). *Culture and Pedagogy: International comparisons in Primary Education*. Malden: Blackwell.
- Alves, José E. D., Cavenaghi, Suzana M., & Barros, Luiz F. W. (2014). A transição religiosa brasileira e o processo de difusão das filiações evangélicas no Rio de Janeiro. *Horizonte*, 12(36), 1055-1085. doi: 10.5752/P.2175-5841.2014v12n36p1055
- Alves, Maria Z., & Dayrell, Juarez T. (2015). Transnacionalismo, juventude rural e a busca de reconhecimento. *Educação e Pesquisa*, 41(especial), 1455-1471. doi: 10.1590/S1517-9702201508143396
- Alves, Natália (2008). Políticas de educação-formação para jovens: tensões e contradições. *Perspectiva*, 26(1), 209-230. Retirado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795x.2008v26n1p209/9583>
- Amado, João (2013). Fundamentos da investigação qualitativa em educação. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 17-72). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, & Ferreira, Sónia (2013). A entrevista na investigação educacional. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amado, João, & Freire, Isabel (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, & Silva, Luciano C. da (2013). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, Helena C. (1996). Precocidade e «retórica» na construção da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, 5, 161-174. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC5/5-6-araujo.pdf>
- Araújo, Lídice (2004). Música, sociabilidade e identidades juvenis: o *mangueBit* no Recife. In José Machado Pais, & Leila Maria Blass (Coord.), *Tribos urbanas. Produção artística e identidades* (pp. 117-143). Lisboa: ICS.
- Arnove, Robert F. (1982). Approaches and perspectives. In Robert F. Arnove, Gail P. Kelly & Philip G. Altbach, *Comparative Education*. New York: Macmillan.
- Arroyo, Miguel G. (2015). O humano é viável? É educável? *Revista Pedagógica*, 17(35), 21-40. Retirado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5611507.pdf>
- Ball, Stephen J. (2013). Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In Michael W. Apple, Stephen J. Ball, & Luís A. Gandin (Org.), *Sociologia da Educação. Análise internacional* (pp. 177-189). Porto Alegre: Penso.
- Barbieri, Helena (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’. *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, 43-75. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-2.pdf>
- Barbosa, Maria. C. S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1059-1083. doi: 10.1590/S0101-73302007000300020

- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrère, Anne, & Martuccelli, Danilo (2000). La fabrication dès individus à l'école. In Agnès Van Zanten (Org.), *L'école: L'état des savoirs* (pp. 254-262). Paris: Editions La Découvert.
- Barroso, João (1995). *Liceus – Organização pedagógica e administração (1836–1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, João (2003). Organização e regulação dos ensino básico e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução, *Educação e Sociedade*, 24(82), 63-92. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82>
- Bauman, Zygmunt (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beckett, Kelvin (2018). John Dewey's conception of education: Finding common ground with R. S. and Paulo Freire. *Educational Philosophy and Theory*, 50(4), 380-389. doi: 10.1080/0013185702017.1365705
- Bennett, Andy (2004). Consolidating the music scenes perspective. *Poetics*, 32, 223-234. doi: 10.1016/j.poetic.2004.05.004
- Bennett, Andy (2011). The continuing importance of the 'cultural' in the study of youth. *Youth Studies Australia*, 30(3), 27-33. Retirado de <https://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=bf115fcf-c3c9-4517-9ecf-48a965e5ba7f%40sessionmgr104>
- Berger, Guy (2013). O sentido do trabalho na escola. In Manuel Matos (Coord.), *Jovales: Jovens, Alunos, Ensino Secundário* (pp. 69-92). Porto: Livpsic.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Boston: Rowman & Littlefield.

- Bittar, Marisa, & Bittar, Mariluce (2012). História da educação no Brasil: A escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum*, 34(2), 157-168. doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.17497
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, Antonio (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE*, 3(2), p. 43-69. Retirado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55103205.pdf>
- Bolívar, Antonio (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *RMIE*, 19(62), 711-734. Retirado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a4.pdf>
- Bourdieu, Pierre (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Brasil (1971). Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Retirado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brewer, Steven L., Meckley-Brewer, Hannah, & Stinson, Philip M. (2017). *Children and Schools*, 39(4), 219-226. doi: 10.1093/cs/cdx021
- Brito, Vilma M. (2013, Maio). *Perspectivas e desafios da ampliação da escolarização obrigatória no Brasil*. Comunicação apresentada no XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Recife, Brasil.
- Bruner, Jerome S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água

- Caetano, Ana Paula, Freire, Isabel, Simão, Ana M. V., Martins, Maria José D., & Pessoa, Maria Teresa (2016). Emoções no *cyberbullying*: Um estudo com adolescentes portugueses. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 199-212. doi: 10.1590/S1517-9702201603138125
- Caierão, Iara S. (2008). *Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas do Ensino Médio* (Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Retirado de <http://hdl.handle.net/10183/14848>
- Canário, Rui (2005). *O que é a escola: Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, Rui (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Canário, Rui, Alves, Natália, & Rolo, Clara (2001). *Escola e exclusão social. Para uma análise crítica da política Teip*. EDUCA: Lisboa.
- Carvalho, Joaquim Manuel Fernandes (2004). *A indústria do mobiliário escolar em Paços de Ferreira. O caso da fábrica Albino de Matos, Pereira e Barros, LDA* (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto). Retirado de <http://hdl.handle.net/10216/19451>
- Carvalho, José Murilo (2002). *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Castro, Maria João L. de (2002). A educação face ao mal. In Adalberto Dias de Carvalho (Org.), *Sentidos Contemporâneos da Educação* (p. 159-185). Porto: Edições Afrontamento.
- Cestari, Maria E. (2002). Agir comunicativo, educação e conhecimento: uma aproximação ao pensamento de Habermas. *Rev. Bras. de Enferm.*, 55(4), 430-433. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/reben/v55n4/v55n4a12.pdf>
- Chabrier, Julia, Cohodes, Sarah, & Oreopoulos, Philip (2016). What can we learn from

charter school lotteries? *Journal of Economic Perspectives*, 30(3), 57-84. doi: 10.1257/jep.30.3.57

Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Charlot, Bernard. (2009). *A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: CIIE /Livpsic.

Charlot, Bernard (2018). As figuras do diabo no discurso pedagógico. *Revista Educação em Questão*, 56(48), 14-31. doi: 10.21680/1981-1802.2018v56n48ID15171

Chaves, Miriam W. (2015). As relações entre a escola e o aluno: uma história em transformação. *Educação & Realidade*, 40(4), p. 1149-1167. doi: 10.1590/2175-623645958

Clandinin, D. Jean (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Correia, José A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

Correia, José A., & Felgueiras, Margarida (1999). A Análise de necessidades na formação profissional de professores: Da identificação das carências aos sentidos das experiências. In José Alberto Correia (Org.), *Formação de professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional* (pp. 14-46). Porto: Edições ASA.

Correia, José A., & Matos, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen Stoer, Luísa Cortesão, & José A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação da crise”* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.

Correia, José A., Stoleroff, Alan D., Stoer, Stephen R. (2012). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Educação, Sociedade e*

Culturas, 37, pp. 169-193. Retirado de https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC37_J_Correira_A_Stoleroff_S_Stoer.pdf

Cosme, Ariana, & Trindade, Rui (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Leituras.

Costa, Joana Pinho (2013). *Sentidos e expectativas sobre a escola: um estudo de caso num meio sociocultural desfavorecido* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Czarniawska, Barbara (2009). *Narratives in social science research*. London: SAGE.

Dayrell, Juarez (2002). Juventude e escola. In Marília P. Sposito (Coord.), *Juventude e escolarização (1980-1998)* (pp. 67-94). Brasília: MEC/ Inep/Comped

Dayrell, Juarez (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, 28(100), 1105-1128. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>

Derouet, Jean-Louis (2002). A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. Trad. de Anne M. M. Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 5-16. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a01.pdf>

Derouet, Jean-Louis (2010). Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). Trad. de Alain François. *Educação & Sociedade*, 31(112), 1001-1027. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/18.pdf>

Dewey, John (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.

- Domingues, Álvaro (1994). (Sub)úrbios e (sub)urbanos – o mal estar da periferia ou a mistificação dos conceitos? *Revista da Faculdade de Letras – Geografia*, 1 (X, XI), 5-18. Retirado de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1588.pdf>
- Dubet, François (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, François (2000). The sociology of pupils. *Journal of Educational Policy*, 15(1), p. 93-104. doi: 10.1080/026809300286051
- Dubet, François (2008). Democratização escolar e justiça da escola. *Revista Educação*, 33(3), p. 381-394. Retirado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1614/909>
- Dubet, François, & Martuccelli, Danilo (1996). *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions Du Seuil.
- Estevão, Carlos (2002). Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, 107-134. Retirado de <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/64/RCCS64-107-134-Carlos%20Estevao.pdf>
- Estevão, Carlos (2007). Direitos humanos, justiça e educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 43-81. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/CarlosEstevao.pdf>
- Fabre, Michel (2004). Existem saberes pedagógicos? In Jean Houssaye, Michel Soetard, Daniel Hameline, & Michel Fabre, *Manifesto a favor dos pedagogos* (pp. 9-46). Porto Alegre: Artmed.
- Fan, Weihua, & Williams, Cathy M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30 (1), 53-74. doi: 10.1080/01443410903353302

- Fatou, Nicolas, & Kubiszewski, Violaine (2018). *Soc. Psychol. Educ.*, 21, 427-446. doi : 10.1007/s11218-017-9422-x
- Ferrarotti, Franco (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In António Nóvoa, & Matthias Finger (Orgs.), *O Método (auto)biográfico e a formação* (pp. 19-34). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Ferreira, Fernando I., & Flores, Maria A. (2012). Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma conceção democrática emancipatória. In Maria A. Flores e Fernando I. Ferreira, *Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspectivas* (201-248). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Ferreira, Fernando I., & Formosinho, João (2000). A decisão no quotidiano. Contributo para o estudo da iniciativa social em educação. In João Formosinho, Fernando I. Ferreira, & Joaquim Machado (Orgs.), *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 65-75). Porto: Edições Asa.
- Festas, Maria I. F. (2015). A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 713-727. doi: 10.1590/S1517-9702201507128518
- Flores, Maria A., & Ferreira, Fernando I. (2016). Education and child poverty in times of austerity in Portugal: implications for teachers and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 404-416. doi: 10.1080/02607476.2016.1215549
- Fonseca, Laura P. (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos: Experiências e subjetividades na educação de raparigas*. Oeiras: Celta.
- Fonseca, Laura Pereira (2005). *Vozes, silêncios e ruídos na educação escolar das raparigas* (Tese de doutoramento, Universidade do Porto). Retirado de <http://hdl.handle.net/10216/19518>

- Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2018). *Anuário brasileiro de segurança pública 2018*. Retirado de <http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica-2018/>
- Fraser, Nancy (2009). Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. *Lua Nova*, 77, p. 11-39. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ln/n77/a01n77.pdf>
- Foucault, Michel (1997). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Freire, Paulo (2008). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freires, Thiago, Pereira, Fátima, & Santos, Carolina (2016). Family involvement in schooling: A North Portugal portrait by Elementary students. *The New Educational Review*, 44(2), 52-61. doi: 10.15804/tner.2016.44.2.04
- Freitas, Diana (2015). *A importância do design e da qualidade em empresas de mobiliário em Paços de Ferreira* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Cávado e do Ave). Retirado de <http://hdl.handle.net/11110/1097>
- Gadsden, Vivian L., & Dixon-Román, Ezekiel (2017). “Urban” schooling and “urban” families: The role of context and place. *Urban Education*, 52(4), 431-459. doi: 10.1177/0042085916652189
- Gardner-McTaggart (2016). International elite, or global citizens? Equity, distinction and power: The International Baccalaureate and the rise of the South. *Globalisation, Societies and Education*, 14(1), 1-29. doi: 10.1080/14767724.2014.959475
- Gentili, Pablo (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educ. Soc.*, Campinas, 30 (109), p. 1059-1079. doi: 10.1590/S0101-73302009000400007
- Ghihlioni, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1993). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta.

- Giddens, Anthony (1989). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Giroux, Henry A. (2008). Education and the crisis of youth: schooling and the promise of democracy. *The Educational Forum*, 73(1), p. 8-18. doi: 10.1080/00131720802539523
- Glick, P., & Sahn, David E. (2000). Schooling of girls and boys in a West African country: The effects of parental education, income, and household structure. *Economics of Education Review*, 19, 63-87. doi: 10.1016/S0272-7757(99)00029-1
- Gomes, Álvaro (2004). *A escola*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, Joaquim F. (1986). *Novos estudos de história e de pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gomes, Rui (2013). Governo e autogoverno da educação em Portugal. In Manuel Matos (Coord.), *Jovales: Jovens, Alunos, Ensino Secundário* (pp. 21-36). Porto: Livpsic.
- Gonçalves, Fátima C. R., Matos, António de J. F. de, & Manso, José R. P. (2012). *Os municípios e a qualidade de vida em Portugal: construção de um índice concelhio de desenvolvimento económico e social*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Goodson, Ivor F. (2013). *Developing narrative theory. Life Histories and personal representation*. London: Routledge.
- Guerra, Paula, & Quintela, Pedro (2016). Culturas urbanas e sociabilidades juvenis contemporâneas: um (breve) roteiro teórico. *Revista de Ciências sociais*, 47(1), 193-217. Retirado de <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/5684/4079>

- Gupta, Amita (2018). How neoliberal globalization is shaping early childhood education policies in India, China, Singapore, Sri Lanka and the Maldives. *Policy Futures in Education*, 16(1), 11-28. doi: 10.1177/1478210317715796
- Habermas, Jurgen (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, Jurgen. (2002). *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- Hall, Wendy. A., & Callery, Peter (2003). Balancing personal and family trajectories: an international study of dual-earner couples with pre-school children. *International Journal of Nursing Studies*, 40, 401-412. doi: 10.1016/S0020-7489(02)00105-0
- Heikkinen, Anja (2001). The transforming peripheries of vocational education: reflections from the case of Finland. *Journal of Education and Work*, 14(2), 226-250. doi: 10.1080/13639080120056673
- Houssaye, Jean (2000). *Le triangle pédagogique*. Bern: Peter Lang.
- Houssaye, Jean (2004). Pedagogia: Justiça para uma causa perdida? In Jean Houssaye, Michel Soetard, Daniel Hameline, & Michel Fabre, *Manifesto a favor dos pedagogos* (pp. 9-46). Porto Alegre: Artmed.
- IBGE (2010). Censo demográfico. Retirado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9673&t=destaques>
- IBGE (2018). Projeções de população. Retirado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=resultados>
- Iosif, Ranilce M. G. (2007). *A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: Implicações para a*

situação de pobreza e desigualdade no Brasil (Tese de doutoramento, Universidade de Brasília). Retirado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2560>

Jones, Jeffrey N. (2011). Narratives of student engagement in an alternative learning context. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(3), 219-236. doi: 10.1080/10824669.2011.586299

Josselson, Ruthellen (2007). The ethical attitude in narrative research. In D. J. Clandinin (Org.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 537-566). Thousand Oaks: Sage.

Kamberelis, George, & Dimitriadis, Greg (2005). *On qualitative inquiry: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.

Keddie, Amanda (2012). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser, *Critical Studies in Education*, 53(3), 263-279. doi: 10.1080/17508487.2012.709185

Kushner, Saville (2010). Prólogo: Recuperar lo personal. In José Ignacio R. Flores, & David H. Pastor (Coord.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 9-16). Barcelona: Editorial Octaedro.

Lahire, Bernard (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.

Lahire, Bernard (2006). *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed.

Leão, Geraldo M. Pereira (2006). Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 31-48. doi: 10.1590/S1517-97022006000100003

- Lingard, Bob (2013). Para uma sociologia das pedagogias. In Michael W. Apple, Stephen J. Ball, & Luís A. Gandin (Org.), *Sociologia da Educação. Análise internacional* (pp. 190-201). Porto Alegre: Penso.
- Lipman, Pauline (2013). A educação e o direito à cidade. A interseção de políticas urbanas, educação e pobreza. In Michael W. Apple, Stephen J. Ball, & Luís A. Gandin (Org.), *Sociologia da Educação. Análise internacional* (pp. 268-279). Porto Alegre: Penso.
- Lyons, Nona (2010). Seeing into suspicion: weighing the probabilities of contending narratives, developing as a narrative inquirer. *The Journal of Educational Research*, 103(103), 103-112. doi: 10.1080/00220670903323602
- Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo. Cidadania educacional e outras construções*. Porto: Edições Afrontamento.
- Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2014). Young Portuguese construction of educational citizenship: commitments and conflicts in semi-disadvantaged secondary schools, *Journal of Youth Studies*, 17(3), 343-359. doi: 10.1080/13676261.2013.825707
- Magalhães, António M., & Stoer, Stephen R. (2009). Performance, citizenship and the knowledge society: a new mandate for European Education Policy. In Roger Dale and Susan Robertson, *Globalisation & Europeanisation in Education* (pp. 233-260). Oxford: Symposium Books.
- Magalhães, Dulce (1994). Classes sociais e trajetórias intergeracionais. *Revista do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 4, 173-217. Retirado de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1320.pdf>
- Magalhães, Dulce (2012). The *habitus* and the New: From social (re)learning to practices. *Revista Latina de Sociologia*, 2, 23-41. Retirado de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12138>

- Magalhães, Maria M. A. de (1986). Paços de Ferreira. Indústria transformadora. In Câmara Municipal de Paços de Ferreira (Org.), *Paços de Ferreira: Estudos monográficos, volume 1* (pp. 79-93). Paços de Ferreira: Câmara Municipal de Paços de Ferreira.
- Matos, Manuel (2013a). O ensino secundário entre a “tentação neoliberal e a razão comunitária”. In Manuel Matos (Coord.), *Jovales: Jovens, Alunos, Ensino Secundário* (pp. 37-50). Porto: Livpsic.
- Manarte, Joana (2018). Coreografias da relação educativa: um estudo narrativo sobre o corpo na escola (Tese de doutoramento, Universidade do Porto). Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/112313>
- Matos, Manuel (2013b). Introdução. In Manuel Matos (Coord.), *Jovales: Jovens, Alunos, Ensino Secundário* (pp. 9-20). Porto: Livpsic.
- McBride, Brent A., Schoppe-Sullivan, Sarah, & Ho, Moon-Ho R. (2005). The mediating role of fathers’ school involvement on student achievement. *Applied Developmental Psychology*, 26, 201-216. doi: 10.1016/j.appdev.2004.12.007
- McGregor, Glenda (2017). Counter-narratives that challenge neo-liberal discourses of schooling ‘disengagement’: youth professionals informing the work of teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 551-565. doi: 10.1080/01425692.2015.1113859
- MCOTA (2004). *Índice de desenvolvimento social. Concelhos de Portugal Continental* (Portaria nº 200/2004 2ª Série de 4 de fevereiro). Retirado de http://www.ige.min-edu.pt/site_actividadev2/documentos/mapa.pdf
- Meirieu, Philippe (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula: O fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed.

- Morgado, José C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 55-64. doi: 10.20952/revtee.2016v19iss17pp55-64
- Moura, Ricardo (2011). *Mapa da criminalidade e da violência em Fortaleza. Perfil da SER VI*. Fortaleza: LabVida-UECE, COVIO-UECE, LEV-UFC.
- Myers, Michele (2015). Black families and schooling in rural South Carolina: Families' and Educators' disjunctive interpretations of parental involvement. *Peabody Journal of Education*, 90(3), 437-458. doi: 10.1080/0161956X2015.1044298
- Nóvoa, António (2013). Governar sem governar. In Michael W. Apple, Stephen J. Ball, & Luís A. Gandin (Org.), *Sociologia da Educação. Análise internacional* (pp. 291-300). Porto Alegre: Penso.
- Nóvoa, António (2014). Educação 2021. Para uma história do futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*, 41, 171-185. Retirado de https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41_A_Novoa.pdf
- Oliveira, Waldemario A. (2011). *Terceiro setor e o desafio da sustentabilidade: estudo de multicasos de ONGs negras em Salvador – Bahia – Brasil* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Retirado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/16158>
- Ozgenel, Mustafa, Caliskan Yilmaz, Filiz, & Baydar, Feyza (2018). School climate as a predictor of Secondary School students' school attachment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 87-116. doi: 10.14689/ejer.2018.78.5
- Pais, José M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pais, José M. (2001). Labirintos de vida e trajetórias yoyo. In José Machado Pais, *Ganchos, tachos e biscates* (pp. 65-83). Porto: Âmbar.
- Pais, José M. (2012). *Sexualidade e afectos juvenis*. Lisboa: ICS.

- Paiva, Victória R. A. de (2006). *Mulheres, trabalho e cidadania: A construção de significados numa lógica solidária de inclusão. A experiência da incubadora feminina da Associação de Moradores do Conjunto Palmeiras* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará). Retirado de <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7172>
- Pereira, Fátima (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, Fátima (2016). *Educação pública, formação de professores e epistemologia(s) do trabalho docente*. Relatório da Unidade Curricular. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Portugal.
- Pereira, Rafael F. de S. M. (2015). Das perguntas wittgensteinianas à pedagogia das competências: ou desmontando a caixa-preta de Perrenoud. *Educação e Pesquisa*, 41(1). doi: 10.1590/S1517-97022015011500
- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora: Porto.
- Pintassilgo, Joaquim (2018). A Educação Nova em Portugal: Construção de uma “tradição de inovação”. *História Caribe*, XIII(33), 49-82. doi: 10.15648/hc.33.2018.4
- Pinto, José Ma. de R., Amaral, Nelson C., & Castro, Jorge A. (2011). O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. *Educ. Soc.*, 32 (116), 639-665. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a03v32n116.pdf>
- PNUD (2010). *Ranking IDHM Municípios 2010*. Retirado de <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>

PNUD, IPEA, & FJP (2013). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2013*. Retirado de http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf

PNUD, IPEA & FJP (2016). *Desenvolvimento humano nas macrorregiões brasileiras*. Brasília: Edição PNUD Brasil.

Popkewitz, Thomas S. (2017). The sociology of education and the history of the present. Designing agency / fabricating difference. In Thomas S. Popkewitz, Jennifer Diaz & Christopher Kirchgasser (Eds.), *A political sociology of educational knowledge. Studies of exclusions and difference* (pp. 244-258). New York: Routledge.

Popkewitz, Thomas S., Diaz, Jennifer, & Kirchgasser, Christopher (2017). The reason of schooling and educational research. Cultural and political sociology. In Thomas S. Popkewitz, Jennifer Diaz & Christopher Kirchgasser (Eds.), *A political sociology of educational knowledge. Studies of exclusions and difference* (pp. 3-21). New York: Routledge.

PORDATA (2016). *Números dos municípios e regiões de Portugal. Quadro-resumo: Paços de Ferreira*. Retirado de [https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Pa%C3%A7os+de+Ferreira+\(Munic%C3%ADpio\)-231106](https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Pa%C3%A7os+de+Ferreira+(Munic%C3%ADpio)-231106)

PORDATA (2017). *Taxa de abandono precoce de educação e formação: total por sexo*. Retirado de <https://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-1350-212847>

Portugal (2009). Lei n° 85/2009, de 27 de agosto de 2009. Retirado de http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1750&tabela=leis&so_miolo=

Pozo, Juan I. (2002). *Aprendizes e mestres. A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

- Quivy, Raymond, & Campenhoudt, LucVan (1995). *Manual de investigação em ciências sociais. Trajecto*. Lisboa: Gadiva Publicações.
- Ramirez, Francisco, & Boli, John (1987). The political construction of mass schooling: Europeans origins and, worldwide institutionalization, *Sociology of Education*, 60, 2-17. doi: 102307/2112615
- Rapley, Tim (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. London: SAGE.
- Rawls, John (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ribeiro, Patrícia A. P. (2013). *Significados atribuídos à Escola por jovens do 9º ano de um contexto TEIP* (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto). Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/110885>
- Ribeiro, Paulo R. M. (1993). História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paideia*, 4, 15-30. doi: 10.1590/S0103-863X1993000100003
- Rochex, Jean-Yves (1995). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rochex, Jean-Yves (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation. *Le français aujourd'hui*, 3(166), 21-32. Retirado de <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-3-page-21.htm#>
- Rodrigues, Maria F. de S. (2012). *Deus criou o mundo e nós criamos o Conjunto Palmeiras: A constituição da ideia de um bairro solidário* (Tese de doutoramento, Universidade Federal do Ceará). Retirado de <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7724>
- Rodrigues, Thiago F. (2013). *A emergência do ensino secundário artístico especializado na vida dos estudantes: trajetórias educacionais* (Dissertação de mestrado,

Universidade do Porto). Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72788>

Rodriguez, Terri L., & Polat, Nihat (2012). Politicizing difference: interpreting citizenship as a dimension of diversity in pre-service teacher's narratives. *Linguistics and Education*, 23, 361-372. doi: 10.1016/j.linged.2012.08.001

Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental Involvement in Children's Learning: Comparing Parents of Children with and without Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47(3), 167-185. doi: 10.1016/j.jsp.2009.02.001.

Roldão, Maria do Céu (2008). A Medida PIEF: mais uma medida sem valia, ou uma mais valia sem medida? In Maria do Céu Roldão e António Santos, *A medida PIEF* (pp. 7-22). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Ross, C. E., & Mirowsky, J. (2010). The Interaction of Personal and Parental Education on Health. *Social Science and Medicine*, 72(4), 591-599. doi: 10.1016/j.socscimed.2010.11.028.

Rummert, Sonia M., & Alves, Natália (2010). Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 511-528. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/09.pdf>

Sá, Virgínio (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.

Saari, Antti (2017). Technique of freedom. Representing the school class as a social order. In Thomas S. Popkewitz, Jennifer Diaz & Christopher Kirchgasser, *A political sociology of educational knowledge. Studies of exclusions and difference* (pp. 211-227). New York: Routledge.

Sacristán, José Gimeno (2003). *O aluno como invenção*. Porto Editora: Porto.

- Sacristán, José Gimeno (2008). *A educação que ainda é possível. Ensaios sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- Santos, Boaventura de S. (1985). Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: O caso português. *Análise Social*, XXI(87-88-89), 869-901. Retirado de https://ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/97_Estado%20e%20sociedade_Analise%20Social.pdf
- Santos, Boaventura de Sousa (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (2002). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Santos, Carolina da C., Pereira, Fátima, & Lopes, Amélia (2018). Experiências da gestão académica da docência universitária. *Educação e Realidade*, 43(3), 989-1008. doi: 10.1590/2175-623674106
- Santos, Maria O. R. (2010). *Professores titulares e (outros) professores. Profissão, trabalho e relação entre docentes: breve ensaio sobre um processo de mudança* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/13676>
- Saviani, Dermeval (2004). *A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001)*. Comunicação apresentada no III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, Paraná, Brasil.
- Schafer, Mark J. (2005). Family contributions to self help schooling in Malawi and Kenya. *Rural Sociology*, 70(1), 2005, 70-93. doi: 10.1526/0036011053294646
- Schlee, B. M., Mullis, A. K., & Shriner, M. (2009). Parents social and resource capital: Predictors of academic achievement during early childhood. *Children and Youth Services Review*, 31(2), 227-234. doi: 10.1016/j.childyouth.2008.07.014.

- Seale, Clive (1998). *Researching society and culture*. London: Sage Publications.
- Sen, Amartya (1992). *Inequality reexamined*. Oxford: Oxford University Press.
- Silva, Sofia M. (2010). *Da casa de juventude aos confins do mundo: etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Singly, François (2011). *Sociologia da família contemporânea*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- Soetard, Michel (2004). Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In Jean Houssaye, Michel Soetard, Daniel Hameline, & Michel Fabre, *Manifesto a favor dos pedagogos* (pp. 9-46). Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, Thalyta T. (2011). *A economia solidária como meio para o desenvolvimento sustentável – caso do Banco Palmas* (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto). Retirado de http://www.socioeco.org/bdf_fiche-document-430_pt.html
- Spera, Christopher, Wentzel, Kathryn. R., & Matto, Holly C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 1140-1152. doi: 10.1007/s10964-008-9314-7
- Sposito, Marília P. (2002). Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In Marília P. Sposito (Coord.), *Juventude e escolarização* (1980-1998) (pp. 7-34). Brasília: MEC/ Inep/Comped.
- Sposito, Marília P. (2013). Interfaces entre a sociologia da educação e os estudos sobre a juventude no Brasil. In Michael W. Apple, Stephen J. Ball, & Luís A. Gandin (Org.), *Sociologia da Educação. Análise internacional* (pp. 268-279). Porto Alegre: Penso.

- Sposito, Marília, & Galvão, Isabel (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar: na encruzilhada das aprendizagens – o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Revista Perspectiva*, 22(2), 345-380. Retirado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649/8876>
- Stake, Robert E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.
- Stoer, Stephen (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, Stephen (2008a). A reforma de Veiga Simão no ensino: Projeto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Educação, Sociedade e Culturas*, 26, 17-48. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-AReforma.pdf>
- Stoer, Stephen (2008b). O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Educação, Sociedade e Culturas*, 26, 149-173. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-OEstado.pdf>
- Stoer, Stephen R., & Araújo, Helena C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Porto: Instituto de Inovação Educacional.
- Stoer, Stephen R., & Magalhães, António M. (2004). Education, knowledge and the network society. *Globalisation, Societies and Education*, 2(3), 319-335. doi: 10.1080/1476772042000252443
- Tedesco, Juan C. (1999). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- Teixeira, Cidália, & Flores, Maria A. (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. *Educação e Sociedades*, 31(110), 113-133. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/07.pdf>

- Thornberg, Robert (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: A grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 144-158. doi: 10.1080/01425692.2017.1330680
- Trindade, Rui (2012). *O movimento da educação nova e a reinvenção da escola: Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: U. Porto Editorial.
- Trindade, Rui, & Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Van Zanten, Agnès (2000). Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Deviance et Société*, 24(4), 377-401. Retirado de https://www.persee.fr/doc/ds_0378-7931_2000_num_24_4_1737
- Van Zanten, Agnès (2001). *L' école de la périphérie. Scolarité et ségrégation em banlieue*. Paris: PUF.
- Van Zanten, Agnès (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169. doi: 10.2304/eeerj.2005.4.3.1
- Viana, Maria J. B. (2003). A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. *Paidéia*, 12(24), p. 175-183. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/06.pdf>
- Walzer, Michael (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equity*. New York: Basic Books.
- Wang, Ming-Te, & Degol, Jessica L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on students outcomes. *Educ. Psychol. Rev.*, 28, 315-352. doi: 10.1007/s10648-015-9319-1

- Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 1-21. doi: 10.1080/00131911.2013.780009
- Yin, Robert K. (2002). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed.
- Young, Iris M. (2006). Education in the context of structural injustice: A symposium response. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1). doi: 10.1111/j.1469-5812.2006.00177.x
- Young, Michael (2007). Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, 28(101), 1287-1302. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>

Apêndice 1: Guião do GDF

Objetivos: Compreender as representações que os jovens fazem acerca da Escola, de sua cidade/vizinhança; problematizar a questão da escolarização no tempo da juventude; e dinamizar possibilidades de futuro.

Abertura

1. Apresentar-se, explicitar a orientação do estudo, seus objetivos e convidar os participantes a se apresentarem também – idades, ano de escolaridade e lugar onde vivem

Introdução

16 Fotografias serão colocadas na mesa. Elas retratam escolas em diferentes partes do mundo. Há três grupos específicos de fotos: fachadas, salas de aulas, recreios. Cada participante deverá selecionar uma fotografia.

2. Pedir que cada jovem descreva a sua fotografia e explique brevemente a escolha que fez.

Transição

3. Convidar os estudantes a definir o conceito de Escola;

Discussão chave – Dimensão da Escola

4. Provocá-los acerca da importância da Escola e questionar a existência de outras alternativas.

Discussão chave – Dimensão do território

5. Incitar uma discussão acerca dos significados que a escola secundária onde estudam detém em seus percursos; que pontos fortes e que pontos fracos?

Discussão chave – Dimensão da identidade

6. Problematizar o significado de ser um estudante do ensino secundário na sua cidade;
7. Incitar uma discussão sobre juventudes e seus hábitos culturais na sua cidade;
8. Problematizar a ideia de ser jovem e estudante simultaneamente;

Conclusão

9. Estimular um debate acerca dos projetos pessoais e sua relação com o ensino secundário;
10. Indagar sobre as possibilidades de futuro.

Apêndice 2: Fotografias utilizadas nos GDF⁶⁶



Escola Secundária, Peru
Foto 1 (PT); 14 (BR)



Escola Básica, Etiópia
Foto 2 (PT); 15 (BR)



Escola Secundária, Brasil
Foto 1 (PT); 13 (BR)



Escola Básica, Iémen
Foto 4 (PT); 10 (BR)



Escola Secundária, Estados Unidos
Foto 5 (PT); 11 (BR)



Escola Secundária, Rússia
Foto 6 (PT); 16 (BR)



Escola Básica, Espanha
Foto 7 (PT); 12 (BR)



Escola Básica, Alemanha
Foto 8 (PT); 9 (BR)

⁶⁶ O conjunto de fotos que vai do 1 ao 8 (PT) é de autoria do fotógrafo Julian Germain e foi retirado do site theguardian.com. Todas as demais imagens foram retiradas do *Google Images*. Utilizamos as mesmas fotos em Portugal e no Brasil, porém, a numeração variou em cada contexto, conforme indicações. Não há nenhuma razão de fundo para a numeração diferenciada das fotografias.



Escola Aida, Cisjordânia
Foto 9 (PT); 5 (BR)
© James Mollison



Escola Básica Shohei, Japão
Foto 10 (PT); 6 (BR)
© Robert Klein



Escola Valley View, Quênia
Foto 11 (PT); 7 (BR)
© James Mollison



Escola Hull Trinity House, Reino Unido
Foto 12 (PT); 8 (BR)
© James Mollison



Escola Secundária Anderson, Singapura
Foto 13 (PT); 4 (BR)
© Seng Kang



Escola Kirkkojarvi, Finlândia
Foto 14 (PT); 1 (BR)
© Tuomas Uusheimo



Escola Celedonio F. Hernandez, México
Foto 15 (PT); 2 (BR)
No copyright



Escola Primária Josina, Moçambique
Foto 16 (PT); 3 (BR)
© Jessica Scheweleit

Apêndice 3: Exemplo de Grupo de Discussão Focalizada (GDF) | GDF Conjunto Palmeiras, Brasil

**Os nomes, de pessoas e escolas, mencionados ao longo deste texto são fictícios.*

Investigador: Mais uma vez, muito obrigado por estarem participando do meu estudo. Como sabem, é um trabalho sobre processos de escolarização de jovens que frequentam a escola em regiões menos centrais, em escolas públicas. Hoje, o que a gente vai discutir um pouquinho é sobre o que é isso de vir à escola, ser estudante, e como é ser jovens nos idos 2000. Eu gostaria que vocês se apresentassem. Como? Cada um de vocês recebeu uma folha de papel. Eu gostaria que vocês escrevessem o vosso nome na folha e escolhessem uma música, que vocês acham que os representa, uma música com a qual vocês se identifiquem e, na hora de se apresentar, se apresentassem a partir dessa música, tentando explicar porque escolheram esta música para se apresentarem. Se tiverem muita dificuldade em pensar numa música, eventualmente, podem pensar numa banda, num grupo, num cantor. Eu preferia que fosse uma música, mas fica a critério de vocês, está bem. Vou dar agora um tempinho para vocês pensarem nessa música e pensarem em por que essa música os representa. Eu também vou participar e, assim, exemplifico para vocês.

[os estudantes preparam o material]

Investigador: Então, vamos falar um pouquinho sobre isso. Como já sabem, eu sou o Thiago, o curioso que anda aqui a fazer perguntas para vocês. A música que eu escolhi é uma música do *Mumford and Sons*, que se chama *Hopeless wanderer*, que fala sobre uma pessoa que está constantemente viajando, uma pessoa que nunca consegue encontrar o seu lugar, e eu me sinto um pouco assim, uma pessoa que está constantemente em busca de algo que não sabe exatamente o que é. Queria, então, que alguém se voluntariasse a ser o primeiro, não é preciso ser em círculo. Quem quiser, pode começar.

Luna: Ah, eu posso começar. O meu nome é Luna. Então, a música que eu escolhi é *Hoje é dia de Ver*, que é do Rael da Rima e ela fala sobre o mundo que a gente vive agora, um pouco assim, fala da gente, que tem muita gente que quer as coisas, mas não sabe correr atrás. Fala também da correria do mundo, que cada dia que passa a gente começa a viver uma rotina muito pesada e acaba não conseguindo curtir isso, sendo que se perdem as melhores coisas, sendo que as melhores coisas são as coisas simples.

Investigador: Você está em que ano, Luna?

Luna: Eu estou no 3º.

Angel: Poder ser eu agora? [investigador acena que sim] Meu nome é Angel. A música que eu escolhi foi do Oriente, *Linda, louca e mimada* porque é sobre uma menina que sai de casa aos 17 anos, ela já tem o coração muito machucado e, por causa disso, ela passa a machucar o coração dos outros, sem se importar, é isso.

Adam: A minha música, que realmente está me definindo agora, Adam, é de uma cantora chamada Ruth B., o nome da música é *Lost boy*, que significa garoto perdido. No caso, a música fala de um garoto que é perdido, que ele se encontra num mundo de fantasias, entendeu, mas não é por isso que ela me representa. Ela me representa porque eu estou em constante mudança, tentando me descobrir, então, no momento, eu ainda estou perdido.

Pedro: Meu nome é Pedro, eu escolhi a música *Charlie Brown*, todo mundo conhece. Realmente, essa música não quer dizer nada sobre mim, eu só a escolhi porque eu me sinto bem escutando e eu gosto da letra.

Investigador: Esse é o tipo de música que você gosta de ouvir?

Pedro: É, mais ou menos. Sou bem eclético.

Investigador: Em geral, que bandas você ouve, que cantores?

Pedro: Rock, eu gosto também de música gospel, só isso mesmo.

Maria: Oi, gente. Meu nome é Maria e a música que eu escolhi é *Todo menino é um rei*, mas eu não estou lembrando do nome do cantor. Essa música, na verdade, eu a descobri aqui e ela diz muito sobre o meu momento, esse momento da minha vida, porque ela fala que todo menino é um rei, todo garoto, toda criança é um rei, porque a gente imagina tanto, a gente pensa tanto, a gente sonha tanto, mas aí a gente cresce, aí a gente vê que isso não passa de um sonho, a gente cai em si, vê que na realidade não é nada como a gente pensou. Então, esse é o momento da minha vida porque nesse momento eu sou esse menino, eu estou sendo rei, é isso.

Investigador: Quando você diz que conheceu essa música aqui, aqui, aqui em Fortaleza, aqui na escola?

Maria: Isso. Foi num evento que teve na comunidade, aí eu vi uma banda daqui de mulheres, de samba, Samba de Rosas, o nome da banda, e elas cantaram de uma maneira que eu fiquei muito emocionada e parecia que elas estavam cantando para mim, foi lindo!

Vinícius: Meu nome é Vinícius. Eu escolhi a música *Meu novo mundo*, do Charlie Brown. Eu acho que ela representa, para mim, um novo mundo que eu queria, sem violência, sei lá.

Investigador: Um mundo diferente ...

Vinícius: É, um mundo diferente.

Investigador: O que você mudaria nesse mundo?

Vinícius: Mudaria as pessoas, os atos delas ...

Investigador: Está bem. Olha, nós temos aqui na mesa, agora, 16 fotos. Essas fotos representam diferentes escolas ao redor do mundo e eu queria que cada um de vocês escolhesse uma dessas fotos.

[os estudantes escolhem as fotos]

Investigador: Uma coisa muito importante. Nesse momento, eu vou pedir que alguém seja voluntário e vá falando da foto que escolheu e por que escolheu essa foto. Nesse momento, vocês já podem travar um diálogo. Se a pessoa disser alguma coisa com a qual você não concorda, se a pessoa disser alguma coisa que lembra algo para você e você queira acrescentar algo, fiquem à vontade. Todo mundo já escolheu uma foto, então peço que alguém se voluntarie e descreva. Atrás, tem um número, queria que a pessoa dissesse o número da foto e por que escolheu essa foto.

Maria: Eu escolhi essa foto, a número 5, escola na Cisjordânia. Eu escolhi essa foto porque foi a que eu mais me identifiquei. Na escola onde eu estudei em São Paulo. Nossa, parece que é a minha escola de lá, quando eu estava no ensino fundamental. Eu lembro muito de uma quadra muito parecida com essa e ela era o meu lugar preferido da escola.

Investigador: E por que era o seu lugar favorito na escola?

Maria: Porque ela era aberta. As escolas de São Paulo costumam ser bem fechadas, parecem prédios, prisões, cadeias, e esse lugar, assim, ele era aberto, acho que é por causa disso. Nossa, lembrei muito de lá.

Angel: Gostei da minha, a minha imagem é a 11, escola dos Estados Unidos. Eu gostei porque, tipo, a maioria da sala é negra, representa muito a minha sala porque a grande maioria da minha sala é negra e eu gostei porque me fez lembrar da sala que eu estudo, da minha turma, da minha galera, gostei.

Investigador: Quer falar um pouquinho da sua galera?

Angel: É uma galera bem bagunceira. É uma galera que dá o maior valor em jogar bolinhas de papel nos outros, principalmente, quem fala menos.

Adam: O número da minha escola é a 6, escola no Japão. Eu escolhi essa imagem porque o modelo da escola está bem bonito. Parece que aqui é só a quadra, se vocês derem uma olhada, é muito bonito! Então, eu escolhi porque eu gosto de coisas bonitas, então eu escolhi porque eu achei linda.

Maria: Você já teve uma escola assim?

Adam: Claro que não!

Angel: Isso é Brasil, amiga!

Maria: É um sonho, não é!

Adam: É!

Luna: Eu escolhi a escola número 3, em Moçambique. Tipo, eu olhei para a imagem e eu lembrei de quando eu era pequena porque aqui mostra-se umas crianças. Então, eu lembrei muito da minha fase de quando os meus pais me deixavam na escola. Eu estudei numa escola que era tipo assim. Eu morei uma época, um ano, mais ou menos, em Aracati, e eu estudei numa escola assim, que era um ambiente aberto, tinha muita natureza, enfim, contato. Isso me marcou muito.

Pedro: A minha escola é a número 15, escola da Etiópia. A foto me chamou a atenção por causa da precariedade da escola. E, mesmo a situação sendo bem difícil, elas não deixam de estudar, chamou a minha atenção isso.

Investigador: Você consegue relacionar essa escola com a sua, de alguma forma?

Pedro: As coisas bem precárias que também tem na escola. Não são iguais a essas da foto, mas também tem situações de precariedade na nossa escola.

Investigador: Qual é a situação precária dentro da sua escola?

Pedro: É a estrutura.

Angel: Merenda ...

Investigador: Alguém mais quer falar? Vocês são todos da mesma escola ...

Maria: Superlotação. Nessa foto que o Pedro escolheu tem muita criança, muita criança. Eu acho que devem ter umas 50 crianças. É muito comum nas escolas públicas, você ver essa superlotação, assim. E não tem mesa, não tem lugar para sentar [na escola da foto] ...

Pedro: Na verdade, a mesa deles é um banco.

Angel: Inclusive, aqui na escola, geralmente, você tem que se deslocar da sua sala e ir até outra sala para ver se tem cadeira, mesa, então, por causa da superlotação. Na minha sala tem 54 alunos, então, tipo, fora a estrutura que não ajuda. Porque uma sala com 54 alunos que só tem dois ventiladores que estão funcionando e, ainda por cima, fazem muito barulho. Então, o professor para explicar a matéria tem que desligar o ventilador e, quando desliga, a sala fica muito quente porque é virada para o sol. Aí, os alunos começam "Ah, professor, liga o ventilador ...", começa uma discussão, o professor acaba ligando o ventilador e não dá para escutar o que ele está falando ...

Pedro: Ele acaba não dando a sua aula ...

Angel: É, a gente tem que escolher, o calor ou o professor, entendeu, porque é uma situação bem difícil. E as salas que têm ar condicionado, não podem ser ligados todos os ar condicionados porque senão a fiação explode.

Vinícius: E quando é ligado, a sala vira uma lagoa.

Angel: É, fica pingando muito.

Luna: Fica pingando, forma um rio, dá para nadar dentro da sala!

Angel: Se estiver com calor, é só mergulhar lá dentro que dá certo.

Pedro: A minha sala, fica metade da sala seca, a outra metade alagada.

Maria: Mas de onde vem essa água?

Adam: Está vendo essa marca que escorre pela parede [estamos numa sala de aula]? É como se fosse água ...

Maria: Na minha sala, só tinha essa marca por causa da chuva.

Angel: É, os buracos também. Outra coisa ...

Maria: O forro da minha sala está caindo de tanta água ...

Angel: Se você sair olhando para o telhado de algumas salas, você pensa que é peneira. Não tem buraco mais não, tem crateras, há buracos negros que se você colocar a mão, você some lá dentro.

Maria: Gente, é rir para não chorar!

Angel: E quando está chovendo que você tem que procurar um canto da sala em que não se molhe, o que é muito difícil. É mais fácil você ir para o meio da chuva e não se molhar do que ficar dentro da sala e ficar sequinho.

Investigador: Mais alguém ainda para falar da foto?

Angel: O Vinícius ...

Vinícius: Eu escolhi a foto 13, escola do Brasil. Identifiquei muito com a galera da minha sala, a galera meio maloqueira ...

Adam: Bem «pirangueiros»!

Vinícius: Bem «pirangueiros»! E o que também me chamou a atenção foi a precariedade, do quadro, essas coisas. Chamou a atenção por causa da minha sala, que também não tinha quadro. Colocaram o quadro recentemente ...

Investigador: E como é que vocês tinham aula sem quadro?

Vinícius: Só tinha metade do quadro. Daí, a gente tinha que copiar às pressas para depois o professor apagar e refazer outro conteúdo.

Angel: E a maioria das vezes, a gente não consegue copiar tudo. Ele tem que apagar, então a gente perde metade da matéria. Quando é para estudar, a gente fica «boiando» porque a matéria que a gente precisava não deu tempo de copiar, o professor apagou ...

Vinícius: Muitas vezes, eu sentia desgosto, daí eu começava era a bagunçar, não queria estudar.

Angel: Dá raiva porque você está quase no finalzinho, tem que apagar, você não terminou. “Porra, eu copiei até agora, tem que apagar e eu não terminei ...” ...

Pedro: Aí, a gente ficava lá no fundão mesmo, bagunçando, jogando papel ...

Investigador: O quadro nunca foi um problema para você?

Pedro: Já foi, quando apagava, assim, eu ficava revoltado. Mas, também, às vezes, eu não copiava, eu ficava lá bagunçando. No começo do ano, para mim, sempre era de fazer bagunça, mas lá para o meio do ano, a pessoa...

Vinícius: Se conscientiza ...

Pedro: E começa a ser estudante. A maioria dos anos foi assim. Eu baguncei, baguncei, depois eu vi que as minhas notas estavam muito baixas e consegui ...

Investigador: Duas coisas interessantes que vocês disseram. Você [Vinícius] disse que se identificou com a turma da foto porque é uma turma meio maloqueira. Você [Pedro] disse que no meio do ano começa a ser estudante. Então, eu queria saber de vocês, primeiro, o que é ser estudante e, depois, se pudéssemos voltar um pouco para você [Vinícius], falar um pouco do que é ser maloqueiro. Eu vinha então para esse debate, o que é ser estudante? Quem quiser falar, pode, não é preciso ser o Pedro.

Luna: Acho que ser estudante é, de certa forma, não só vir aqui assistir aula também. Porque eu acho que na escola há uma troca de conhecimentos, então, você não vem só para ... como dizem, a escola é um preparo para a vida adulta, realmente, é um preparo, mas não somos máquinas. Você tem que procurar se envolver com as outras pessoas também, isso é ser estudante. Quando você vê que o professor errou em alguma coisa, na forma, na atitude, você também saber cobrar e não ficar aceitando tudo que te passam e abaixar a cabeça para tudo. É também saber prestar atenção e respeitar, eu acho que isso é ser estudante. E saber lutar pelos seus direitos, tanto que nós estamos aqui lutando, todo mundo [refere-se ao movimento de ocupação da escola secundária]. Eu acho que o estudante tem que saber lutar, tem que saber quando está errado, tem que saber escutar, tem que saber a hora de falar, entendeu, é isso ...

Maria: Eu acho que ser estudante é viver, assim, porque a gente está sempre aprendendo. Não é só na escola, não é só aqui nesse espaço físico, nessa sala, nesse quadro, nessa cadeira que a gente aprende, a gente aprende toda a hora, toda a hora a gente está aprendendo. Na TV, dentro de casa, com os nossos pais, então, eu acho que todo mundo é estudante, assim, a vida inteira, desde o momento em que você nasce, você está aprendendo. Você cresce, você envelhece, você está aprendendo, então é só um sistema, uma escola, eu acho que é a escola é só um sistema, entendeu. Uma nota que quer dizer ... sabe ... espera aí, deixa eu explicar! Tipo, eu tenho essa concepção de que a gente é estudante, independente de estar na escola ou não, só que dentro da escola, é esse sistema, entendeu, de te avaliar, de 0 a 10, não é, nas provas, entendeu. Eu acho que isso não te define como estudante, você tirar 10. Às vezes, você tira 10, mas você não está aprendendo nada, você não está levando nada para a sua vida.

Luna: Só está decorando as coisas ...

Maria: Só está decorando, entendeu. Então, eu acho que é muito mais profundo você ser estudante, entendeu. Não é só aqui, não é só nessa sala, não é só no seu boletim que você é estudante, acho que é toda hora.

Pedro: Por toda a sua vida ...

Angel: Eu acho que ser estudante é tudo isso que ela falou, é estar em constante aprendizado. Ser estudante é você aprender com o seu erro, mas também aprender com o erro do seu amigo. É você estar observando as coisas ao seu redor para aprender com elas. Aprender com as coisas boas e as ruins, também. É aprender com as suas qualidades e com os seus defeitos. É aprender dentro e fora da sala de aula. É aprender em casa, aprender na rua, aprender em todo lugar, porque em todo lugar, a todo momento, constantemente, a gente vai estar aprendendo alguma coisa. Então, ser estudante não é simplesmente ir para a escola “Ah, hoje tem aula, vou pegar aqui a minha bolsa com o meu caderno, uma caneta e o meu livro e vou para a escola, sentar na frente e ...”, não, ser estudante não é ser isso. Ser estudante é você, quando estiver no meio de uma conversa, perguntar, você ter dúvidas, tirar, ser estudante é levantar a mão, debater, é você trocar uma ideia, é você ter uma prosa com o colega, é você falar o que você pensa, escutar o que o outro pensa. Ser estudante é respeitar e ser respeitado também. Ser estudante é, enfim, você aprender constantemente com o que está ao seu redor, com o mundo que está em torno de você ...

Maria: Sua realidade, também, não é. Porque, o que eu aprendo nessa comunidade, nessa escola, fora do centro, longe do centro, é totalmente diferente do que uma pessoa que está estudando lá no centro, do que ela aprende. Eu aprendo outras coisas. E lá é outra realidade. Assim, o que eu aprendo aqui não é a mesma coisa que a pessoa lá no centro aprende, numa escola particular.

Investigador: Então me diz o que você acha que é diferente. Que você aprende aqui, que lá você não aprenderia. Ou que eles aprendem lá que você não aprende aqui?

Maria: Eu não sei explicar, mas, assim, eu vim de outro lugar, não é, eu vim de outro estado, eu vim de escolas do centro, entendeu ...

Investigador: O que é uma escola do centro?

Maria: É assim, lá onde eu morava, era uma escola mais, assim ...

Luna: Digamos, modelo ... aquelas que são antigas ...

Maria: Não, é uma escola que é muito bem falada. Que todo mundo fala “Nossa, aquela é a melhor ...”

Luna: “Eu quero estudar lá ...”

Maria: Só porque está no centro [risos]! E isso não quer dizer nada para mim, mas, enfim, eu vim de escolas assim, que estão no centro. Enfim, não sei, onde muitas pessoas ricas

frequentavam, entendeu, o mesmo lugar, ficava perto de escolas particulares bem modernas. Ela não era moderna, tão moderna como as particulares, mas estava ali do lado, então ela era bem vista pelas pessoas, então eu vim de escolas assim. Agora, eu vim para esse lugar, para esse bairro, então, as escolas daqui são muito mal vistas, tanto pelo descaso, que a infraestrutura não tem nem comparação com as do centro, as do centro são assim ...

Angel: Mais estruturadas ...

Maria: Mais bonitinhas, mais pintadinhas. E as daqui não são tanto assim, elas estão caindo aos pedaços, até por fora. E eu acho que também é esse preconceito, entendeu, essa coisa de morar em favela, de morar em lugares afastados, de ser pobre, entendeu, de ter uma condição financeira menor, entendeu, eu acho que é isso. Nem sei o que eu estou falando mais ...

Luna: Na verdade, é uma questão de sistema porque essas melhores escolas, elas têm um processo avaliativo, em que eles querem os melhores alunos, com os melhores comportamentos. Lá, insistir em aluno, aquele aluno 10, eles querem esse tipo de aluno 10 na escola deles porque, a partir do momento que tem aluno 10, a escola passa a ter investimento. E para que eles vão querer uma escola da favela, com gente preta, com gente pobre, para que eles vão querer dar visibilidade para essa escola? Sempre vai ser aquela do centro onde gente rica deixa de estudar numa particular, também, visando entrar para uma faculdade pública, sem precisar pagar. Sempre tem mais investimento lá, então as pessoas que podem entrar para a nova classe, para serem burgueses também. Eu penso assim, que eles pensam nisso. Eles olham ... porque é sempre bom ter um aluno da rede pública que tenha 10, que eles veem que se esforça bastante, que estão ali, que estão sobressaindo, daí vem uma escola particular e o chama, com bolsa integral, com tudo pago, com crédito na carteirinha para você estudar, com apostila, com aulas extras, com promessas de trabalho, você não vai precisar trabalhar, você vai ganhar uma bolsa, e chegam, e retiram os alunos dessa escola, e os alunos vão, claro. Acho que se chegasse uma oportunidade dessas ...

Maria: Você está falando de escola pública?

Luna: Pública.

Maria: Lá do centro?

Luna: As daqui também. Quando tem aluno 10, você pode ter certeza que eles vão tirar.

Angel: Não precisa ser aluno de escola modelo, basta ter nota boa para eles te observarem e quererem te tirar ...

Luna: Já conheci gente que saiu daqui e foi estudar no Ariano de Sousa porque o colégio pagou tudo. Bolsa integral lá, não seria preciso pagar, livros, não era preciso pagar, transporte, não seria preciso pagar. Ia ganhar uma bolsa por estar estudando lá. Tinha que manter as notas, então, a única coisa era manter as notas, focar, e tinha que passar no vestibular, e começa a dar

visibilidade para o colégio. Às vezes, o aluno passa a vida inteira estudando na escola pública e quando chega perto do vestibular, eles acabam vendo o histórico do aluno, vão lá e fazem a proposta para o aluno ir lá, e o aluno sai, então eles começam a ganhar visibilidade.

Maria: Então, nessa questão assim, de realidade. Por exemplo, eu disse que o que eu aprendo aqui é diferente do que a pessoa aprende no certo, por quê? Porque, assim, na periferia, nas zonas mais afastadas, a pessoas daqui, elas, eu não sei, posso estar sendo ignorante, mas a maioria das pessoas aqui se conformam com essa vida, entendeu. Se conformam de vir para a escola, fazer presença e ir embora. Porque o sistema é opressor, o sistema oprime a gente, tanto para a gente se locomover até à escola, tem gente que vai vir por caminhos super ruins, de estrada ruim, enfim, toda essa estrutura das ruas, da escola mesmo, tem muita gente quem não tem felicidade em vir para a escola, não fica feliz em vir para a escola, entendeu, para vir e se deparar com essa estrutura, essa realidade, pessoas conformadas com essa vida, entendeu, com esse estilo de educação que é só a nota do bimestre que vale, o que você produziu não vale nada, assim, o que você entendeu, mesmo que você tenha guardado para você, não vale, mas você tem que tirar um 10.

Angel: Você é a sua nota. Se você tirou um 5, você é um aluno bosta! Se você tirou um 10 “Ah, aquele aluno ali é bom ...”. Só que os outros não veem que o aluno tirou 10 pode ser o aluno que estava com cola, pode ser o aluno que estava olhando na prova do colega, pode ser o aluno que tinha a resposta no celular, pode ser aquele aluno que pegou a resposta de algum lugar, enquanto o aluno que tirou uma nota baixa, ele pode ter tirado aquela nota baixa, por quê? Porque ele podia não estar num bom momento para fazer aquela prova, ele pode estar com a cabeça confusa, ele pode ter tido uma discussão em casa que o atingiu, ele não está conseguindo se concentrar direito, ele pode estar passando por algum tipo de distúrbio emocional, ele pode estar passando por alguma dificuldade no círculo familiar dele ...

Pedro: Que afetou o estudo dele.

Angel: Que afetou o estudo dele. Então, tipo, ninguém vê isso. “Ah, se ele tirou uma nota baixa é porque ele não estudou, não prestou atenção na matéria”, não é simplesmente isso, tem que ver o que foi que aconteceu. Quando um aluno costuma tirar nota alta, alta, alta, quando ele tira uma nota baixa, ninguém chega “Ah, por que você tirou essa nota baixa?”. Simplesmente, quando tira uma nota baixa “Ah, está vendo, ele se misturou com aquele grupinho”, “Ah, está vendo, começou a andar com fulano”, então, tipo, eles não chegam para conversar, simplesmente apontam o dedo ...

Maria: Te reduzem a um número, é uma coisa totalmente desumana. Porque você é aquilo que está escrito naquele papel, é a sua essência, ou é 0 ou é 10, eles te definem por aqui e não é assim, está errado!

Angel: Teve um dia em que eu não estava nem aí, nem aí mesmo, eu estava tirando muita nota baixa. Aí, eu comecei a estudar e, por acaso, eu passei uns dois dias afastada da turma com quem eu andava mais mantendo contato com eles. Quando foi para ver a minha nota, eu tinha tirado uma nota um pouco mais alta e o professor da matéria olhou para mim “Olha, está vendo, foi porque você se afastou ...” e eu “Não, foi porque eu quis estudar. Foi porque eu parei de bagunçar e comecei a estudar”. Então, tipo, não são as amizades, é a pessoa, entendeu, é o momento em que ela está. É a cabeça dela, se está boa para fazer prova, se está em paz consigo mesmo, não é, em paz com você e com o mundo que te cerca.

Investigador: Quais são as coisas que tiram a paz de um estudante?

Angel: No meu caso, o que me tira a paz: discussão na minha família, que ocorre muito; discussão dentro da própria escola, com vários professores, que eu já discuti com muitos professores; aluno que tem ideias diferentes, que antes eu não sabia lidar com isso, isso me perturbava muito; brincadeiras bestas dentro da escola e fora dela também, dentro de casa; muito preconceito, porque eu também já sofri muito preconceito, é tanto que quando eu cortei meu cabelo, eu cheguei a chorar na escola porque a galera da minha turma mesmo estava fazendo *bullying* comigo, então, tipo, foi um momento muito perturbador para mim, e foi um dos momentos em que eu tirei mas nota baixa. Então, tipo, são várias coisas que tiram a sua paz. Uma coisa que te aconteceu e você não gostou, uma discussão, uma palavra que a tua mãe ou o teu pai falou contigo, mesmo sem intenção, mas que falaram e te machucaram. Ou, simplesmente, pelo facto de você estar bolado, na “*bad*” mesmo e pronto.

Investigador: Os meninos querem acrescentar alguma coisa? Vocês têm falado pouco.

Pedro: No meu caso, acho que não foi nessa escola, foram águas passadas. O meu problema foi mais pela família porque os meus pais se separaram. Eu sofria com o sofrimento da minha mãe por ter se separado. Isso me afetou bastante. Ia para a direção diariamente, não estava nem aí. E o sofrimento da minha mãe me afetou muito, afetou também nas minhas notas. Até porque eu fiquei de recuperação e foi a primeira vez que eu fiquei de recuperação, não foi a única! Foi isso, foi o sofrimento da minha mãe por ela estar a entrar em depressão com a saída do meu pai de casa, foi isso, a questão da família, não é, foi o sofrimento dela que me afetou. Isso me fez tirar notas baixas e não estar nem aí na escola.

Investigador: Você mudou?

Pedro: Mudei.

Angel: Até passou de ano, não é!

Pedro: Até aquele momento, foi a primeira vez. Depois que eu vim para cá, no 1º ano, eu repeti também, mas não foi por conta de nenhum problema, foi a minha culpa mesmo.

Angel: O Pedro me fez lembrar de uma situação no 9º ano, na minha vida. Foi no fundamental, no Meireles, foi o período de separação dos meus pais também. Só que o meu pai tentou matar a minha mãe quatro vezes e as quatro vezes eu estava dentro do quarto e eu vi. O que acontece? Foi o período em que eu mais fiquei violenta na escola. Eu chegava a brigar com os meninos, de murro mesmo. E o que aconteceu é que a minha mãe era chamada na escola umas quatro vezes por dia, no período da manhã. Então, tipo, acordar vendo o meu pai tentando matar a minha mãe sufocada no travesseiro, acredite, não é nada legal. Acontecia muito, eu fazia prova, tentava me concentrar, escutava os gritos da minha mãe dentro da minha cabeça, via a cena, via muito coisa, entendeu. É como se eu tivesse voltando, toda a vida que eu tentava me concentrar em alguma coisa, eu voltava para aquele momento. É tanto que eu comecei a bagunçar, sair da sala, arrumar confusão para distrair a minha mente e não ter que lembrar do grito, da confusão, de ver e lembrar dele chegando bêbado em casa depois de quatro noites fora, de não ter que lembrar dele passando bêbado com outra mulher em cima da mota na frente da minha mãe, não ter que lembrar da minha mãe deitada no chão do quarto, chorando, se derramando em lágrimas por causa dele, então, é isso ...

Investigador: Adam, você não falou nada sobre o que é ser estudante, nem sobre as barreiras. Há barreiras?

Adam: Assim, porque, tipo, ser estudante é tudo o que as meninas falaram, mas tem o modelo básico de estudante das escolas, que é o quê? Estudante é quem senta do meio para frente. Quem senta no meio, é meio estudante, é meio bom. Por quê? Porque está na metade da bagunça e na metade que estuda. Quem senta no fundo são os bagunceiros.

Angel: Os que não prestam.

Adam: Pessoas que não querem nada. Pessoas que só vão te levar para trás. Quem senta lá na frente são as pessoas estudantes, quem vai ter um futuro melhor, as melhores notas, entendeu. Tem essa divisão nas salas, não foi citado, mas existe.

Maria: Realmente, eu até disse isso na minha entrevista, tem os grupinhos.

Investigador: Todo mundo se identifica com esse modelo que o Adam descreveu agora?

Angel: É a pura verdade!

[estudantes falam ao mesmo tempo sinalizando que concordam com o Adam]

Maria: Eu sou da frente!

Angel: Eu sou do fundão!

Adam: Eu sou do meio!

Pedro: Eu sou do canto!

Maria: Eu já fui do fundão por muito tempo, daí eu falei “Não, vou para a frente” ...

Luna: Eu sou do meio, tanto que a gente é caracterizado, no 3º ano, a gente faz parte do 3º ano em que é selecionado os alunos que são bons em matérias, tipo, dessa vez eles conseguiram separar, tipo, “Esse aluno aqui é bom em linguagens, então ele vai para aquela sala”, “Esse aluno aqui é bom em ciências humanas, então ele vai para aquela sala”, “Esse aqui é em Matemática, vai para aquela sala ...”. A gente faz parte de uma sala em que os alunos foram selecionados, tanto que, nos primeiros dias, foram tirados alguns alunos que foram considerados “maçãs podres” e, para não estragar, foram retirados.

Maria: E vocês são de qual?

Luna: Do 3º D.

Maria: Classificação em ciências humanas?

Luna: Sim ...

Adam: Eles decidiram fazer essa união, entendeu, como posso dizer, das habilidades das pessoas. Porque, assim, numa sala em que a gente fica, a gente fala com todo mundo porque, praticamente, toda a sala se fala, ninguém é de mal com ninguém, entendeu, um ajuda o outro na matéria em que tem mais dificuldade. No nosso grupo de amigos, cada um é bom em uma coisa e, na hora das atividades, é cada um ajudando em algo.

Investigador: Essa seleção foi feita de um modo aberto, todo mundo sabia que estava sendo classificado?

Luna: Foi dito no final do 2º ano que ia haver essa seleção. E a gente achou que não ir rolar essa seleção ...

Adam: A gente achou que nem ia participar ...

Luna: A gente achou que nem ia participar porque, geralmente, os professores caracterizam os alunos bons, como aqueles que são bons em Português e Matemática ...

Adam: Ou que são bons em tudo ...

Luna: Ou que são bons em tudo e tiram notas boas em tudo.

Angel: Eu acho que esse negócio, assim, não conta tanto porque eu sento no fundão, mas é aquela coisa, depende muito do aluno também. Veja, eu sento no fundão, copio a tarefa, respondo, levo para ele corrigir, dou para o que está do lado, porque sempre tem isso também, dou para o que está do lado e começo, não é a bagunçar [ênfatisa a voz], é a brincar com quem está do meu lado, que já terminou o dele, que vai brincar comigo, entendeu. Então, eu acho que esse negócio depende muito do aluno, esse negócio de canto.

Investigador: Essa questão da seleção, os alunos que não são do 3º, também estão em salas organizadas de alguma forma, selecionados?

Maria: Eu cheguei agora e não sei ...

Angel: Minha sala não é assim ...

Luna: Na verdade, eles já pensaram nisso. Tipo, a nossa sala é aquela em que eles estão botando expectativa de que os alunos vão passar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o maior número. Os professores chegaram e tem sempre uma pressão, eles fazem uma pressão na gente, tipo, “Vocês têm que passar”. A minha professora diz “Vocês têm que ser alguém, gente. Vocês precisam fazer a faculdade para isso, vocês precisam saber o que vocês têm de fazer”. Então, eles, sempre quando podem, ficam a dar matérias “Olha, essa matéria é para o ENEM ...”.

Adam: Final de frase isso “Vamos trabalhar essa atividade aqui para o ENEM” ...

Angel: Sempre tem “Para o ENEM”, “Por causa do ENEM” ...

Adam: “Aqui, uma questão do ENEM do ano passado, vamos resolver” ...

Luna: “Aqui é uma questão do ENEM de 2013”. É sempre assim. Então, na nossa prova, o professor diz assim “Eu passei essa questão aqui, eu nem cheguei a passar na lousa, explicação sobre isso, eu quero ver se vocês conseguem fazer”, tipo, uma coisa que a gente não tinha visto. “Gente, isso aqui é uma coisa que a gente estuda na faculdade, quando vocês passarem, vocês vão ver ...”, mas e quem não vai fazer faculdade de Matemática e assim, como é que a gente ia saber uma matéria dessas ...

Investigador: Vinícius, você também concorda que na sua sala houve uma seleção ou não houve seleção?

Vinícius: Houve seleção desde o 9º ano.

Investigador: E como é a sua sala? Em que sala você está, qual é a seleção?

Vinícius: 2ªA.

Investigador: E isso significa o quê?

Vinícius: Significa que o professor sempre vem jogando a pressão na gente, dizendo que a gente tem que ser a melhor sala da escola.

Investigador: Então, você sente também que está com os colegas selecionados por serem bons?

Vinícius: Não é à toa que eles ficam sempre jogando indiretas para mim, dizendo que vão me tirar da sala. Não é só para mim, para outros colegas também ...

Angel: Você é a maçã podre!

Pedro: Não tiraram ainda [todos se riem]!

Investigador: E, no caso, vão te tirar por quê?

Vinícius: Por causa das minhas notas baixas, da bagunça, por eu não querer nada, por causa disso.

Investigador: E, no caso, o que seria a penalização, você iria para onde?

Vinícius: Iria para a pior sala, o 2º C, 2ºB ...

Investigador: Você [Pedro] também é do 2º, você é da mesma sala do Vinícius?

Pedro: Não, sou da tarde. Ele é da manhã.

Investigador: E como funciona isso à tarde, você sente essa pressão na sua turma?

Pedro: Tem alguns professores que nos dão mais atenção. Tipo, tem um professor, aí a maior parte da sala se dá bem nessa matéria, aí ele coloca também esse tipo de pressão, mas não tem isso de jogar indiretas, dizer que vai mudar de sala. Tipo, eles dão mais atenção para a gente e nos ajudam bastante se estamos com alguma dificuldade, alguns professores. Outros professores é o normal, dão aula, vão, ajudam e vão embora.

Investigador: Você é do 2ºD?

Pedro: 2ºD.

Investigador: Gabriela, você que acabou de chegar, sente que caiu numa turma selecionada?

Maria: Eu sou do 2ºB. E sempre que eu estudei, assim, as primeiras letras do alfabeto, sabe, o 1ºA, o 1ºB, o 2ºA eram as melhores. Onde eu estudava era sempre assim, as primeiras salas eram as melhores. Só que na minha, eu, assim, tem muita baderna, entendeu, eu não sei se eles escolheram as pessoas para aquela sala, mas eu vi que não é uma sala assim que tem uma nota boa, sabe, aquela média da sala, a minha sala não tem uma média muito boa assim, para a direção. Eles criticam muito a minha sala porque são poucos que tiram notas boas.

Luna: Eu acho que no nosso caso teve uma simbologia, o negócio do 3ºD. Porque no 2ºD, teve assim um 2ºD, o 2ºD que eu fui, e teve outro 2ºD quando teve uma feira cultural. Foram eles que ganharam. Quando a gente passou para o 2ºD, teve a feira de ciências e a gente ganhou. A gente era 2ºD e a galera era o 3ºD. E quando passou o ano, a maioria do 2ºD foi para o 3ºD, aí ficou uma simbologia porque aqueles alunos que estavam no 3ºD eram tidos como os melhores, que iam para Olimpíadas, tinham uns três, quatro alunos, em que os professores botavam muita pressão em cima deles.

Adam: Os coitados!

Investigador: Muito bem, a gente falou um pouco sobre o que era ser estudante, depois a Maria colocou algo sobre o que é a escola. A Maria problematizou a ideia de centro e periferia, disse que não se aprendia a mesma coisa. Queria ouvir a opinião de vocês sobre o que é a escola e queriam que vocês dialogassem um pouco com essa ideia de que não se aprende a mesma coisa que se aprende em outras escolas. Lembrando que ela é nova aqui, queria confrontar com vocês então, que estão aqui há mais tempo, eventualmente, será que a Maria está correta quando diz que não se aprendem as mesmas coisas?

Angel: Eu acho que não é que a gente não aprenda a mesma coisa, a gente só não aprende no mesmo nível que eles porque, tipo, geralmente, toda semana é uma matéria nova, então não dá tempo para a gente fixar o que se viu na semana anterior. Então, aprender a mesma coisa, acho que a gente até aprende, eles passam a mesma coisa porque, inclusive, tem professores

daqui que dão aulas em escolas particulares, no centro, em escolas modelos. Então, tipo, passar a mesma coisa, eles passam, só que a gente não tem o mesmo tempo para aprender, o mesmo tempo para fixar na nossa cabeça, entendeu. Outra coisa, agora, tem coisas que eles não aprendem. As mesmas coisas que a gente aprende, eles não aprendem. Acho que é pelo facto de a gente ser de uma escola de periferia e aprender com as coisas que estão ao nosso redor.

Maria: Foi nesse sentido que eu falei sobre a gente. Não foi sobre coisa de conteúdo ...

Angel: Acho que foi nesse sentido que ela quis falar. Porque um aluno de escola de centro, de escola modelo, ele não vai ter o mesmo contato que a gente tem com a violência. Porque teve uma vez que eu estava saindo da escola, foi lá na esquina, numa descida que tem, um cara tinha sido assassinado. Uma vez a gente estava em aula e teve um cara que morreu lá no campo [fica ao lado da escola]. Então, tipo, a gente convive constantemente com a violência e a coisa mais difícil que tem é isso acontecer lá perto, pelo facto de ser uma escola modelo, a violência não está muito presente lá, enquanto a gente é bairro de periferia, então a gente aprende muito sobre isso. A gente acaba convivendo mais com a violência, com as drogas, com o crime, então, tipo, a gente aprende coisas que eles jamais irão aprender, pelo facto de serem burgueses, pelo facto de serem “filhinhos de mamãe e papaizinho”, então tem coisas que a gente aprende que eles nunca vão aprender, que eles nunca vão entender, que eles sempre vão falar, mas não vão estar sabendo do que estão falando realmente, entendeu.

Investigador: Eu queria entender melhor o que são essas aprendizagens ...

Angel: São os valores ...

Investigador: Quando diz que “A gente aprendeu a violência”, como assim a gente aprendeu a violência?

Maria: Posso falar [risos]? Eu acho que as pessoas de lá nunca vão ter esse gosto de conquista, entendeu. Por exemplo, quando alguém dessa escola passa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), todo mundo vibra, todo mundo fica “Nossa, ganhamos o ano ...” porque é uma conquista muito grande. Eu acho que eles não têm isso, as pessoas mais do centro. As pessoas de periferia, as pessoas que estão mais afastadas do centro, elas são muito batalhadoras, elas trabalham para caramba. Pessoas que estudam e trabalham, pessoas que têm filhos e estudam, entendeu. Querendo ou não, as adolescentes, as meninas adolescentes grávidas, elas estão mais nessas escolas por aqui. Você não vê muitas meninas grávidas lá no centro, nessas escolas, mas aqui nessas escolas de periferia, você vê muita menina grávida, muita menina casada já, então é outra realidade. Gente, é outra realidade. As histórias dos nossos pais, também, são muito diferentes. Você acorda para vir à escola, sua mãe já não está nem em casa, muitos pais já têm saído, olha, às quatro da manhã, para ir trabalhar. Acho que aqui, a gente, essa é a realidade. A gente aprende, não é porque a gente quer, porque o que a

gente quer mesmo não é sofrer, mas a gente tem que aprender a lidar com esse sofrimento diário, com esse preconceito que a gente enfrenta. Porque quando eu cheguei aqui, eu percebi que muita gente despreza as pessoas daqui, entendeu “Ah, é lá do Jungurussu, do Conjunto Palmeiras, nem quero papo ...”, a gente tem que aprender a conviver com essa discriminação, não é, que eles fazem com a gente, entendeu, com o racismo, eu não sou negra, mas com o racismo ...

Luna: E até gente daqui mesmo, que despreza a escola do seu bairro, tipo, “Não, eu não vou estudar lá porque eu não vou aprender, porque lá é local de gente que não quer nada ...”, eles rotulam a galera daqui. Porque tem gente que não tem condições de pagar um transporte todo dia para ir estudar numa escola do centro ...

Angel: Ou então na Messejana ...

Luna: Ou então na Messejana, porque lá há escolas modelos, em que os alunos fazem intercâmbio ...

Maria: As próprias pessoas daqui desprezam ...

Luna: Desprezam e dizem que não presta, que o ensino da escola delas é melhor que o da nossa, dizem “Ah, tu mora no Conjunto Palmeiras e estuda no Aurora?” e você fala com a pessoa e a pessoa mora no São Cristóvão [bairro vizinho], bem ali, e vem falar, tipo, “Nossa, você mora ...”.

Pedro: Pertinho do CUCA [Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte]!

Luna: Não é! Nada contra, até gosto [todos riem]! Aí, falam, esse preconceito, ou têm vergonha de dizer de onde vêm, eu não tenho. A pessoa diz assim “De onde você vem?”, “Do Palmeiras”, “Vixe”, aí eu digo “Andou lá já para saber como é que é?”, “Não, mas eu já vi em programas ...”

...

Maria: Desliga a TV e vem me ver!

Luna: É. Dizem “Em programas policiais”, daí eu digo “Mas não se baseie só por programas policiais porque nem todo mundo lá rouba, nem todo mundo lá ... não tem drogas assim, que você chega no bairro e a primeira coisa que você vê é uma pessoa com arma na mão ...”

Pedro: Só a fumaça [risos] ...

Luna: Não é! Porque a galera fica assim “Tu já foi assaltada?” e eu digo “Eu moro há 8 anos aqui e, tirando os 8 anos que eu morei aqui, os outros 8, tipo, eu morava no São Cristóvão, e eu vinha para a casa da minha avó, nunca fui assaltada, nunca fui assaltada aqui”. E num dia que eu fui ao centro, colocaram uma faca no meu pescoço lá e eu não fico falando para o pessoal do centro assim “Vixe, tu mora no centro! Botaram uma faca no meu pescoço ...” [risos].

Maria: Incrível! Ninguém fala isso “Nossa, você mora no centro!”, mas dizem “Nossa, você mora no Conjunto Palmeiras!”.

Luna: Fica aquela coisa.

Pedro: Eu conheci uma menina, eu ficava com ela. Aí, a mãe dela não deixava ela vir para o Conjunto Palmeiras por causa dos programas policiais, porque passava muito o Conjunto Palmeiras, daí a mãe dela não deixava ela vir de jeito nenhum. Eu perguntava porque ela não deixava e ela “Porque ela diz que é muito perigoso, tem assalto, isso e aquilo ...”, mas não. Quando a gente estava conversando, a gente estava passando dentro da favela e não estava acontecendo nada e eu “Está vendo, não tem nada ...”, não tem violência, como a Luna falou, não tem duas pessoas com fuzis na mão. Pois é, quando ela viu aqui, ela viu outra coisa, outra realidade, não era como a mãe dela falava, era outra coisa totalmente diferente.

Luna: Porque a galera rotula já ...

Angel: Os velhos programas policia nos rotulam.

Luna: Até a galera daqui mesmo se rotula.

Maria: Mas eles não têm culpa, não é, gente. Por isso que eu falei, muita gente se conforma, não gosta de vir para a escola, mas é porque os média passam isso para a gente, que morar aqui é ruim, quem é bonito e cheiroso é quem mora no centro, e o povo daqui é fedido, é isso que se passa, é triste, mas é verdade [risos].

Luna: Eu sou bem cheirosa, gente!

Pedro: Meu perfume já saiu!

Maria: Deixa eu concluir o meu pensamento, rapidinho, essa coisa do que a gente aprende aqui, eles não aprendem lá. É o seguinte, a gente aprende aqui não é porque a gente quer, a gente não quer aprender o que é sofrer racismo, o que é sofrer preconceito por morar aqui, a gente não quer aprender essas coisas, mas infelizmente a gente aprende a conviver com isso, entendeu. A gente aprende que, quando eu acordar, enquanto eu estou indo para a minha escola, aqui, numa rua super ruim, numa rua que nem tem asfalto, eu estou aprendendo a ir por esse caminho, tem gente lá no centro indo pelo farol, direitinho, com faixa de pedestres, com sinalização, então eu aprendo coisas aqui não é porque eu quero, é porque a gente tem que aprender a conviver com isso, é a nossa realidade, foi nesse sentido que eu disse essa frase.

Investigador: Algum de vocês que vive aqui ou que está por essa escola nunca sentiu preconceito por ser daqui? Tem alguém que tem uma história contrária a essa?

Angel: Preconceito, acho que todo mundo aqui já sofreu por ser daqui. Tipo, uma vez eu cheguei a um determinado local, uma festa, fui com a minha mãe. Lá, tinha um grupinho, querendo ou não, tive que acabar indo para aquele grupo porque umas quatro ou cinco pessoas que estavam comigo faziam parte daquele grupo. Daí a gente começou a conversar e começamos a nos apresentar “Ah, você é de onde e tal ...” e quando chegou na minha vez “Oi, eu sou a Angel, eu tenho 14 anos, moro no Palmeiras ...”, não, sabe aquele olhar [assustado] “Mora no Palmeiras?

Mas, como, você está tão bem vestidinha, está tão bonitinha, teu cabelo ...”, eu olhei assim “Gente, o Palmeiras não é só que eles mostram na televisão não, está bem ...” ...

Maria: Eles acham que quem mora aqui é ET, só pode! Que ridículo!

Angel: Eles falaram de uma forma, eles me julgaram de uma forma, que eu olhei e disse que não era assim, que não era como os programas policiais mostram, que tem violência, mas a galera também sabe respeitar, sabe viver. É que nem o Evandro falou, você não vai andar no Palmeiras e ver a galera com dois fuzis na mão, apontando assim para cima [risos] ...

Adam: Igual aquele negócio do *Face*, que tem lá o bairro e eles falam “Olha como as pessoas imaginam o meu bairro”, aí tem os policiais jogando água no povo e o povo se debatendo [risos] ...

Angel: E as lâmpadas quebradas, todo mundo quebrando, a Babilônia!

Maria e Pedro: Blackout!

Adam: Eu lembro que quando eu e a Luna fazíamos pró-técnico, também era desse jeito. No primeiro dia, a gente sentado lá do outro lado, todos que estavam sentados, eu, ela, Vanessa, aí todo mundo começou a se apresentar “Eu sou de tal canto, sou ali da Messejana ...”

Luna: “Sou da Lagoa Redonda” ...

Adam: Aí, quando chegou a nossa vez “Oi, a gente mora no Palmeiras”, a gente só escutou “Vixe!” ...

Luna: A primeira coisa foi “Gente, mas vocês já foram assaltados?” e eu “Não”!

Maria: Ai, que ridículo! Eu me retirava da sala, não sou obrigada a passar por isso!

Angel: Eles falaram de pró-técnico, eu também passei por isso. Só que a turminha que estava comigo, era uma turma do Marlene, a gente sentou junto, aí, na hora da apresentação, sem querer, estava todo mundo do Palmeiras junto, os outros separados, daí na hora da apresentação “Ah, eu sou do Palmeiras”, todo mundo [fez cara de espanto].

Adam: Eles achavam que a gente ia levantar logo as armas [todos riem]!

Angel: “Eu sou do Palmeiras, passa tudo gente! Vou passar o chapéu, vocês vão colocando o celular, carteira e relógio dentro, está bem!” [risos].

Adam: Mas também tem o preconceito com as ruas, não é. Às vezes, alguém diz assim “Você vai descer até onde?”, eu digo “Eu vou descer ali que eu moro na [rua] Saquarema”, aí todo mundo “Vixe! Não vou não!”, daí eu fico, “Tudo bem, gente”.

Maria: O ser humano é péssimo, não é [risos].

Adam: Eu, antes, não gostava de passar na [rua] Babaçu, não. Mas eu moro do lado.

Luna: A questão da [rua] Babaçu, eu só não gosto de passar lá à noite porque tem umas árvores, é muito macabro passar ali, porque tem umas árvores imensas no meio da rua, um espaço como

o dessa sala e tem umas árvores, é estranho, não é iluminado ali. Eu realmente não gosto pela questão da iluminação, mas de dia, de dia a gente passa ali sim.

Pedro: Correndo!

Luna: Não, andando, fazendo estrelinha no meio da rua.

Investigador: Já que a gente ficou pela questão do território, da localização, a minha pergunta seguinte era como é ser jovem aqui no Palmeiras e eu gostaria que o Vinícius começasse a falar qualquer coisa, ele está muito quieto [risos] ... como é ser jovem aqui no Palmeiras, o que é ser jovem?

Maria: Ele tem cada pergunta difícil, não é!

Vinícius: Ser jovem ...

Investigador: Deixa eu colocar de uma forma mais fácil. O que você faz aqui no Palmeiras? Você é jovem, digo eu!

Vinícius: Estudava. Eu frequentava a escola porque estudar ... daí, começaram as ocupações, começou a greve, aí certo dia abençoado, eu vim me inscrever para o ENEM, daí eu vi a galera, vim, sentei, conversei, fizemos uma roda de conversa, aí eu conheci a ocupação. Aí, a única coisa que eu faço aqui no Palmeiras é a ocupação aqui na Aurora, ajudar a galera.

Investigador: E o que você faz normalmente, quais são os seus hábitos de lazer, por exemplo?

Luna: Conquistar o coração das novinhas!

Adam: Não faz nada, chega em casa e deita na cama ...

Vinícius: Eu chego em casa e eu só me deito, por causa do cansaço [todos se riem]!

Maria: Eu só me deito!

Vinícius: A minha vida é aqui!

[Vários estudantes estão a falar e rir ao mesmo tempo]

Investigador: Num final de semana, você fica em casa ...

Vinícius: Nos finais de semana, raramente, eu viajo.

Investigador: Você vai para onde?

Vinícius: Vou para Horizonte e assim, [para a] minha avó.

Investigador: E lá na cidade da sua avó, você faz o que, que você não faz aqui no Palmeiras, por exemplo?

Vinícius: Tomo banho de piscina, jogo um pouquinho de bola, voleibol ...

Investigador: E aqui você não faz essas coisas?

Vinícius: Só na quadra aqui da escola, com a galera da ocupação, mas de vez em quando, uma vez perdida!

Maria: Menino, você não tem vida não? É só a ocupação a sua vida!

Vinícius: Só a ocupação.

Angel: Resumindo, quando acabar a ocupação [risos] ...

Maria: Acabou a ocupação, acabou a sua vida [ri muito] ...

Vinícius: Eu estou doido para que comecem as aulas.

Investigador: Por quê?

Vinícius: Porque eu quero voltar a estudar, não quero mais bagunçar porque a ocupação abriu os meus olhos em relação ao estudo porque eu estou lutando por um direito que eu não dava valor antes. Eu só vinha para a escola pela presença e para bagunçar.

Pedro: A gente passa a dar mais valor à escola.

Maria: Ai, menino, que bonito ouvir isso!

Pedro: Depois da ocupação, a gente passa a dar mais valor à escola.

Adam: Foi muito isso, esse negócio da inversão, entendeu, que o pessoal estava colocando até na página sobre o facto de que só quem não quer nada é que estaria na ocupação.

Vinícius: Foi, até os professores falaram isso, os professores da escola.

Adam: Por isso que o pessoal deduziu que era festa, baderna. Todo mundo chega e diz “Só está na escola quem não quer nada, quem vinha para o colégio só pela presença ou quem nem sequer vinha”.

Maria: Incrível, não é. O jogo virou ...

Investigador: Querem falar então vocês sobre como é ser jovem aqui no Palmeiras, o que vocês fazem ...

Adam: Eu acho que ser jovem é sofrer!

Investigador: Ser jovem é sofrer. Fala mais sobre isso ...

Luna: Eu acho que ser jovem, no caso da gente que mora aqui na periferia, e que a gente estuda em escola pública, e a gente já está terminando, no meu caso, no meu e do Adam, eu posso afirmar muito, eu sofro uma pressão muito grande porque eu vou fazer 18 esse ano, estou no ensino médio, e a minha mãe quer que eu arranje emprego. Você tem que arranjar um emprego, você tem que tirar notas boas, você tem que ser uma boa dona de casa, tem que saber fazer as coisas dentro de casa. Você tem que saber conciliar tudo isso e ainda viver e ainda tem que sorrir. Não pode ficar com cara triste ou ficar com raiva, você não pode demonstrar isso. Você tem que estar alegre com todo mundo, tem que estar em paz.

Adam: Você tem que carregar o mundo nas costas e sorrindo!

Maria: Tem que ser Jesus!

Luna: Tem que ser bom em tudo ...

Adam: E bom para todos ...

Luna: Bom para todos e o pensamento tem que ser igual ao de todo mundo

Adam: Questione para ver!

Luna: Questiona ou fala alguma coisa, “Você está com o pensamento rebelde!”, “Nossa, está diferente, está rebelde!”, tipo isso. E quando falam assim “O que você quer fazer, o que você pretende fazer para a faculdade?”, eu, até um dia desses, eu tinha certeza que eu queria fazer Psicologia, aí, a partir da ocupação, falando com as pessoas, eu fico pensando em outras coisas, aí eu pensei em Comunicação, Direito, porque eu fiquei muito interessada, aí a pessoa diz assim para mim “Não está sonhando muito alto, não?”. Você tem que arranjar um emprego e, tipo, tem que ser de qualquer coisa, tipo, “Ah, no mercantil ali aceita”, mas quem é que disse que eu quero trabalhar no mercantil, onde vão me obrigar a sair da escola para estudar à noite ou nem conseguir estudar porque tem muita gente que depois que entra, começa a desistir, ou começa a cair as notas por conta disso, então a gente carrega um peso muito grande de ter que ser alguém, e ter que ser alguém enquanto você está estudando, e conseguir manter isso no futuro “Você tem que fazer isso agora porque no seu futuro ... para você se adaptar ...”. A gente não tem muita essa escolha, você tem que ir e pronto, você tem que fazer tal curso e pronto, porque é bom, porque a sociedade precisa disso. Não porque você gosta e sim porque todo mundo te impõe o que você deve fazer.

Adam: Pois é, a gente carrega tanto esse peso, e a gente tem que ter um tempo para descontrair, algo para descarregar, mas mesmo assim, a gente ainda continua errado. Não importa se é para alguém que você deixou de fora ou se é para a sua família mesmo porque você faz tudo isso, mas se você sair de casa, para ir ao cinema com os seus amigos, você faz festa todo dia, é baderna todo dia, você não faz nada ...

Luna: “Já vai sair de novo?”.

Adam: Você não faz nada, te juro! Você pode fazer 99% das coisas em casa, mas aquele 1% significa tudo “Você não fez nada”.

Pedro: Eu, agora, finais de semana, sábado e domingo, eu saí para dois aniversários e o meu pai disse “Está saindo demais já!”. É difícil mesmo eu sair de casa, porque eu saio mais, assim, para a casa da minha avó, jogar uma bola nas quadras e dificilmente eu vou na casa dos meus amigos. Mas ele falou para mim que eu estava saindo demais só porque eu estava saindo duas vezes seguidas, sábado e domingo. E o horário lá de casa, eles sempre determinaram o horário, que é às dez horas. Aí, eu passei meia hora, dez e meia eu cheguei em casa, ele disse “Não, está chegando muito tarde ...” e achou que eu estava rebelde. E se falar alguma coisa, tipo, responder, já dizem logo “Está me respondendo já ... se fosse os seus amigos ...”.

Angel: “Não sou seu «pareceiro» não, viu, eu!”.

Pedro: “Se fossem teus amigos, atendia o celular já ...”, fica todo meloso.

Adam: Porque respeito para alguns pais é silêncio, não é! Se calar e ouvir.

Luna: No meu caso, se eu fico calada, escuto tudo o que ela fala “Desaforada! Tu não vai falar nada não?”, aí eu vou abrir a boca “Tu já está sendo rebelde, por que você está falando isso comigo?”.

Angel: “Eu sou a tua mãe, te coloquei no mundo” [risos]...

Luna: Eu disse assim “Ah, eu estava pensando aqui em uma casa ...”. E eu nem falei a idade não, se eu dissesse assim “Mãe, eu tenho um plano de que aos 18 anos e pouco, se alguém me chamar para morar na casa da pessoa, eu vou. Se eu estiver trabalhando, eu vou”, se eu disser isso para ela, meu deus, vou matá-la de desgosto. Mas é chato porque, tipo, “Você vai ter que me obedecer, você vai ter que viver do jeito que eu quero” e eu disse para ela “Não, eu tenho de estar num canto onde eu possa expressar a minha opinião. Se eu não posso, então o mais certo que eu tenho é sair mesmo”. Eu disse assim “Não, se eu arranjar um emprego para mim e tiver um canto, uma amiga estava falando em morar com os amigos ...”, não foi Adam [ele acena que sim]? No caso, a gente tinha um plano já, os amigos daqui, que estudam no 3º ano, a gente arranjar um trabalho e ficar juntando o dinheiro para comprar uma casa e depois todo mundo ir morar junto, aí cada um leva uma coisa, para começar, não é. No máximo, a gente vai começar por ter que comprar uma geladeira, vai ser uma daquelas de R\$100, já usada e reusada, a gente vai comprar essas coisas mesmo assim e o resto a gente vai se virando para ter. Porque eu acho que é assim. Ela disse assim “Como é que você vai fazer isso fora daqui?” porque ainda tem aquela coisa de não ter expectativa a seu respeito. No meu caso, é “Nossa, Luna, para ir a tal canto, você quer ir, mas se fosse uma entrevista de emprego em tal canto, você não iria querer ir só”, “Ah, o curso em tal canto, você não gosta de ir só ...”, daí eu digo “Mas é porque eu aprendi ...”, no meu caso, eu não sou de sair muito, então, realmente, quando eu chego num canto e eu não conheço ninguém, eu fico meio assim, ou onde eu não conheço o local, para ir só, eu não vou, tipo, eu sempre vou me sentir mais segura quando tiver alguém perto. E se eu ficar só ou me perder, eu vou estar com alguém, pelo menos, que eu conheça e em quem confie. Eu disse assim “Já em tal canto, onde a senhora quer que eu vá, eu não tenho essa liberdade”, eu disse “Como é que eu vou ser livre para trabalhar? Então, quer dizer que eu só vou poder ir para tal canto se for para trabalhar, se não for, além disso, eu vou ter que ficar em casa e não vou poder sair?” ...

Maria: Eu acho que ser jovem é querer ser livre, não é.

Luna: É, queria ser livre, no caso.

Maria: Porque eu acho que é assim a vida inteira, uma cobrança. Quando a gente é criança, a mãe fica cobrando a gente para ser mocinha “Senta que nem uma mocinha”, “Não pode fazer isso, não pode comer de colher, tem que comer de garfo”, quando a gente é pré-adolescente

“Ai, tem que esconder isso”, “Não pode usar roupa muito curta porque vai chamar a atenção, meninas, está bem, gente”. Aí, quando a gente é jovem é essa pressão “Ai, você quer sair, você vai ser um zé ninguém, você não quer faculdade ...”, então, parece que ser jovem é ... parece que a gente não vive, a gente está sempre vivendo do que vai ser o amanhã e a gente acaba não vivendo o presente.

Adam: Porque todo mundo fala do que é bom para eles, não do que é bom para você.

Angel: Mas eu acho, também, de todas as maneiras que vocês falaram, não é, muitas coisas ruins, assim, mas também tem o lado bom, que é ser jovem no nosso bairro. Ser jovem no nosso bairro, a parte boa, é tu conhecer a tua galera, porque se tu sai daqui, se tu for andando nesse Palmeiras, tu conhece, pelo menos, em cada rua, cinco pessoas em cada rua tu conhece. As amizades, as companhias, as parcerias, tipo, você está passando e a galera “E aí”, tipo, você está no meio da rua, está passando, tem outro cara que você conhece do outro lado e vocês começam a se falar no meio da rua. Então, tipo, é aquela coisa, todo mundo te conhece. Na rua em que eu morava, que eu moro, que a minha mãe mora, tipo, eu nasci e me criei lá, praticamente. É tanto que o tio da padaria me conhece, o tio do frigorífico me conhece, a tia que vende bombons na esquina me conhece. Enfim, tipo, o círculo que você faz no seu bairro é muito grande, então, ser jovem acaba sendo bom pelas amizades, pela parceria, pelas pessoas que você conhece, pelas pessoas com quem você cria um laço afetivo, entendeu. É tanto que as pessoas que você conhece assim só de vista, tipo, você conhece uma pessoa só de vista, acaba sabendo que ela acabou por falecer, você fica “Poxa, fulano faleceu ...”, você sente aquela perda porque, tipo, praticamente, cresceu com você, conviveu com você, era seu colega e você conhecia, nem que seja de vista, mas conhecia, então, ser jovem no nosso bairro é isso, acabar criando laços com todo mundo que está ao seu redor, acho que é isso.

Luna: E é aquela coisa, a gente aprende com a luta, não é, da galera, porque, tipo, a gente que mora aqui, a gente vê muito a luta do outro, acaba se espelhando e lutando também porque a gente aprende desde cedo que tem que lutar para ser alguém, para ter algo na vida, então é bom e a galera é alegre, apesar da luta. Apesar das dificuldades, a galera é super de boa, alegre. Quando a gente fez um curso, que a gente ia nas casas das pessoas fazer pesquisa com as pessoas, e a galera tratava bem, oferecia água ...

Maria: Oferecia água [ri-se]!

Luna: Você chegar na casa de alguém ... já é alguma coisa porque tem gente que você passa, a pessoa faz uma pesquisa com você, você não liga para o que a pessoa está sentindo e tem gente “Nossa, você está cansado. Você quer água?” porque a gente estava andando no sol, quase meio dia. E em outros cantos, onde era considerado a melhor parte do bairro, a pessoa só falava com a gente e era de cara feia e nem ligava não, mal olhava na nossa cara. A pessoa respondia, às

vezes, não sei, se recusava a participar e era super grossa. Já a outra galera dizia assim “Nossa, aqui onde mora essa galera, é a galera que trabalha catando lixo, é a galera super boa e super legal”, eles se preocupavam “Nossa, gente, vocês estão andando no sol ...”, não era, Adam [ele acena que sim].

Maria: Para mim, ser jovem no Palmeiras é exatamente isso, é quebrar, desconstruir esses conceitos que eu tinha sobre periferia, sobre essas pessoas, sobre essas regiões menos centralizadas. Porque como eu sou nova aqui, então, eu ainda estou aprendendo a ser jovem aqui, vocês já tiveram a infância aqui, vocês sabiam o que era ser criança no Palmeiras, eu não sei, eu sei o que é ser criança lá onde eu morava, mas aqui eu estou aprendendo a ser jovem ainda, e o que eu aprendi até agora é realmente isso, é olhar as coisas por outros olhos, tentar compreender essa situação, a situação de vocês, tentar me colocar no lugar e assentar porque agora eu faço parte daqui, agora eu estou vivendo com vocês e eu só tenho que aprender.

Investigador: Há alguma coisa que você faz aqui na sua vida juvenil que você não fazia em São Paulo ou alguma coisa que você fazia em São Paulo e que agora você sente que não pode fazer aqui?

Maria: Nossa, é difícil! Eu acho que essa coisa de pessoas, de amigos, eu não tenho a mesma liberdade com as pessoas, porque lá eu tinha liberdade, eu conhecia o meu bairro, minha cidade praticamente toda, porque Diadema era uma cidade pequena. Aqui, eu não tenho tanta liberdade com as pessoas, entendeu, eu não posso dizer que eu sou sua amiga [vira-se para uma participante] porque eu não te conheço, não conheço as pessoas assim. Essa liberdade com as pessoas, eu não tenho muito.

Investigador: O que você faz nos seus tempos livres aqui?

Maria: Eu fico em casa.

Adam: Eu só me deito [risos]!

Maria: Eu só me deito na rede! Eu fico em casa, eu não vou muito no centro por questões financeiras, porque a minha mãe está passando por um momento difícil, mas, quando eu tiver um emprego, eu acho que isso vai mudar [risos], eu vou viver no centro, vou lá nas praias! Enfim, a minha situação agora, eu fico mais em casa, lendo livro, assistindo filmes, séries, essas coisas.

Investigador: Alguém aqui tem uma vida, nos tempos livres, que seja mais fora do Palmeiras?

Adam: Acho que não.

Angel: Acho que não.

Investigador: O que vocês fazem?

Angel: CUCA *Roots*, gente, é fora do Palmeiras [todos riem. O CUCA fica no bairro vizinho]!

Adam: Pois é, a gente só vai para os bairros mais pertos.

Angel: Bem mais perto, na outra esquina é outro bairro, é lá que estamos!

Investigador: E o que fazem nesses outros lugares?

Angel: Amigos, tudo envolve amigos.

Maria: Ah, deixa eu falar uma coisa. Eu descobri, eu não frequentei ainda, mas eu descobri aqui que tem vários saraus que acontecem nas praças daqui e eu vou começar a frequentar.

Investigador: Quer falar o que você [direcionado ao Adam] faz nos tempos livres?

Adam: Eu saio raramente. A gente vai ao shopping, a gente vai assistir filmes.

Maria: Em outros lugares, não é.

Adam: Em outros lugares. Às vezes, eu saio com os meus primos. Agora, raramente eu estou viajando com eles. Viajo só, tipo, picnic, passar o dia inteiro numa praia, mas eu não gosto muito de praia, então eu não vou.

Maria: Essa é uma das coisas que eu fazia, que eu não terminei a minha resposta, você [direciona a um participante] me cortou. Essa é uma coisa que eu fazia muito lá em São Paulo, eu vivia muito no centro, porque eu morava perto do centro, morava perto do Jabaquara, era do lado, então eu ficava muito em São Paulo. Era um acesso muito bom, os transportes lá eram muito bons ...

Investigador: Mas o que você fazia nesses lugares?

Maria: Eu estava sempre lá, no cinema, nos shoppings, em algumas igrejas. Lá na minha cidade tem uma praça muito famosa, a praça da moça, lá tinha os “encontrinhos”, e tal. Toda sexta-feira à noite tinha um teatro, da época que eu fazia teatro lá, sempre fiz atividades no teatro. Então, assim, era um acesso muito fácil lá, agora, aqui, eu tive um pouco dessa dificuldade. Eu conheci o CUCA agora, entendeu, eu estou vendo lá, lá tem muitas oportunidades de cursos e essas coisas que eu gosto.

Investigador: Quem já é daqui há mais tempo, vocês frequentam o CUCA, o que fazem lá?

Adam: Cursos e desportos.

Luna: Cursos e desportos, também. É muito bom, tem uma diversidade, todas as tribos, você conhece muita gente diferente. A galera que gosta de rock, que gosta de MPB, de funk. Ao mesmo tempo, em cima tem treino de *muai thai*, em baixo, está tendo capoeira, está tendo dança, é uma coisa bem assim.

Pedro: Toda vez que você for lá, tem alguma coisa.

Maria: Tem cinema lá também, não é, gente?

Luna: Tem cinema também. Tem encontros da galera do lado de fora.

Angel: Tipo, aquela galera que sempre se encontra no CUCA. Tipo, sabe aquele amigo que faz muito tempo que você não o vê, se for lá ao CUCA, ele está lá.

Pedro: É um ponto de referência.

Maria: E é um lugar muito agradável, tipo, não sei, é muito bonito lá. Eu gosto de ficar lá, sentada, vendo o sol.

Luna: Onde tem aquelas flores, é ótimo, é lindo!

Maria: É lindo demais!

Pedro: Eu só me deito lá [todos voltam a rir]!

Maria: E não é Palmeiras, ali, não é?

Angel [e demais]: É São Cristóvão.

Maria: Por que Jungurussu?

Luna: Aqui, são conjuntos, pequenos conjuntos, daí ...

Maria: A grande Jungurussu.

Investigador: De uma maneira geral, já sei o que é ser jovem no Palmeiras, já sei como é ser estudante, a minha pergunta agora é ...

Maria: Sério que você já sabe, eu ainda não sei não!

Adam: Ser jovem no Palmeiras é ser feliz na desgraça!

Investigador: Acho que já podemos dizer qualquer coisa, não é?

Maria: É!

Investigador: É difícil ser jovem e ser estudante ao mesmo tempo?

Todos os participantes: É!

Investigador: Como?

Luna: É a questão também, esse negócio do hormônio, a gente está mudando [risos]. É verdade, tem a fase do descontrole emocional da gente, em que você briga com alguém, você fica carregando isso, ou fica rancorosa. Quando alguém briga comigo, alguém me diz alguma coisa, eu passo o dia pensando naquilo.

Adam: Aí, se você brigar na escola ...

Luna: Se você briga na escola, você tem aquele peso ...

Adam: Todo santo dia olhar para a cara da pessoa!

Investigador: Só essa a dificuldade, as relações?

Angel: Não, o pessoal diz “Ah, jovem não tem problema, jovem não faz nada”, mentira!

Luna: E tem aqueles que dizem assim “Você trabalha?”, “Não, eu estudo”, “Só estuda?” [vários participantes acenam que vivenciam essa situação]!

Angel: São 13 matérias!

Maria: E as crises existenciais que a gente tem de madrugada. E aquelas séries que a gente assiste [risos].

Luna: Aí, você diz que vai dormir, você deita, olha para o teto, não consegue dormir e acorda no outro dia com os olhos roxos e pensa “Meu deus, eu não sei o que eu quero da minha vida”,

eu tenho isso, gente, eu choro, eu não durmo. Sou uma pessoa «depre», eu paro para pensar na vida, eu começo a chorar!

Maria: E a gente pega muito os problemas familiares. Mãe que passa dificuldade, pais, família que passa dificuldade. É muito comum aquilo. A mãe, às vezes, se apertar, pai não ter dinheiro, entendeu, e você acha que a gente não sofre junto? A gente sofre ...

Angel: E outra coisa, as tarefas dentro de casa. Pai e mãe trabalham, não é, aí você tem que ficar responsável pela casa, tem que limpar a casa, tem que fazer almoço, tem que tomar banho rápido para dar tempo de chegar na escola na hora, porque o portão fecha às uma e dez, então, tem que dar tempo de você fazer tudo e ir para a escola. Aí, fora as suas coisas de casa, você tem que estudar, você tem aqueles seus probleminhas familiares, a pressão do ENEM porque, ai, tudo envolve o ENEM. Chegou o 2º ano, 2º ano começa o inferno porque a boca dos outros é ENEM. Eu fico olhando e penso “Graças a deus que eu não estou no 2º ano ainda, muito obrigada!”. Então, acaba que você tem muita coisa para fazer e tem que saber conciliar tudo.

Luna: Ainda tem que se relacionar com as pessoas. Você não vai deixar de viver, tipo, “Nossa, nunca mais te vi” ou a pessoa diz assim “Nossa, você está muito em casa” ...

Maria: Vamos marcar um dia para marcar um dia!

Luna: Quando eu fico muito tempo em casa, então, a minha mãe pergunta o que aconteceu, se eu briguei com alguém ... “Você só quer ficar em casa, isso não é bom, isso não faz bem para ti”. Se eu saio “Menina, você sai muito!”. Eu saio uma vez, saio no outro dia, aí “Ah, você sai muito. O que é que isso traz de lucro para você?” e eu fico pensando assim “Eu não posso viver”. Porque o lucro é o aprendizado que eu vou carregar para a minha vida inteira e a gente tem muito isso, a galera pensa muito em lucro, lucro, lucro. Eu fico pensando assim “Mãe, você teve um filho para dar lucro ...” ...

Angel: Ou para dar alegria?

Luna: “A senhora teve um filho para amar, ensinar as suas coisas, não sei, para viver, ou é para dar lucro?” porque tudo é lucro.

Adam: A minha avó diz “Eu não sei para que você teve esses filhos, eles não fazem nada” e eu “Nasci um escravo e não sabia ...” [há muitos risos], “Eles não fazem nada”. Porque a minha mãe passou a vida todinha tentando me fazer sair de casa “Você fica muito em casa. Menino, o que foi, o que acontece? Vamos sair?” e eu “Não, vou ficar em casa”. Passei a infância todinha em casa, assistindo desenho. Quando eu fiquei maior, que ela me ensinou a ir para as festas, pronto, aí eu comecei a gostar, não das festas, gostar de sair. Aí, quando eu comecei a sair, a minha mãe queria me prender em casa. Acha?

Pedro: É injusto isso aí!

Investigador: O que é a escola?

Adam: É um espaço ...

Investigador: Um espaço. Diz lá, o que representa a escola, para que serve, o que é?

Angel: Um ponto de encontro com os amigos.

Luna: É um lugar para aprender. Na verdade, se falar do modelo, do sistema, é um lugar para a gente se preparar para trabalhar, servir a galera que é rica, vou falar logo assim. Porque a escola era para ser um espaço democrático, onde todo mundo aprendesse a se respeitar, mas às vezes não é assim, nem toda escola é assim, como aqui. Às vezes, o professor é machista ao extremo.

Maria: Ele é mais um chefe do que um ...

Luna: É mais um chefe do que um professor, uma pessoa que está ali para falar contigo e “Ah, eu sofri tal problema e tal ...”, mas ele sempre arranja um motivo para você ser o culpado “Ah, você passou por isso, mas o que você fez?”, tipo, te criminalizando também ou te rotulando porque você não é bom. Tem professor que te rotula de burro porque você não sabe a matéria dele, mas, às vezes, você é bom em outras matérias, entendeu ...

Maria: Eu penso assim, olha, quando a gente tem um pensamento assim de que estudante é uma coisa que é tudo, não é só aprender Português, Matemática. Ser estudante é aprender de tudo da vida. Quando a gente chega na escola, a gente espera aprender coisas que a gente vai levar para a vida também, não é só saber a gramática, entendeu, é ter esse contato, essa troca de ...

Luna: De ideias.

Maria: Essa troca de energias, enfim, de tudo, essa troca de tudo, entendeu. Para mim, escola tinha que ser isso, não se resumir só a cadeira, espaço, lousa. Também, faz parte, é tudo um conjunto, só que não é só isso, entendeu ...

Investigador: Quer falar Vinícius?

Vinícius: Escola, para mim, é um local de aprendizagens!

Adam: Eu só me deito [risos]!

Luna: Ele chega na escola e deita!

Maria: Melhor bordão!

Pedro: É um lugar de aprender, e tal, conhecer pessoas novas também.

Investigador: Adam, quer dizer qualquer coisa sobre a escola, além do que já foi dito?

Adam: A escola é tudo que os meninos falaram até agora. É um espaço que é para aprender, um espaço que você consegue novas amizades, um espaço em que você aprende valores porque, realmente, assim, tipo, falam que a escola é para ensinar, mas, digamos, ensinar a matéria, Português, Matemática e tal. Os valores você vai aprendendo com o povo ...

Investigador: Com o povo?

Adam: Com o povo, com as pessoas.

Luna: Com as pessoas. Acho que na escola também é o espaço onde você aprende muito porque nem todo mundo vive igual. Tem pessoas que vivem de uma forma totalmente diferente, você acaba pegando aquilo dela, a forma dela falar ...

Maria: São muitas culturas, não é ...

Luna: A religião dela, a visão de mundo dela é diferente, entendeu. O que a gente quer? A gente quer ter visões de mundo diferente, não ver sempre aquela mesma, tipo, “O homem está em cima da mulher por conta disso e disso, e vem desde o passado, e você tem que aceitar”, aquela coisa que você sempre aceita “A sociedade é assim”, mas a gente não pode mudar, a gente não tem opção, assim, a gente tem a visão de que a sociedade era assim, então a gente quer, agora, aquela coisa, o que eu preciso fazer para mudar o meu pensamento porque eu não posso carregar esse pensamento. Mas acaba que quando a gente tem uma aula que diz isso, a gente acaba carregando isso também.

Investigador: Para encerrar a nosso debate, eu queria fazer a seguinte pergunta, o que vocês esperam do futuro e se esse futuro passa de alguma forma pela experiência que vocês têm agora no ensino médio. Queria que vocês falassem quais são as projeções e se elas estão vinculadas ou não com a escola.

Angel: Para o futuro, eu espero uma educação livre, uma educação realmente livre, uma educação em que eles possam nos ensinar sobre o que a gente quer aprender. Não uma educação que força a gente a aprender as coisas do mercado de trabalho. Eu espero para o futuro, assim, realmente, pessoas pensantes, que eles passem a criar pessoas pensantes, não máquinas, é isso que eu espero para o futuro, esperança, gente, esperança!

Investigador: Se vocês pudessem, vocês fechavam a escola?

Todos os participantes: Não [alguns hesitam].

Investigador: Vocês acham que era uma opção fechar a escola? Por quê?

Késia e Pedro: Não.

Maria: Claro que não, nunca!

Investigador: Por quê?

Maria: Porque a educação tem que ser aberta e de qualidade para todos. Não tem que ser privatizada, não tem que ser paga, educação não deve ser paga, é um direito de todo ser humano, entendeu, eu penso isso. Para o futuro, eu espero que a educação seja livre e liberta para todas as pessoas, independente da classe, cor, raça, seja igual para todo mundo, entendeu. Para mim, educação não se paga, educação é um direito.

Investigador: E o que você espera do futuro, então, para você?

Maria: Para mim, espero ser rica [todos riem]! Espero ser famosa! Mentira! Espero aprender muito, aprender a continuar aprendendo, tirar tudo, tudo, tudo o que eu tiver de aprender aqui

nessa comunidade, conhecer o máximo de pessoas que eu puder, trocar experiências com essas pessoas, conhecer pessoas e viver.

Investigador: Muito bem. Quem mais quer falar sobre o projeto de futuro e a relação com a escola ou não?

Pedro: Eu, para o meu futuro, eu quero, como ela falou, conhecer pessoas novas. Pretendo também viajar e aprender coisas novas e tal.

Investigador: Pretende ir à faculdade?

Pedro: Pretendo, mas também não sei em que, como eu falei, sou muito indeciso para essas coisas. Tipo, acontece uma coisa “Ah, quero ser isso”, passa um tempo “Quero ser aquilo”, entendeu. É uma coisa ...

Adam: Todo mundo sente isso.

Pedro: Ainda não sei o que eu realmente quero em relação à faculdade.

Investigador: Quem mais? Vinícius [risos]!

Maria: Eu quero ter muitos filhos. Eu quero ter mais de cinco filhos.

Pedro: Eu sou filho único e eu também quero ter vários filhos.

Maria: Eu quero adotar e gerar, entendeu. Eu amo uma família doida.

Adam: Ela quer ser a Madonna [risos]!

Maria: Quero uma casa perto do mato, na natureza. Eu quero várias coisas. Só que aí eu quero correr muito atrás disso, ter saúde, para que os meus desejos se realizem.

Vinícius: O projeto do meu futuro?

Gabriela e Angel: Só deitar [risos]!

Investigador: A gente já sabe que depois da ocupação, você se tornou um aluno mais responsável, mais interessado, você já nos disse isso hoje, então, e no futuro, como é que vai ser, o que você quer?

Vinícius: Para o futuro, eu espero que a educação seja melhor como um todo.

Investigador: E pessoalmente?

Vinícius: Não sei. Fazer faculdade, viajar ...

Investigador: Você gostaria de fazer faculdade?

Vinícius: Gostaria.

Investigador: Tem uma área?

Vinícius: Rapaz, eu gostaria de fazer medicina, mas eu vejo que é difícil ...

Adam: Você consegue!

Pedro: Mas nada é impossível!

Vinícius: É, eu vou tentar, é um plano meu para o meu futuro. Se não der certo, tudo bem, eu corro atrás de outra oportunidade.

Adam: Bem, para o futuro, eu quero ser bom em tudo que eu venha querer fazer. Eu quero ser ótimo porque como todo adolescente sou indeciso, então ainda não decidi a faculdade que eu vou fazer, mas seja o que eu for fazer, vai ser ótimo, vai ser o melhor que eu posso. E o melhor que eu posso, é ótimo. E, também, sabe, como todos, eu espero por uma educação de qualidade porque não tem como eu conseguir algo sem uma educação decente. E, também, menos preconceito, sabe, que as pessoas saibam respeitar a diversidade, não sejam tão ...

Maria: Arrasou!

Adam: Porque, para mim, a pessoa que tem preconceito é idiota, é mente fechada.

Luna: Não sei lidar, não é!

Adam: Não sei lidar com isso. Esse tipo de estupidez, para mim, sabe, interfere muito na minha vida, mas eu espero que todos melhorem.

Luna: Eu acho, assim, no meu caso, o que eu quero, uma educação de qualidade, uma educação que ensine as pessoas a respeitarem umas às outras, as opiniões diferentes, as formas e visões de mundo novas, uma que te ensine a, tipo ...

Angel: Politizar ...

Luna: É, ensine a politizar, muito, porque tem muito jovem que se baseia em Malhação [programa de televisão juvenil], em novela, em coisas, e não liga muito ... e isso é importante ... a gente falar sobre política sim na escola. Até, dizem que é proibido, que professor não pode dar a sua opinião, ele tem que dar a sua opinião, seu ponto de vista sim. Eu acho que ele pode mostrar o seu ponto de vista e não querer mudar. Mas, para mim, eu quero viver loucamente [risos]! Eu quero poder me expressar, eu quero poder falar, eu quero poder conhecer as coisas, as pessoas, ter voz, eu quero conhecer as pessoas, eu quero sair, eu quero viajar, eu quero arranjar um emprego bom. Eu não quero ser rica, mas ficar rica também é bom!

Maria: Nossa, eu quero fazer um tour pelo nordeste! Conhecer todos os lugares do nordeste, do Brasil.

Luna: Eu quero conhecer a minha cidade, primeiramente. Depois, eu quero conhecer o estado, entendeu, porque eu acho assim, isso é importante. E depois conhecer o Brasil, quero conhecer tudo.

Maria: Paris, para quê? Portugal, para quê [vários falam ao mesmo tempo]?

Angel: A gente tem Mato Grosso, a gente tem Porto Alegre, a gente tem Nordeste!

Maria: Acre, a gente tem Acre, gente!

Investigador: O Vinícius não vai gostar, mas eu vou perguntar, alguém quer dizer mais alguma coisa antes de a gente encerrar essa conversa?

Angel: Não, não!

Adam: Foi ótimo! Eu gostei, foi ótimo.

Vinícius: Ocupar e resistir!

Angel: Ocupar para não ser ocupado!

Investigador: Obrigado!

Adam: Precisando ...

Luna: Estamos aqui!

Apêndice 4: Guião para entrevista semiestruturada de tipo biográfico

Objetivo: Evocar memórias e reflexões dos/das alunos/alunas acerca das suas trajetórias de escolarização, a fim de se compreender, em profundidade, os sentidos que eles/elas atribuem à educação escolar, considerando-se, também, a questão dos contextos geográficos institucionais e pessoais.

Dimensões	Aspetos a explorar
Objetivo específico: situar as pertenças socioculturais	
Dados de caracterização	Género; Idade; Agregado familiar; Profissão dos pais; Local de residência (freguesia e concelho); Ano de escolaridade
Objetivos específicos: identificar as primeiras impressões sobre a vida escolar; aceder às representações iniciais sobre a escola	
Perspetiva panorâmica sobre o percurso educativo inicial	A primeira escola; Os primeiros professores; Relação inicial com espaço educativo; Anseios, expetativas e reações relativas ao(s) espaço(s) escolar(es); Sentimentos iniciais em relação à educação (sensação de integração, repúdio, etc.);
Objetivo específico: evocar memórias sobre a experiência escolar no ensino básico a fim de compreender elementos organizadores da trajetória educativa	
Desenvolvimento pessoal e académico na escola básica	Lembranças da(s) escola(s) de ensino básico; Os professores e os momentos significativos (contributos e sentidos); Gestão do currículo (espaço para autonomia, satisfação com as possibilidades); Características enquanto aprendiz (são aprendidas ou de natureza pessoal, desenvolvidas, adquiridas ou hábitos); Decisões que lamenta no âmbito escolar (existem, o que representam); Satisfação com o percurso realizado (pensar mudanças desejadas, ausências sentidas);

	<p>Os resultados (o que significam, que leitura pessoal tem deles);</p> <p>Participação em órgãos /estruturas da escola (contributos, (ir)relevância);</p> <p>Refletir sobre a conceção de escola (mudanças nessa visão desde a entrada no ambiente escolar);</p> <p>Problematizar o papel dos professores (qualidades que admira, características negativas, que exemplos ou modelos a seguir, ruturas;</p>
Objetivos específicos: compreender as perspetivas sobre o ensino secundário; apreender a importância da transição de ciclo no percurso formativo	
O ensino secundário (pré-entrada e acesso)	<p>O porquê da escolha de curso e possíveis fatores de influência;</p> <p>Inferir conhecimento das diferentes vias (em Portugal) ou possibilidades (Brasil);</p> <p>Noções sobre o currículo trabalhado;</p> <p>Expetativas gerais sobre o processo formativo;</p>
Objetivos específicos: depreender a vivência escolar atual; perceber mudanças de comportamento; confrontar as exigências escolares com as pertenças juvenis	
O ensino secundário e a conceção de juventude (práticas e aprendizagens)	<p>Avaliação contemporânea do processo de formação;</p> <p>Os climas e ambientes de aprendizagem (mudanças);</p> <p>O corpo docente;</p> <p>As aprendizagens e os interesses;</p> <p>Momentos significativos;</p> <p>Os cruzamentos entre ser jovem e ser aluno/aluna;</p>
Objetivo específico: compreender representações generalizadas da vida escolar, com a finalidade de organizar possíveis sentidos da educação no percurso biográfico	
Ação da escola	<p>Relações com o saber (as dinâmicas, os ambientes de aprendizagem, características, marcas e impressões na formação);</p> <p>Momentos significativos vividos na escola no percurso educativo;</p> <p>Aspetos relativamente aos quais pensa que a escola não o/a apoiou suficientemente (o que poderia ter feito, por que pensa que não o fez e como se sente essa ausência);</p> <p>Tendência geral no modo como interpreta o significado da escola (tratamento, possibilidades, marcas);</p> <p>Caraterísticas que reconhece em si e que resultaram da ação da escola (pensar também naquilo que a escola não pode modificar)</p>

Objetivos específicos: aceder a representações sobre a vizinhança da escola que frequenta; compreender pertenças geográficas e socioculturais	
Escola e território	Como vê a integração da escola na sociedade; Perceção de si no meio social em que se insere; Desejos de permanência na localidade onde estuda;
Objetivos específicos: apreender influências da família no percurso escolar; aceder a representações familiares sobre o papel da escola; compreender as inter-relações com a família nuclear e alargada	
Educação e relação familiar	Relações com os pais ou encarregados/encarregadas de educação; Conceção de escola dos pais; Relação pais – professores; Participação dos pais nas atividades da escola; Relações com os/as irmãos/irmãs; Familiares marcantes no processo educativo; Existência de modelos ou referências (irmãos, familiares ou os próprios pais enquanto exemplos de percurso educativo); Acontecimentos positivos na esfera familiar (que contributos); Acontecimentos negativos na esfera familiar (que aprendizagens);
Objetivos específicos: apreender relações de natureza íntima; compreender o lugar da juventude no percurso biográfico; aceder a momentos significativos fora da escola	
Vivências e relações interpessoais	Atividades regulares (clubes, grupos religiosos ou de lazer); Tempos livres (gostos, práticas, experiências); Meios de socialização online (participação); Noção de identidades (traços marcantes da personalidade, noção de si); Relações com colegas fora da escola (quem são, o que fazem); Momentos significativos
Objetivos específicos: aceder a representações globais da escola na construção do percurso biográfico; depreender os projetos de futuro; compreender representações de si enquanto cidadão	
Expetativas de futuro	Influência da experiência escolar nos projetos de futuro; Interesse pelo ensino superior ou pelo mercado de trabalho (razões); Atividade profissional que gostaria de exercer e os porquês; Representações de si enquanto sujeito na sociedade (contributo, impactos)

Apêndice 5: Exemplo de entrevista de tipo biográfico | Entrevista 7 (Júlia), Portugal

**todos os nomes citados ao longo da transcrição são fictícios*

Investigador: Então, muito obrigado. Boa tarde! Como sabe, este é um trabalho sobre processos de escolarização de jovens que frequentam a escola pública em determinadas zonas do país e, hoje, o que eu queria era conhecer um pouco da tua história. A tua história relativamente à escola, mas também um pouco da tua história de vida, as tuas relações familiares e tudo isso. Por isso, pedia que você me contasse aquilo que for vindo à tua cabeça sobre a relação com a escola. Pode ser desde a tua primeira escola, desde o infantário, caso tenha ido, e vamos conversando.

Estudante: OK, então é assim. Eu lembro-me que fui para o infantário aos 3 anos de idade e fui porque a minha mãe e o meu pai trabalhavam fora, então, eu fui para o infantário muito cedo e, prontos, estive lá durante três anos, até aos meus seis, quando entrei no ensino básico e comecei a estudar numa escola ... era tudo muito perto da minha casa, tanto o infantário, como a escola primária e, por isso, como a minha família vive toda muito perto, eu sempre vivi com os meus avós, com a minha família toda. Eu lembro-me que no último ano de infantário, se não me engano, a minha mãe veio trabalhar para casa e, então, aí, eu já faltava mais às aulas, já queria estar mais com a minha mãe e prontos. E a minha mãe nunca me obrigava a ir à escola, sempre queria que eu ficasse com ela e que eu tivesse com ela porque também queria passar esse tempo, que durante dois anos não consegui passar. Eu fui depois para o ensino básico onde fiz as minhas grandes amizades e conheci os meus grandes amigos, prontos, lá tive sempre a mesma professora durante os quatro anos e ela foi muito, muito importante para mim em muitos aspetos. Ela era uma professora que tinha muita fé, então, ela sempre nos passou esse carinho pelos outros e sempre teve esse cuidado de nos passar bons valores. Nós, ainda hoje, passado imenso tempo, dizemos que ela foi mesmo uma amiga, não foi quase que nem uma professora porque ela passava tempo a falar connosco e a educar-nos como se fosse mesmo uma segunda mãe para nós, então, pronto, esses quatro anos foram realmente importantes para mim. Depois, no 5º ano eu entrei para o ciclo de [omitido] e esses foram uns anos muito tristes para mim, eu lembro-me que sofri de *bullying* nesses anos.

Investigador: Ficou lá até ao 9º?

Estudante: Não. Eu sofri de *bullying* no 6º, 7º, então a minha mãe trouxe-me para este liceu [a entrevista se realiza na escola secundária]. Pedi transferência e agora estou aqui [risos].

Investigador: Veio para cá no 8º?

Estudante: Sim, no 8º ano. E então, agora, tudo corre bem e tudo correu bem e tudo foi pelo melhor e está tudo bem.

Investigador: Então, agora, vamos esmiuçar isso. A história está muito interessante, vamos voltar aqui para o infantário. Onde é que nasceste?

Estudante: Eu nasci em Paredes.

Investigador: Disse que a escola e o infantário eram pertinho da tua casa, você vivia em Paredes?

Estudante: Não, eu vivo em Arreigada. Vivia.

Investigador: Então, nasceu em Paredes e vivia em Arreigada. Quer falar um pouco mais do que você se lembra do infantário, dos espaços. Consegue lembrar alguma coisa das aulas ou assim?

Estudante: Sim, eu lembro-me que as aulas eram ... havia duas professoras e, por isso mesmo, havia dois espaços. Eu fiquei com a professora Mónica, neste caso, e aquilo tinha um espaço onde tinha uns sofás, uma espécie de biblioteca, depois havia o espaço das artes, onde nós desenhávamos e havia a parte da casinha, que tinha uma casa, assim, muitas coisas engraçadas e tinha dois computadores, ainda me lembro de ter dois computadores, onde toda a gente queria estar, já éramos assim todos tecnológicos naquela altura. Então, quando estes computadores surgiram, toda a gente queria estar nos computadores. Eu lembro-me muito de pegar nas histórias da biblioteca e sentar-me com as minhas amigas à minha frente e ler-lhes a história, eu não sabia ler, mas fingia que sabia, pelas imagens inventava histórias. Lembro-me de desenharmos. Eu, relativamente a amizades lá, não me lembro muito, lembro-me que passava muito tempo com as professoras e tinha esse cuidado de arrumar tudo. No intervalo, eles iam todos lá para fora e eu tinha o cuidado de ficar na sala, de arrumar as coisas com as professoras. Lembro-me do leite achocolatado que elas davam a todos os alunos e ficava lá sentadinha. Por isso, lembro-me que a escola tinha assim um pátio enorme, tinha escorregas e vários brinquedos, então, nós passávamos ali muito tempo e as professoras estavam sempre connosco, por isso era um convívio muito bom entre professores e alunos. Eu lembro-me de brincar com o meu primo, era mais com a minha família porque, depois disso, lembro-me de estar mais tempo com as professoras do que com outra pessoa da minha idade, então, acho que é isso o que eu mais me lembro do infantário.

Investigador: E as professoras? Fala um pouquinho delas.

Estudante: Sim. Eu lembro-me que a professora Mónica foi também uma professora que ainda hoje gosto imenso dela e tenho a oportunidade dela também continuar a trabalhar perto de minha casa, por isso, ela era uma professora que eu gostava imenso, ela tratava-me também muito bem e ela dizia, eu lembro-me de uma coisa que ela disse, que ainda hoje a minha mãe diz que é verdade, é que ela dizia que eu ia ter muito jeito para conversar, para ser jornalista, para ir me ligar assim as humanidades, então ela dizia isso muitas vezes à minha mãe. E, de certa forma, isso, ainda hoje, a minha mãe costuma me dizer isso, então, eu tenho orgulho de desde pequenina já ser assim esta Júlia, já ter esta essência que hoje está comigo ainda, por isso. Acho

que é isso. Era uma professora que também se preocupava muito, trabalhava bem com os alunos. Sempre nos ensinou que as tarefas que prometemos e que dizemos que vamos cumprir, temos que cumprir, sempre disse para nós termos força e, assim, sempre foi, acho que as professoras nesta idade são muito importantes para o nosso desenvolvimento e, de facto, estas duas professoras, tanto a do infantário, como a do ensino básico, realmente, foram muito importantes.

Investigador: Como é que foi a passagem para a primária?

Estudante: É assim, a passagem foi muito fácil porque eu, lá está, era perto de minha casa e o ambiente, assim, lembro-me no primeiro dia, ainda me lembro da primeira amiga que fiz, de eu estar ali sozinha no intervalo, foi o meu pai que me levou à escola neste dia e eu estava lá toda nervosa, e entro lá dentro, estava lá uma rapariga sozinha, fui logo à beira dela, começamos a falar e tornamo-nos amigas lá, por isso, eu entrei logo a fazer amizades, mas foi aquele impacto, senti-me muito crescida nessa altura porque eu já ia para a escola, não é!

Investigador: O que aprendeste na primária?

Estudante: Primeiramente, eu lembro-me sempre de uma coisa que era a música. Eu adorava música e, então, nosso professor, ele apontava as notas com cores, então, era muito mais fácil nós aprendermos, coisa que depois, quando eu entrei para o ciclo, já não conseguia porque já não tinha as cores, era tudo a preto, então, ele ensinava-nos dessa maneira muito engraçada também. Lembro-me de inglês, sem dúvida. Inglês, eu adorava falar e dizer, eu lembro-me que houve uma vez que tivemos um ditado e eu acertei nas palavras todas, não é para me gabar [risos], mas a professora deu um papel e esse papel era, sempre que a professora punha a turma toda de castigo, ou seja, ninguém tinha intervalo, eu podia apresentar este papel e ficava com o intervalo livre, ou seja, podia ir na mesma brincar, por isso, eu lembro-me muito de inglês e das músicas que a professora punha. Lembro-me dela a falar do tempo, era a minha maior dificuldade era dizer como é que estavam os dias, se dizia que estava ensolarado, com chuva, e eu tinha muita dificuldade nisso e a professora apontava sempre ao lado do sumário como é que estava o tempo, então eu já ficava toda nervosa quando calhava a minha vez porque não sabia mesmo dizer as coisas. De resto, lembro-me de ser uma boa aluna, sim, que eu lembro que havia um rapaz que era o Marco e nós estávamos sempre a pegar-nos um com o outro para ver quem é que tirava as melhores notas. Então, houve uma vez que eu fiquei muito triste porque ele tirou uma nota baixa e começou a chorar e eu fiquei assim, muito, porque eu queria que ele tivesse a mesma nota que era para eu ... pronto, de resto, lembro-me de aprender a escrever. Há uma coisa que eu ainda utilizo hoje que é, tem as linhas, não é, e há aquele espaço entre as linhas e eu, então, a minha professora dizia “Vocês têm este espaço todo, por isso, façam a letra grande”, por isso, ainda hoje eu tenho aquela letra enorme porque eu ocupo o

espaço todo porque aquilo tem espaço, é para aproveitar, como dizia a professora. São essas as coisas que eu me lembro mais.

Investigador: Falaste que, às vezes, ficavam sem o recreio, não é [estudante acena que sim]. Quando é que isso acontecia?

Estudante: Isso acontecia quando nós, por exemplo, a professora era chamada para resolver algum problema, ou um pai que estava lá a falar com ela e, então, nós fazíamos muito barulho dentro da sala de aula porque ela estava lá fora, então, ela entrava e nós ficávamos logo sem intervalo. Também acontecia quando a professora estava a tentar falar ou assim e nós estávamos todos na brincadeira porque aquilo fazia um “u”, as mesas faziam um “u” e a professora estava lá no meio a falar connosco, então, nós, estávamos frente à frente, uns para os outros, era sempre uma palhaçada dentro da aula, então, a professora, muitas vezes, passava-se, enervava-se connosco e dizia mesmo “Vocês vão ficar sem intervalo!”. À terceira vez, e era sempre, sempre que nos portávamos mal, ela punha-nos de castigo.

Investigador: Qual o nome desta escola primária?

Estudante: Era [omitido]. Agora já não existe. Passou a ser, tanto o infantário, como a escola, está em outro lugar, também perto da minha casa, e acolhe alunos de infantário e alunos da primária.

Investigador: Antes, era separado?

Estudante: Sim. Era tudo separado.

Investigador: Então, fomos ao 5º ano em [omitido]. E por que é que fomos para [omitido]? Era a escola mais perto?

Estudante: Sim, era mais perto e a minha irmã também andava lá, por isso, a minha irmã sempre me acompanhou na escola.

Investigador: A tua irmã tem quantos anos?

Estudante: Tem 21.

Investigador: Mais velha.

Estudante: Sim. Então, por exemplo, quando eu andava no 2º ou no 1º, ela estava no 4º, por isso, eu sempre a apanhei. E no ciclo, é exatamente isso, ela é quatro anos mais velha que eu, por isso, eu ainda a apanhei no ciclo, então ela ajudou-me nessa entrada para o ciclo, nomeadamente.

Investigador: Quer falar um pouquinho do ciclo?

Estudante: Eu lembro-me de no ciclo, pronto, eu portava-me mal, muito mal, no 5º ano e no 6º. O 6º ano foi complicado porque foi na altura de escolhermos disciplinas e nós podíamos escolher ou *Designer* ou Música e eu optei por Música e muitos amigos meus foram para *Designer*, por isso, houve a separação das turmas e foi um bocado complicado. No 5º ano, lembro-me de uma

professora de história que eu realmente não gostava, por incrível que pareça, eu odiava história durante todo o ciclo e agora, estou em Humanidades, e adoro história.

Investigador: Não gostava [na primeira menção diz que não odiava]?

Estudante: E agora adoro história e interessa-me imenso. Só que naquela altura no 5º ano, eu lembro-me de tirar mesmo más notas a história, não gostava mesmo da professora e ela, também, sentia que ela não gostava muito de mim.

Investigador: E o que é que se passava?

Estudante: Lá está, eu também não era uma boa aluna e portava-me muito mal e assim. Então, eu estava sempre lá atrás, mas sinto que ela sabia que eu podia dar mais de mim mesma, que eu conseguia cumprir e ter melhores notas, só que eu era muito preguiçosa e não queria saber, então, senti que ela ficava assim, quase como que com um sentimento de não cumprir o objetivo dela, que eu podia ter sido melhor aluna e acabava por não querer saber daquilo, então havia sempre aquela, ela puxava sempre imenso por mim, eu dizia “Professora, não quero saber disto!” e eu era muito assim, por isso, acho que era um pouco isso.

Investigador: E o que fez você passar a ser uma aluna que não se importava tanto com as coisas no 5º ou no 6º, como disseste? Até ao 4º, pela sua descrição, era uma boa aluna, não era. Então, o que mudou?

Estudante: Não sei [risos]! Eu lembro-me de ... não sei, eu acho que é aquele sentimento de ser crescida, “Ai, entrei para o 5º ano! Agora, posso!”, era sempre aquela coisa. Senti-me mais confiante, então era assim mais, pronto, era o 5º ano, era para aproveitar o ciclo, cheio de rapazes, e assim, então, eu queria era estar com os meus amigos e divertir-me, e dentro da sala de aula, aquilo era, eu não aguentava mesmo, eu portava-me mal.

Investigador: Conta-me algumas coisas que fizeste aí ...

Estudante: Eu lembro-me, por exemplo, de estar na sala de aula e a atirar papeizinhos aos professores, eu envergonho-me muito disso, mas é verdade, atirava papeizinhos aos professores, falava muito, eu, às vezes, levantava-me sem mais nem menos, prontos, era uma criança autêntica, levantava-me, saía da sala. Ou dizia ao professor “Vou à casa de banho” e ia dar uma volta, só chegava para aí no final da aula, por isso, eu era assim muito «rebeldinha».

Investigador: Quem eram os teus amigos nesta altura?

Estudante: Pronto, os meus amigos. Os meus amigos eram aqueles que tinham vindo da primária, então, eles eram exatamente as mesmas pessoas que me fizeram *bullying* depois. Por isso, eles eram amigos que eu confiava imenso e só mais tarde é que eu vim a perceber o quão más companhias, e o quão más pessoas, não, pessoas, mas o quão mal eles me fizeram durante estes anos, então eles eram pessoas que eu tinha muita confiança porque era uma rapariga e gostava de ver aqueles filmes das amigas, todas juntas, de que estão juntas sempre. Então, eu

sentia esse impacto quando elas me fizeram aquilo e eu senti-me muito pequenina nesse momento, por isso.

Investigador: Quer falar um pouco sobre essa situação?

Estudante: Então, é assim. O meu pai sempre foi muito relacionado com desporto, então, eu também adoro desporto, e gosto de me sentir parecida com ele, neste aspeto. Então, na escola, eu entrava para tudo e todos os torneios, coisas que houvesse, eu estava lá metida, desde que envolvesse desporto e desde que eu conseguisse chegar à casa e dizer ao meu pai “Pai, vou participar nisto!”, eu sentia que estava a dar um bocadinho de orgulho. Eu cresci muito a ver, a minha irmã sempre foi muito boa em atletismo, então, o meu pai já chegou a acompanhá-la à Maia, e tudo, a competições da escola, e eu lembro-me de estar sentada ao lado dele e ver aqueles olhinhos brilhando, aquele orgulho, então eu disse mesmo, eu quero também fazer alguma coisa dessas, quero sentir que dou este ... e que tenho esta ligação com o meu pai também, então, eu metia-me em tudo. E lembro-me de uma vez, ser atletismo, então, estava muita gente a ver porque era cá fora num recinto enorme, era corrida de estafetas, e nós passávamos o testemunho a outras pessoas e tínhamos que correr. Então, eu lembro-me de estar toda a gente lá fora, assim, e eu estava a correr. E nós estávamos a perder contra toda a gente e eu, quando saí, foi no último jogo, ou no penúltimo, eu saí de lá e eles começaram a gritar que eu não valia nada, que eu era um desgosto para o meu pai, para os meus pais, lembro-me de me atirarem papéis, sumos, e eu fiquei, nessa altura, apetecia-me desaparecer e, então, eu não aguentei porque, lá está, senti-me muito pequenina e fui a correr para o balneário. Então, liguei ao meu pai e disse para ele me vir buscar e, então, ele vem me buscar e quando eu entrei no carro, eu lembro-me de ele me dizer uma coisa, que foi muito triste para mim, que ele disse-me “Nunca mais te metes nestas coisas” e foi aí que eu senti, parecia que eu tinha desapontado. Não que fosse essa ideia que ele me quisesse passar porque, no fundo, ele queria que eu me sentisse protegida. No fundo, um pai nunca gosta de ver um filho passar por essas situações eu senti-me muito, quase como se o tivesse desapontado, então, aí, foi a pior fase que eu poderia ter passado alguma vez.

Investigador: Era só para perguntar se este foi o primeiro grande episódio de *bullying* com a tua pessoa?

Estudante: Sim. Então, tipo ...

Investigador: E por que acha que disseram para ti da relação com o pai, já tinham percebido que essa relação com o desporto tinha a ver com o pai?

Estudante: Sim. Lá está, o meu pai é treinador, ele treinou várias equipas, logo, treinou vários rapazes que andavam lá no ciclo.

Investigador: De que desporto?

Estudante: Futsal. Então, treinou vários rapazes que andavam lá no ciclo, então, eles sabiam que eu era filha dela. Então, quando isso aconteceu, eles disseram isso.

Investigador: Ia me contar mais coisas ...

Estudante: Sim. Ia dizer, por exemplo, que houve situações em que eu estava a sair, aquilo no ciclo, tinha umas escadas, na saída do ciclo. Então, eu ia a correr, porque toda a gente corria para apanhar o autocarro, eu ia a correr e lembro-me de me porem o pé à minha frente e eu caí, abri as mãos, rasguei as minhas calças e, por isso, eu fiquei completamente ... eu não sei como é que eu tive forças para entrar no autocarro e ir no autocarro até à casa. Eu fui ali à beira do motorista que era para ninguém me fazer nada, nem ter que olhar para a cara de ninguém porque eu, até hoje, não sei quem é que fez isso, por isso, eu sentia-me num sítio em que as pessoas não gostavam de mim. Mesmo com as pessoas que eu não conhecia, parecia que eu tinha medo delas porque tinha medo que não gostassem de mim, também. E foi muito complicado. Ir no autocarro, lembro-me de puxarem-me o cabelo, lembro-me de sentir que não era, de certa forma, não sei, que as pessoas não gostavam de mim sem eu lhes ter feito alguma coisa, por isso, foi uma etapa muito confusa.

Investigador: Por que achas que houve esta mudança? Disseste que eram os teus próprios amigos.

Estudante: Exato!

Investigador: Como é que foi essa passagem, houve algum episódio específico ou, simplesmente, é como dizes, foi!

Estudante: Sim, foi! Lá está, foi no 7º ano que isso aconteceu, por isso, foi naquela altura em que a minha turma se dividiu, ou seja, uns foram para *Design* e outros para *Música*, então foi aí que, não sei, deixamos de conviver tanto. Eu vi-os ali a rirem-se de mim, então eu sentia-me muito “O que é que está a passar? O que é que eu fiz?”.

Investigador: Então, fez novas amizades nesse período?

Estudante: Nesse período, não.

Investigador: Não.

Estudante: Ah, sim, sim, sim [risos]! Que mal! Ainda por cima, ainda hoje, somos grandes amigas. Sim, eu conheci uma prima minha, que nem sabia que era minha prima, então, a Ana, então, foi incrível porque ela ajudou-me. Eu tinha que aguentar o resto do ano ali naquele ciclo, por isso, eu estava, eu andava perdida, eu só entrava dentro do autocarro, saía do autocarro, eu estava, odiava andar ali, então, nessa altura, eu também andava com más companhias na turma que também me fizeram mal, nessa turma de 7º ano, então, nessa altura, eu comecei a sair da beira deles e, por isso, ganhei amizades com pessoas que, assim, não sei, que eram mais calmas, mais mente aberta, então, ainda hoje nós somos amigas e é espetacular porque ela foi muito

importante para eu conseguir ver as coisas boas da vida porque naquela altura não conseguia ver e ela, então, empenhou-se e ia comigo dar voltas, e conheci montes de amigos, que foi mesmo ótimo. Eu, no final do ano, já nem queria vir para aqui [escola secundária], queria continuar lá porque eu adorava já, para mim aquilo tinha sido apenas uma fase má e agora era continuar para a frente.

Investigador: E essa amiga, essa prima, era da mesma turma que você?

Estudante: Sim.

Investigador: As más companhias, com quem também esteve envolvida, diz lá um pouco.

Estudante: Eles eram da minha turma e eu gosto sempre de estar numa turma que me dê bem com toda a gente. Então, lá está, era assim meio mal comportada, então ia sempre lá para trás, nomeadamente, lá atrás encontrava sempre os rebeldes todos, então, eles fumavam, eu lembro-me de um rapaz, uma vez, estar a fazer um cigarro de tabaco. Então, ele estava dentro da aula ali a fazer aquilo e, para mim, naquela altura, aquilo já era [demais]. Então, lembro-me de eles irem fumar para trás do pavilhão e eu ia com eles.

Investigador: E eram, na maioria, homens?

Estudante: Não, eram, na maioria, raparigas. E então, eu ia com elas e eu sentia, eu nunca fiz nada, nunca fumei, nem nada disso, mas, lá está, senti a pressão por parte deles, então, houve uma altura em que percebi que aquilo me estava a fazer mesmo mal porque eu nem vontade de ir para os intervalos tinha porque eu não queria estar com eles e não queria ir com eles. Foi nessa altura que eu comecei a perceber que não eram boas companhias para mim. Não queria fazer nada daquilo, não queria estar ali, por isso, comecei-me a afastar. No momento em que eu me comecei a afastar, aí foi pior, começaram a dizer dentro da sala que isto já não era assim. Eu lembro-me uma vez de levantar em Visual, estava em Visual e a Manuela, uma rapariga, disse “Ela deve querer que eu lhe atire a borracha à cara!” e eu fiquei, assim, muito, “Por que é que eles estão a fazer isso comigo? Eu só tomei uma decisão”.

Investigador: Mas como é que demarcou essa mudança? Você passou a sentar em outro lugar na sala, por exemplo, ou não?

Estudante: Sim, comecei a ir para a frente. Foi nessa altura que eu comecei a fazer mais amizades com a Ana e assim, elas estavam lá à frente, então, eu indo para a frente já havia aquela separação, aí, pronto, já foi mais difícil.

Investigador: Pelo que me contas então, havia grupos dentro da turma. A turma era muito dividida em grupos.

Estudante: Sim.

Investigador: Como é que eram essas divisões?

Estudante: Basicamente, toda a gente se dava bem, até as próprias pessoas que estavam à frente davam-se bem com aqueles que estavam atrás, só que havia sempre aqueles que nunca estavam juntos como turma nos intervalos, nos tempos livres, não. Havia sempre aqueles que gostavam de estar numa mesa de bar a conversar, e a comer, e assim, e havia aqueles que gostavam de ir, por exemplo, para trás do pavilhão, fumar, estar ali sentados, a conversar. Então, havia essa separação, sempre. Então, pronto, criava-se aquele ambiente, não tanto uma turma unida, mas, sim, uma turma que se dava bem, colegas.

Investigador: Como é que era a relação da turma com os professores? Havia indisciplina?

Estudante: Sim, havia alguma porque, lá está, é uma idade, nós, também, mesmo os bem comportados eram mal comportados também. Então, havia sempre aquilo de conversar muito na sala de aula, é, havia muita conversa, muita brincadeira, mas as pessoas sentiam-se bem dentro da sala de aula porque, lá está, éramos colegas, não nos dávamos mal, nem nos dávamos bem, por assim dizer. Mas havia sempre aquela coisa, aquela distância entre uns e outros, mas que, facilmente, os professores não conseguiam, muitas vezes, dar as aulas porque nós todos falávamos e estávamos todos na conversa.

Investigador: Então, e os professores desse período. São, para aí, três anos, não é?

Estudante: Sim. É assim, eu não me lembro de nenhum [risos]!

Investigador: A sério! Não há professores que te tenham marcado neste período? Já falou da professora de história, de quem não gostava, não é. E não haverá outros?

Estudante: Eu também me lembro da minha diretora de turma do 7º ano porque a minha diretora de turma do 7º ano, a minha mãe foi muitas vezes falar com ela porque eu estava a passar por aquela fase toda, e a minha mãe queria que me ajudassem, e queria que a professora estivesse atenta a esses episódios dentro da sala de aula que pudessem acontecer, só que a minha DT não quis saber.

Investigador: Era uma professora de quê?

Estudante: Ciências. Então, ela não quis saber e eu lembro-me que a minha mãe não gostava nada dela, ia lá falar com ela e dizer “A minha filha está a passar isto, isto e isto, foi seguida numa psicóloga”. Até a própria psicóloga quis que eu falasse com a minha diretora de turma, explicasse a minha situação. Até a minha psicóloga tentou ter contato com ela, mas a minha professora nunca ligou, nunca atendeu, nunca fez nada.

Investigador: A psicóloga era da escola ou era externa?

Estudante: Não, era externa. E então, pronto, foi uma diretora de turma que eu não senti como uma professora que se importasse, então, fiquei, mas, de resto, era minha professora e não tive queixa dela em outros aspetos. Lembro-me do professor de história, o professor de história foi o professor da minha irmã, então, ele tinha um andar muito engraçado, era o professor pinguim,

então, nós, eu adorava aquele professor porque ele era muito ... ele resmungava nas salas, mas ele não resmungava por maldade, era assim um resmungar assim meio para a brincadeira, e assim, então, eu lembro-me muito dele e ele, ainda hoje, se me vir, ri-se e tudo mais. Lembro-me do meu professor de ciências, lembro-me que eu comecei o ano com 2 a ciências no primeiro período. No fim, eu tirei 2 a ciências e eu disse “Nem pensar, isto tem que mudar!”. Então, no outro período, tirei 4 e, no último, eu queria que ele me desse um 5, só que ele me disse que não podia dar porque de um 2 para um 4 já era muito bom, quanto mais para um 5, ele tinha que justificar aquilo muito bem, e eu disse “Mas professor, tens que me dar!” e ele deu-me um 5, eu andava atrás dele todas as aulas “Você tem que me dar um 5” e ele deu-me um 5 só para eu me calar, provavelmente.

Investigador: Ele deu-te um 5 ou você conquistou esse 5?

Estudante: Acho que eu conquistei porque eu comecei a ter de insuficiente a muito bom, então eu disse “Tenho que mudar isto, tenho que tirar boas notas” e, ainda hoje, lembro-me da matéria dele e das aulas dele, e de tudo.

Investigador: Como é que eram as aulas dele?

Estudante: Era assim em laboratórios, e eu tinha, no início do ano estava cá atrás, depois, quando eu tirei o 2, vá, depois, comecei a ir para umas mesas mais para frente, então, o 5. Ele fazia experiências e eu lembro-me que ele andava assim no meio da sala de aula a falar com os alunos, então havia aquela proximidade, não era só ali ele, ali à frente, e os alunos todos cá atrás, ele integrava, e andava, e parava assim, e batia-nos na cabeça, então era assim uma proximidade boa.

Investigador: Quais eram as aulas que mais gostavas nesse período? Pode me dar exemplos de algumas que gostava durante todo o período.

Estudante: Eu gostava mesmo muito de português. O professor de português também marcou muito, cá está. Ele trabalhava muito com a escrita. Eu sou má a gramática também por causa dele porque ele não queria saber da gramática, ele trabalhava muito com a escrita. Então, ele obrigava-nos a fingir e escrever, assim, uma rapariga que entrava noutra escola, descrever tudo, tudo, ele trabalhava imenso connosco. Eu lembro-me que eu escrevia, para aí, quatro páginas, e ele parava a aula “Mas, se escreveste quatro páginas, vais ler quatro páginas” e era assim. O que as pessoas escrevessem, as pessoas liam. E nós parávamos aulas para ouvir as pessoas ler. Eu lembro-me dele trabalhar a publicidade connosco, então ele fazia muitas brincadeiras, fingia que nós éramos donos de marcas, os rapazes, assim, para o futebol, e era assim, muito engraçado porque ele trouxe-me essa paixão que eu hoje tenho pela escrita e pelos livros, então, ele foi, de certa forma, as aulas que mais marcaram porque ele tinha esse dom de fazer as pessoas gostarem daquilo que ele ensinava, então, as aulas dele eram espetaculares. Eu lembro-

me dele fazer teatro, uma vez, e nós, então, eu e as minhas amigas levamos salto alto para lá, para fazer o teatro, éramos assim chiques, então, aquilo foi de rir mesmo porque nós estávamos lá na brincadeira mesmo, foi, foram as aulas que mais marcaram mesmo. Das outras, não lembro de nenhuma.

Investigador: E há aulas, assim, falaste de aulas que gostava e que te motivaram e há outras que não tenham te motivado tanto, não tenham te cativado e o que é que faltou nestas aulas?

Estudante: Não sei, acho que havia, em certas aulas, havia aquela distância entre professor e aluno. As aulas que eu mais gosto, eu senti que os professores aproximavam-se mais de nós, preocupavam-se mais com o que nós achávamos, com o que nós queríamos daquela aula, o que nós podíamos retirar daquela aula. Por outra parte, os outros professores, senti que havia essa distância, esse “Eu estou aqui, eu sou a vossa professora, vocês têm que me ouvir durante a aula toda”, então foi mais complicado criar esse laço porque nós gostamos mais de ir a uma aula com professores que gostamos do que com professores que não gostamos, certo. Então, prontos, havia essa falta de laços entre alunos e professores, é o que e acho.

Investigador: Como é que estuda para uma disciplina da qual não gosta?

Estudante: Ah, eu! Eu dou aulas, por assim dizer. Eu tenho em casa uma parede branca, então a minha mãe compra-me marcadores, de professora mesmo, então eu dou aulas, é a maneira que eu melhor estudo e, então, eu ponho-me a falar sozinha. A minha mãe diz que quando eu era pequena, no infantário, e tudo, punha bonecos à minha frente e falava sozinha para eles e, então, eu falo sozinha, dou aulas e, depois, como faço resumos da matéria para explicar aos meus alunos, não é [risos], eu faço gráficos na parede que depois passo e ficava até muito melhor resumida, então, minha maneira, desde sempre, de estudar, ainda hoje é assim, por isso, eu não sei o que é estudar numa biblioteca, não sei ... eu só estudo, escrevo mesmo, quando já tenho o trabalho todo preparado, só passo mesmo para os resumos aquilo que já trabalhei porque aquela matéria que eu não fiz resumos ainda, não dei aulas ainda, não consigo estudar porque parece que não me entra na cabeça.

Investigador: Continuas a dar aulas, então!

Estudante: Ainda! Eu tenho aqui dois marcadores do meu quadro porque isso é mesmo assim, eu adoro isto, dar aulas e falar.

Investigador: Muito bom. Logo, no 8º ano, então, veio para aqui por conta do *bullying*. Disse que depois não queria mais vir.

Estudante: Exatamente.

Investigador: Mas veio na mesma.

Estudante: Vim.

Investigador: Por quê?

Estudante: Porque a minha mãe estava muito zangada nesta altura com a escola, com o ciclo de [omitido], não é. Estava muito zangada porque eles, de certa forma, não tomaram conta da minha situação. Então, a minha mãe, eu disse-lhe “Mãe, por favor, deixa-me ficar”, mas, eu, por outro lado, queria vir porque era um sítio novo, minha irmã estava cá, então, prontos. Por um lado, queria ficar lá, por outro, queria vir. Então, a minha mãe disse “Vais para lá” porque ela ficou mesmo enervada com eles porque eles não tomaram, não tiveram a responsabilidade que deveriam ter tido, então, pronto, eu vim para cá e ainda bem.

Investigador: E então, já está aqui há bastante tempo, são cinco anos.

Estudante: Sim, já sou velhinha aqui [risos].

Investigador: Chegou aqui, já era a escola nova [a escola foi reformada há poucos anos]?

Estudante: Sim. E então, isto era tudo uma novidade para mim e se não fosse a minha irmã, eu perdia-me sempre, eu não sabia onde eram as salas e isto é por blocos, então, eu perco-me. Ainda hoje, muitas vezes, ainda me perco e são cinco anos, por isso, realmente, alguma coisa se passa. Mas o melhor foi que a Ana veio comigo, ela disse “Não vais ficar sozinha” e veio. Então, foi muito bom, eu entrei numa turma muito boa e são meus amigos, ainda hoje. Então, aqui, isto é diferente, era um ambiente totalmente diferente, também é maior, as pessoas não se preocupam tanto com quem ... não sei, as pessoas não estão tão juntas, como no ciclo. Aqui, as pessoas saem, vão lá acima, estão lá fora. Lá, não, estava tudo lá dentro, então as pessoas conheciam-se todas e havia sempre aquelas, pronto. Aqui, não, aqui é diferente, é maior e, assim, é fixe.

Investigador: Então, o 8º e o 9º ano, como é que foram?

Estudante: 8º e 9º continuei má aluna, quer dizer, má aluna e má comportada também, eu sentava-me lá atrás, mas desta vez eu fiz amigos que, prontos, valem a pena, que é uma turma toda boa, eram todos bons alunos e interessavam-se, então, não havia filas, aquela ideia de que lá atrás estão os maus alunos, não havia. Então, eu vim e eu estava, assim, sentada cá atrás, lá à beirinha da janela e estavam o André e o Tiago e, ainda hoje, são os meus melhores amigos e nós, ainda hoje, estamos sempre ali juntos porque criei mesmo esses laços de amizade muito fortes aqui. A Ana ficou noutra turma, mas no 8º ano, todos os intervalos ela vinha ter comigo, tínhamos aulas uma à beira da outra, ela saía, estávamos ali, todos os intervalos juntas. Eu adorei o 8º e 9º ano porque eu dava-me muito bem com a minha turma. Os professores, tive professores espetaculares e lembro-me de um professor que me marcou muito, o professor de Visual, o professor Maurício. Ele implicou comigo o ano todo, o 9º ano. Eu não sei desenhar, eu odeio desenhar mesmo, não gosto de desenhar, mas ele viu no meu não gosto por desenhar, eu simplesmente dizia “Professor, eu não consigo fazer isto, não vou fazer” e resmungava com ele e ele comigo, mas ele sabia que por eu não tentar, isso era uma falha na minha confiança,

alguma coisa se passava, então eu lembro-me da última aula, eu já chorei por causa dele e tudo, porque ele estava sempre ali a resmungar comigo, então, eu lembro-me da última aula que eu tive com ele, e foi nas últimas aulas que eu comecei a gostar dele porque percebi que ele era mau comigo porque ele sabia que eu podia dar mais e que eu podia, de certa forma, se eu tentasse, estava a ter confiança em mim, porque muitas vezes eu não tentava. Então, dizia para eu ir praticar um desporto e eu andava sempre com a bola de basquete debaixo da mão, então ele estava sempre a dizer “Eu ainda vou jogar basquete contigo e vou-te obrigar a entrar no basquete”, ele era assim muito ... depois tornou-se um grande amigo. Eu lembro-me de eu estar a sair no último dia de aulas com ele, da sala, e ele levantou a mão e disse assim “Júlia, o futuro é para a frente, por isso, levanta a cabeça e vai!” e eu lembro-me de sair da sala a chorar, chorei tanto nesse dia porque eu ganhei essa amizade e, ainda hoje, ele vê-me, fui no outro dia à sala dele ler em espanhol, assim, no dia das línguas, e ele só se ria, sempre ali a falar comigo porque é aquele professor que eu comecei por odiá-lo, mas, agora, não largo, eu vou atrás dele, vou chateá-lo e pronto. Aqui já fiz professores muito melhores, sem dúvida.

Investigador: E o que é que eles têm de diferente dos anteriores?

Estudante: Não sei. Acho que quando eu cheguei aqui, também mudei muito, amadureci muito. Eu, portar-me mal, portar-me mal, para mim, já era falar nas aulas porque eu já era, assim, muito mais cuidadosa com isso, já comecei a ter mais cuidado com a escola e, então, foi numa altura em que eu também descobri que tinha um problema na tiroide, pronto. E então, isso fez-me acalmar muito porque eu era muito energética, e assim, e eu, então, eu gostava muito de basquete, eu ia entrar para o basquete, só que descobri este problema, então não pude jogar durante um ano inteiro. Então, eu lembro-me de chegar à sala e foi o pior dia de todos, porque eu, sinceramente, era uma coisa que eu queria fazer já há muitos anos, então, lembro-me dos meus amigos se juntarem todos à minha volta e me apoiarem imenso, por isso, eu acho que foi isso que me fez também acalmar muito. E não sei, a maneira como eu encarava as aulas, se calhar, também foi diferente. Continuei a ter professores que não gostava tanto, mas houve mais professores que me marcaram mais, se calhar, também, porque eu lhes dei a oportunidade para tal, não é, e não fechei tanto no meu canto e nas minhas conversas, e assim.

Investigador: Pode dar um exemplo de um professor mau, como disseste agora?

Estudante: Isso já é mais complicado de encontrar, lá atrás, o professor de ... coitado, não é que ...

Investigador: Pronto, uma experiência mais negativa, não é que tenha sido um professor mau.

Estudante: Exato [risos]. Eu gosto daquele professor só que, realmente, ele era muito ... era o professor de ciências. Então, ele era o meu diretor de turma, então, eu gostava dele porque ele era muito engraçado, só que muitas vezes, as piadas que ele fazia magoava muito os alunos, ele

quase que ... eu não sei se isto é permitido e eu também não quero que ele vá preso [risos]! Mas ele, muitas vezes, insultava os alunos e eu ficava, tipo, “Professor, não, por favor, não faça isso!”. Eu lembro-me de uma rapariga fazer um *piercing* assim à volta do nariz, ele então fez aquela piada de que parecia um porco, acho que era, então, eu lembro-me de estar ao lado dela e ficar muito ofendida, toda a gente ficou muito ofendida mesmo porque, realmente, nós somos livres para fazer aquilo que queremos, não é. Nós começamos a ter uma discussão na sala de aula dele, então, eu lembro-me que ele não dava a matéria porque ele era fanático pelo Benfica e, então, estava sempre a falar do Benfica nas aulas dele. E depois nós ficávamos tão chateados, os benfiquistas ficavam todos contentes, só que os outros não, eles ficavam tão chateados porque eles, de facto, nós queríamos a aula e queríamos aproveitar. Ele passava as aulas a brincar, a falar. Por um lado, isso era bom, mas, por outro lado, era mau.

Investigador: Muito bem. Chegamos ao secundário. O secundário não foi exatamente uma transição para você porque já estava aqui na escola secundária.

Estudante: Exatamente.

Investigador: Então, suponho, que tenha sido um período tranquilo.

Estudante: Mais ou menos [risos].

Investigador: Conta!

Estudante: Eu entrei no 10º ano e eu mudei muito porque a partir daí tudo conta para a média, então, «bora» ser boa aluna, «bora» aplicar, «bora» tudo! Então, eu entrei dentro da sala de aula, eu já conhecia algumas pessoas por causa de ter estudado aqui nos dois anos anteriores, então, conhecia aqui algumas pessoas, e tudo começou a correr bem, só que voltou a acontecer aquilo, filas de trás, muito malcomportadas. Eram duas filas de trás malcomportadas, duas filas da frente bem-comportadas.

Investigador: E onde é que estavas?

Estudante: Na terceira fila [risos]! Mas eu era aplicada, nesse ano. Só que estava ali a mais, por assim dizer. E então, no início do ano, comecei a entrar outra vez naquele ritmo de estar mais com as pessoas da fila de trás, mas lembrei-me “Não faças isso, tem cuidado” porque junta-se aos melhores e serás igual a eles, não te junta aos piores, aquele ditado. Então, comecei a perceber que, se calhar, não eram tipos de pessoas que eu queria conviver naquele momento, também fumavam e tinham aqueles ... e fumar também não faz uma pessoa, não é, mas tinham aqueles vícios que me lembraram por outra parte as outras pessoas e eu, então, no início comecei-me a ligar a eles, mas houve uma altura em que eu percebi, de facto, que não eram as melhores companhias e fui a tempo e comecei-me a afastar. E também ouvi alguns comentários sobre isso, mas, também, isso passou-me ao lado. Aí já foi complicado porque eu comecei a dar-me melhor com as pessoas da frente e, sinceramente, ainda bem, porque ainda hoje, lá está,

são aqueles amigos que não se larga nunca. E no segundo ano, no 11º, foi muito complicado porque houve ali *bullying* extremo dentro da sala de aula porque nós, eu nem sei se posso dizer se foi porque eu, pronto, mas nós estávamos ali sob uma pressão constante, eu juntei-me às filas da frente, por isso, nós estávamos ali numa pressão constante. Eles iam para as redes sociais falarem mal de nós e nós víamos tudo. Eles tinham as coisas privadas, mas nós entrávamos ali e começávamos a ler tudo, encontrávamos lá comentários sobre nós e ficávamos logo todos chateados, então, foi muito complicado porque nós tínhamos medo de ler. Assim, a turma toda em silêncio, nós tínhamos medo de ler e eles falavam, nós começávamos a ler, eles começavam a falar imenso, então, no último dia de aulas do 11º, nós fizemos uma festa porque sabíamos que não íamos ficar com eles. Eu lembro-me que a Alice da minha turma, ela disse mesmo “Eu vou me virar para eles e vou dizer “Até que enfim que eu vou sair desta turma” porque ela, nós estávamos mesmo fartos. Havia, mesmo, parecia rivalidade entre as turmas e, então, era muito mau porque nós estudávamos imenso, é verdade, e eles iam para as festas, saíam, e tudo, e depois pediam para os professores trocarem os testes. Nós ficávamos todos chateados, por quê? Porque nós tínhamos organizado o nosso estudo e eles estudavam, mas era na última, então nós ficávamos super chateados, mas lá deixávamos os professores trocarem os testes. O que nos faltou, se calhar, foi termos dito “Não, o teste está marcado, está marcado”, mas, pronto, muitas vezes não queríamos arranjar essas confusões. Mas foi um ano muito complicado porque começou a haver muitas pegas na turma, muita gente a chorar, muita gente ... por isso, foi um ano muito complicado. Agora, no 12º está tudo ótimo, só estamos as duas filas da frente numa turma de 12, juntamo-nos agora com uma turma de Artes em português e em física, e está a correr tudo muito bem porque é o nosso grupinho ali e, pronto, está tudo muito bem.

Investigador: Em que é que consistiu o *bullying* de que falou agora há pouco do 11º ano? Era só aquela questão de falarem mal um dos outros nas redes sociais ...

Estudante: Sim. E havia sempre aquelas bocas dentro da sala de aula, aquelas conversas “Ai, eles já não são os mesmos que eram no ano passado” e depois houve uma vez que um rapaz e uma rapariga se zangaram, então, é mais fácil se eu disser os nomes, a Alice e o Fábio zangaram-se!

Investigador: Tudo bem, eu depois modifico os nomes!

Estudante: O Fábio e a Alice zangaram-se, eu lembro-me que a Alice começou a chorar exatamente porque ela virou-se para trás e disse “Podem se calar, se faz favor?” e o Fábio disse “Também és não sei o quê ...”. Eu não estava lá nesse dia, mas pelos vistos, houve assim uma pega muito grande e a Alice levantou-se da sala a chorar e saiu e, então, a nossa DT andava atrás de nós, em todas as reuniões a chamar pais porque sempre que alguém começava a ler, começavam-se a rir, a dizer e a gozar. Nós enganávamo-nos, eles gozavam logo, ficava alguma

coisa, ficava aquele erro ali. Então, sempre que havia um silêncio, lá vinha a palavra em que nós nos enganamos, por isso, foi, realmente. Ainda bem que eu saí daquela turma, realmente, porque, senão, eu estava doida mesmo.

Investigador: Professores do secundário, experiências. Sentes que mudou algo na relação?

Estudante: Sim, só se for no meu comportamento. Eu era muito “Ah, não quero saber da escola”, prontos, “Quero é divertir-me”.

Investigador: Por que mudaste?

Estudante: Porque, lá está, contava para a média [risos].

Investigador: Só por isso?

Estudante: Só! Não, também mudou porque nós, a partir de um certo momento, começamos a perceber, lá está, eu sempre me portei mal no ciclo, e assim, porque eu sabia que, de certa forma, se eu me esforçasse em casa, se eu estudasse, se eu fizesse um bocadinho de graxa aos professores, se calhar, eu passava [investigador ri-se]. Mas é verdade, porque nada conta para a média naquela altura e, então, quando eu entrei para o secundário, eu quero um bom futuro, lá está, isso é que ... eu quero trabalhar em alguma coisa que eu gosto, quero ter oportunidade que os meus pais não tiveram e, então, de certa forma, eu aí comecei a trabalhar imenso, comecei a empenhar-me porque disse “Eu quero alguma coisa boa para mim e se isto conta tudo para a média, então, eu vou levar isto a sério” e então, aí, foi a sério mesmo.

Investigador: E agora quer falar dos professores? O que é que ficou? Quais são as marcas aqui do secundário até agora? Falta pouquinho tempo para acabar agora.

Estudante: Uma professora que me marcou imenso foi a minha professora de filosofia, a professora Daniela. Ela foi a pessoa mais espetacular, a professora mais carinhosa, não sei, ela tem um dom, ela dá aquelas aulas de filosofia que ninguém tem paciência! Porque era assim, nós tínhamos física antes de filosofia, por isso, já vínhamos cansados para a aula. Filosofia era só falar, falar, falar, nós só queríamos dormir. Muitas vezes, o Tiago adormeceu na sala de aula e a professora disse “Mais um homem que eu adormeci!”. Era muito assim, não se zangava, não sei, ela tinha um carinho pelos alunos, eu só sei que na última aula dela, nós começamos a chorar todos. Ela mostrou-nos um filme nas duas últimas aulas e ela disse que era isso, que queria que nós tivéssemos asas, que nós fôssemos para fora para quando chegássemos, conseguíssemos mudar aqui o que se pode mudar. E ela dizia para nós irmos, para nós não olharmos para trás, então nós começamos todos a chorar. Até os rapazes saíram com os óculos escuros da sala de aula, toda a gente a olhar para nós “O que é que se passou?” porque nós estávamos mesmo todos em lágrimas porque foi uma professora que nos obrigou a estudar muito e ninguém tirava má nota com ela porque ela, não sei, nem sei. Eu, às vezes até penso “Eu, às vezes, estava quase a dormir na aula dela. Mas por que é que ela me tocou tanto?”. Eu não sei explicar o porquê,

porque ela tinha um dom mesmo, ela, para falar, depois, ela notava que nós estávamos aborrecidos e cansados, e ela parava, e começava a contar histórias da infância dela, de quando foi ao Peru e teve que comer uma droga qualquer para conseguir aguentar as altitudes, e assim, e eu ria-me, nós ríamo-nos todos, depois, ela, com aquele jeitinho engraçado. Depois, uma coisa que nós apanhamos logo era aquele tique dela, de fazer assim [um gesto com o braço], que ela fazia muito assim, então, nós a adorávamos e nós começávamos a gozar com ela quando ela fazia, e eram sempre, foi uma professora espetacular. Mais professores, a de inglês. A de inglês só nos deu aulas no 10º ano porque depois teve uma gravidez de risco e teve de ficar em casa durante um ano. E ela era muito engraçada. Ela tinha, assim, uma coisa de dizer, quando tudo começava a falar, ela dizia “Chega [prolongava a última sílaba]”, assim, muito alto, então, ainda hoje, nós dizemos “Chega [com o prolongamento de sílaba]”, andávamos sempre atrás dela. É muito engraçado porque ela era uma professora tão engraçada, ela, as aulas dela, ela tentava dar matéria, mas ela não conseguia porque ela era tão desorganizada, até no quadro, ela fazia quadros e nós “Oh, professora, isto está tudo embaralhado!” e ela “Pois, está!” e apagava tudo [risos]. Ela não conseguia, ela era muito desorganizada e tinha assim uma letra muito engraçada. E eu lembro-me de que ela fazia sempre aquelas ligações entre o inglês americano e o britânico, então, era muito engraçado, ela lá a falar, apontava as palavras. E ela tinha um segredo, que isto é confidencial, ela escrevia as palavras da maneira que se pronunciava que era para ser mais fácil para nós apanharmos as palavras e ela “Mas vocês não digam isso a ninguém. Eu estou a ensiná-los mau inglês” porque ela escrevia aquilo mesmo tudo mal só para nós pronunciarmos bem e era muito bom mesmo. Eu lembro-me de fazer uma apresentação oral com ela e ela ficou [impressionada] que eu me pus para lá a falar, e a prova está aqui, quando eu começo a falar, eu começo a falar mesmo, então ela ficou sentada e assim “Muito bem”. Eu dei tantos erros naquela apresentação oral, tenho a certeza que dei, mas ela disse “Estás espetacular” e eu “OK!”, prontos, acho que foi. Ah, a minha professora de espanhol, ela é a professora mais querida de sempre, é a minha diretora de turma, a professora Joana, até digo o nome porque [risos] não sei, ela põe música nas aulas dela em espanhol e nós adoramos música, música espanhola é sempre muita alegria. Então, ela põe música, trabalhos de grupo. No final do ano, nós temos que fazer uma apresentação em vídeo, assim, umas coisas engraçadas, para ela avaliar a nossa oralidade, para não ser sempre aquela apresentação chata. Então, ela pegava nos nossos vídeos e apresentava a outras turmas, apresentava à nossa, os de outras turmas, então, era muito engraçado. E ela, nós também temos essa ligação forte com ela porque ela foi connosco a duas viagens e, então, ela, lá, estava sempre à nossa beira. Dormia, parecia que dormia connosco, ela estava ali mesmo ao lado do nosso quarto, sempre, queria estar sempre

ali à nossa beira, sempre atrás de nós nas viagens a explicar-nos tudo, então, foi aí, se calhar, que criamos também uma amizade muito forte com ela. Acho que são estas.

Investigador: Para onde é que foram as viagens?

Estudante: Nós fomos à Barcelona e à Valência.

Investigador: E como é que foram estas experiências?

Estudante: Isso, se eu pudesse falar de tudo, saímos daqui à sexta [a entrevista foi numa quarta] porque, realmente, isto foi ... nós fomos de autocarro, por isso, dezoito horas dentro de um autocarro não é fácil e ela, como era a nossa diretora de turma, e ela está na linha da frente, como ela diz, a organizar a viagem, os alunos dela vão no melhor autocarro. Os outros, num autocarro velho e, nós, num autocarro que parecia um avião. O nosso autocarro, as televisões saíam de cima e eles com umas televisões daquelas que ainda têm a parte de trás, horrível, mesmo, e nós íamos lá. E ela tornava as viagens engraçadas. Levantava-se, vinha para a nossa beira cantar, aquilo tinha, assim, umas músicas brasileiras que toda a gente conhece, então, nós púnhamo-nos a cantar e passávamos aquilo do português do Brasil para o português de Portugal, então, aquilo ficava horrível, então, nós andávamos sempre com essas piadas. E então, lá, a professora ligava-se imenso connosco. Eu lembro-me que nós fomos ver, acho que é o Palau, em Barcelona, e aquilo tem lá, tipo música, e houve uma apresentação, aquilo é um auditório enorme, e nós estávamos lá, e ela veio, sai da beira dos professores para vir para a nossa beira, e senta-se à nossa beira para estar ali connosco. E fomos ao *Hard Rock*, ela sentada à nossa beira, sempre a brincar. E quando fomos depois à Valência, aquilo era um auditório enorme, e o filme passava assim na parede toda, aquilo, parecia que ia ter um ataque, que aquilo é tudo fechado, mesmo, aquilo mal havia janelas, nem nada, e nós estávamos com uns óculos a ouvir aquela história e a passar umas imagens enormes e a minha DT estava lá sentada atrás de nós. Nós olhamos para ela, ela estava a dormir. Era tão engraçado porque ela ressonava mesmo alto, então, nós estávamos ali “Oh, professora, por favor, acorde” e, então, pronto, é uma risota nestas viagens, é mais aquilo que fica dos momentos, do que vamos a visitar, sem dúvida.

Investigador: O que aprendeste nestas viagens? Achas importante fazer este tipo de atividade?

Estudante: Sim, muito. Eu reparo isto na minha turma que geralmente os que leem melhor são aqueles que já tiveram contato com os nativos. Eu reparo muito que há sempre aquela independência, aquela facilidade de interagirmos mais quando estamos com os nativos, com as pessoas da língua mesmo e eu, nestas viagens, aprendi a ser muito independente porque eu, lá, tive de organizar o meu dinheirinho, as minhas coisinhas. Os meus pais deram-me aquele dinheiro, aquele dinheiro tinha que dar até ao final. E eu era a primeira vez que ia estar perante imensas lojas com dinheiro “Como é que tu te vais sair, Júlia?”. Só que eu nem olhava para não comprar nada, por isso, eu tive que ganhar essa independência, esse cuidado a gerir o meu

dinheiro, e não só. Eu descobri e tive oportunidade de descobrir coisas com os meus amigos e isso acaba por ser bom e acaba por ser recordações boas, mesmo. E, lá está, o que eu conheci, as pessoas que eu conheci lá, fiz amigos lá, tudo, isso acaba por ser bom para nós, e eu digo muitas vezes, essas viagens são para passear, não se vai negar, são para passear, mas nós também aprendemos. Aprendemos a nos desenrascar em outras línguas, aprendemos a fazer outro tipo de coisas e a sermos mais independentes, é o que eu acho.

Investigador: O que é a escola?

Estudante: Ai, a escola! É assim, agora, para mim, a escola é muito importante, sem dúvida. A escola, para mim, é um local onde para, além de nós conhecermos mais, acabamos por nos conhecer a nós mesmos porque, sem dúvida, de todas as fases que eu já tive na escola, não é, eu sei que houve fases menos boas, houve fases mais boas, mas estas fases todas originaram a pessoa que eu sou hoje e, por isso mesmo, eu cresci na escola porque a nossa infância passa-se, metade dela, na escola. Mas sei que acaba por ser bom porque permite-nos um dia sermos mais, sermos mais cultos, sermos melhores, mais justos, pronto. Então, não sei, para mim, a escola é um ponto de partida para o nosso caminho e para aquilo que podemos fazer do resto da nossa vida, por assim dizer.

Investigador: E o que é que se aprende na escola?

Estudante: Ai!

Investigador: Eu sei que é uma pergunta abrangente! Mas quando pensas, assim, quais são as marcas que a escola deixa em ti. Quando pensas assim “Bom, a escola, se calhar, ajudou-me a ser isso ou aquilo ...”, enfim, o que se aprende?

Estudante: Acho que a escola ensinou-me a querer e a lutar pelos meus objetivos porque, de facto, eu apanhei muitas dificuldades na escola e tive mesmo que ir atrás. Ensinou-me a respeitar mais os outros, a conviver mais com os outros, ensinou-me a respeitar as regras, algumas regras essenciais, ensinou-me o básico para o meu futuro, coisas importantes que eu vou precisar no meu futuro, acho que é um pouco assim. Acho que a escola, a mim, marcou-me imenso e acho que a todos acaba por marcar, não é, porque é uma grande parte da nossa vida, não é. E acho que estas coisas das regras, estas coisas de conviver com os outros, ajuda-nos a um dia mais tarde enfrentarmos uma sociedade em que vamos ter que conviver imenso com os outros, vamos ter que respeitar e devemos respeitar os outros, por isso, a escola é mesmo um ponto de partida, por isso, sim.

Investigador: Por que você escolheu línguas? Não falamos sobre isso, por acaso.

Estudante: Sim.

Investigador: 9º ano, tem lá um mundo de oportunidades ...

Estudante: Mesmo. Muito complicado. Eu queria Ciências porque eu queria Desporto e, então, eu queria Ciências e eu sabia que ia ser péssima a Ciências porque eu tinha 2 a físico-química, por isso, e a matemática, por isso, não ia correr bem. Mas a minha irmã dizia muitas vezes “Se tu queres mesmo, tu consegues, por isso, entras lá, comesas a estudar e a dar o máximo”. Eu lembro-me que fui ao psicólogo aqui da escola, que ele faz aqueles trabalhos e, então, ele fazia testes e a minha primeira opção que deu foi Ciências, só que depois ele ainda ia trabalhar mais connosco. Então, chegou-se ao final do ano e ele disse assim “Qual é a tua opção?” e eu disse “Línguas e Humanidades” porque eu já sabia, pronto, era Línguas e Humanidades, lá está, um pouco assim. Não tinha esse ... não sei, Línguas e Humanidades, pronto, era uma opção, como Artes e assim, mas, Artes, nunca, por causa de desenhar, nunca. Mas eu queria mesmo era Ciências. Então, ele disse “Sim, acho que é uma boa escolha” e eu disse “Ah, então vou, pronto, se é uma boa escolha, você, mais do que ninguém, deve saber o que é melhor para mim”. E a minha mãe “Júlia, tu vai para aquilo que tu queres” e eu “Não, acho que vou mesmo para Humanidades”. Não sei o porquê, eu pus Humanidades e pronto, mas quando eu entrei, eu simplesmente adorei o curso, eu disse “Ainda bem que eu estou aqui” porque eu não sei, foi espetacular, as primeiras aulas, eu até para a escola tinha vontade de ir porque eu adorava as aulas, eu gostei imenso do meu curso, mesmo, muito. E estou sempre a dizer isto a minha mãe, minha mãe já sabe isto de cor porque eu realmente adoro o meu curso e, cada vez, gosto mais mesmo.

Investigador: Falas muito da mãe e percebo, se calhar, participou bastante da tua vida na escola e essa era uma questão que eu queria discutir com você. Como é que é a relação dos teus pais com a escola?

Estudante: Os meus pais, é assim, eles querem, como é que eu hei de explicar. Por exemplo, a minha irmã sempre foi uma ótima aluna em todos os aspetos, sempre teve uma ótima média, pronto.

Investigador: Ela seguiu para que área?

Estudante: Optometria, Ciências da Visão. Ciências, não sei que área é que estavas a perguntar, se calhar, era Ciências [risos]!

Investigador: No secundário era Ciências, sim!

Estudante: Então, ela sempre teve uma boa média, então os meus pais sempre tiveram essa necessidade de levá-la a conseguir os objetivos dela, porque ela desde sempre quis andar na universidade, e assim.

Investigador: E ela está na universidade agora?

Estudante: Sim, já acabou.

Investigador: E era o que o curso?

Estudante: Optometria, Ciências da visão.

Investigador: OK.

Estudante: Complicado de dizer! Então, pronto, e os meus pais sempre fizeram o máximo do máximo para ela conseguir ir para uma universidade e conseguir os objetivos dela. O mesmo se passa comigo. Independentemente, e isto é uma coisa que os meus pais sempre disseram, “Independentemente de seres boa aluna ou não, não te podemos obrigar a continuar a estudar, nem podemos te obrigar a seres boa aluna”. Eles diziam muito, a minha mãe, sempre, “Se eu for chamada à escola por tu não aprenderes, é uma coisa, eu não me preocupo. Agora, se eu for chamada à escola por tu te portares mal, aí já é outro assunto”, então, eu ficava muito assustada. Portava-me mal, mas quando via que estavam quase a ligar para os meus pais, parava logo. E não sei, eles gostam de saber que eu tenho esse gosto por estudar e gostam de saber que eu estou numa área que gosto muito e eles são muito participativos. Eu, muitas vezes, às vezes os meus pais estão na sala lá, eu estou na cozinha, lá estou eu a dar aulas, não é. E, às vezes, vem o meu pai, pega num café, senta-se à minha beira e eu estou lá a falar com ele, a dar-lhe aula a ele e ele começa-se a rir porque ele diz que eu pareço, quem me ouvir lá fora, pensa que eu dou explicações ou qualquer coisa porque eu estou as tardes todas ali a falar e assim. Então, eles são muito participativos e gostam que eu chegue à casa e que conte. “Conta o que é que se passou”, “Conta se está tudo bem”, pronto, e gostam, gostam de saber como é que eu estou na escola. E então, história, o meu pai adora história, então, eu vou para a beira dele, e começo eu lá a falar de história e o meu pai “Júlia, já estou farto de saber isso” porque eu repito muito e quando eu começo a falar, pronto, então ele ri-se imenso, e depois a minha mãe diz que eu sou muito parecida com o meu bisavô, porque o meu bisavô adorava história e sentava-se e punha a falar de história e, então, a minha mãe diz sempre à toda a gente “A minha filha adora história” e eu rio-me imenso. E eu aprendi este jeitinho, eu saí muito à minha mãe nisso, porque a minha mãe quando era pequenina, tinha as galinhas, nós temos assim um campo, não é, e ela tinha as galinhas e ia para a frente das galinhas falar com elas, então ela diz que eu sou igual a ela porque eu falo sozinha, não é, pronto. Eles sempre foram muito cuidadosos e sempre disseram “Se não queres estudar, não és obrigada a estudar. Se queres estudar, nós damos-te isso, damos-te esse objetivo”.

Investigador: Os teus pais terminaram a escola?

Estudante: A minha mãe só fez o 4º ano, o meu pai fez o 8º, acho eu e, prontos, saíram. O meu pai foi mesmo porque, prontos, os meus avós já tinham mais posse económica e disseram “Ah, vai estudar”, só que o meu pai realmente não queria saber daquilo para nada e, então, foi melhor ele ir trabalhar. A minha mãe, por sua vez, não teve possibilidades, então, foi muito cedo trabalhar.

Investigador: Falou há pouco da mãe que conversava muito com as galinhas, mas isso era quando ela ainda vivia com a família dela ou é agora? Vocês vivem numa zona mais rural ou urbana?

Estudante: É uma zona rural, ainda. Nós vivemos todos ali à volta uns dos outros, por isso. A minha mãe era quando era mais pequenina que falava com as galinhas.

Investigador: Percebi, era só para entender se aqui na Arreigada ainda era uma zona mais rural.

Estudante: É uma zona assim mais rural, sim. Não é tão urbana como Paços de Ferreira, mas é assim uma zona de gente que ainda tem campos, terrenos, e assim e, então, é uma zona que as pessoas ainda ... são assim pessoas muito trabalhadoras, levantam-se muito cedo, pronto, por isso é assim.

Investigador: Como é que tem vivido a juventude?

Estudante: Ai, eu!

Investigador: É! Se não reparei mal, tem uma rotina de estudos muito forte.

Estudante: Sim.

Investigador: E o que mais é que faz? O que fazes nos tempos livres, nos finais de semana, nas férias?

Estudante: É assim, eu gosto, eu jogava basquete. Houve muito tempo que eu andei no *hip-hop*. Prontos, e ainda bem que superei essa fase [risos]. Eu andava no *hip-hop*, realmente não sei o porquê, mas comecei a andar muito pequenina, desde muito cedo no *hip-hop* e tenho lá um grupinho jeitoso, depois saí porque eu comecei a gostar de basquetebol e queria mesmo era basquetebol. Fui jogar basquete, depois tive aquele problema, tive de parar e voltei outra vez durante um ano que joguei, depois deixei, no 11º, porque não conseguia, tinha uma carga horária muito grande na escola, então não conseguia conciliar. Não fazia nada nos meus tempos livres, não fazia nada, tipo, de desporto, e assim, mas o que eu ocupo agora é mesmo ler, eu leio imenso e gosto muito de ler e de escrever. Tenho aproveitado o meu tempo agora, também, mais para estudar por causa dos exames nacionais, e tudo, então eu tenho, mas é onde eu ocupo muito. Eu não gosto muito da televisão, nem de computador, não passo muito tempo aí. Eu prefiro passar o tempo assim, ou vir ter com a minha avó, estamos ali todos juntos, então eu vou ter com a minha avó e estou com ela, ou vou ter com, sei lá, com as pessoas, porque lá aquilo é realmente tudo junto, então nós estamos mais em contato uns com os outros. Então, sou, se calhar, assim, um bocado rural mesmo, ainda não tanto ligada às tecnologias, mas gosto. Gosto de sair com os meus amigos, gosto de ler, pronto, ler, sem dúvida, é aquilo que eu passo mais tempo, é, realmente, cada vez me apercebo mais disso [risos] que ler, prontos, é o que eu faço mais e escrever.

Investigador: O que é que tem lido?

Estudante: Ah, eu. José Saramago. Tenho lido José Saramago, agora, estou a ler alguns livros de um escritor espanhol, estou a ler, assim, não sei, posso dizer, interessa, não interessa?

Investigador: Era só para ter uma ideia!

Estudante: Mas estou a ler, tipo, Fernando Pessoa, gosto muito de Saramago, então, estou a ler assim, felizmente, as obras da escola já li, agora começo a ler outro tipo de obras, nomeadamente, outras obras destes escritores porque eu gostei, então quero aprofundar mais.

Investigador: A família, já sei que moram todos pertinho, sei que tem uma boa relação com eles. Tem muitos tios e tias, alguns primos por aqui?

Estudante: Não.

Investigador: Como é que é?

Estudante: Da parte da minha mãe, eu tenho dois tios. Da parte do meu pai, tenho dois também, por isso, é assim uma família muito pequenina. Só que tenho quatro primos, do lado da minha mãe, tenho cinco primos do lado do meu pai, então, é uma família muito pequenina e eu gosto muito da família mesmo. Então, nós temos uma convivência uns com outros muito boa. Lá está, os natais, e tudo, é muito, todos muito juntos. Por exemplo, na passagem de ano, e tudo, que geralmente as minhas amigas saem, assim, a minha mãe não me deixa sair, porque é para passar a passagem de ano com a família, depois, pode sair, mas o 5,4,3,2,1 tem que ser com a família mesmo e, então, eles brindam! A minha tia, houve um ano, que foi mesmo engraçado que ela começou a tocar nas panelas para espantar os espíritos, dizia que era para espantar os espíritos, e o mais impressionante é que ela não acredita em nada disso, mas ela começou a bater nas panelas. Mas ela costuma dizer que isso aí ainda chamou mais espíritos que o ano correu muito mal mesmo e, então, ela disse que foi. São muito religiosos, isso, são, e eu saí, assim, um bocadinho desse setor.

Investigador: São católicos?

Estudante: Sim, muito. Então, estão todos ligados à igreja. O meu avô e a minha tia no coro, a minha irmã é catequista, a minha tia também é catequista, a minha mãe já foi catequista, por isso, realmente, é uma família com histórico muito grande. Os meus bisavós também cantaram no coro, por isso, realmente, isto é tudo muito assim ...

Investigador: E a Júlia?

Estudante: Não sei, acho que eu ainda estou a descobrir aquilo que eu realmente sou. Não digo que sou um ateu, sou cristã mesmo. Eu acredito, mas preciso de ser eu a acreditar e não que a minha família ou o meu meio tenha influenciado isso. Eu acredito, sem dúvida, mas quero ser eu a ter essa força toda e dizer “Eu acredito mesmo”.

Investigador: Mas há pressões, sente que há pressões?

Estudante: Não, não. Só meu avô, ele queria que eu fosse também mais ligada à religião porque, por exemplo, não vou tanto à missa. A minha irmã, por ser catequista e foi acólita, ela ia à missa sempre, agora, eu, não. Não tinha esse gosto de ir. Então, o meu avô, muitas vezes, pega-se assim um bocado comigo e diz “O padre perguntou por ti”, como se o padre fosse perguntar por mim, mas ele diz isso e eu fico “OK, tá bem, avô”, então, sinto que há essa parte que nos distancia um pouco, mas, não, não há pressão. A minha avó, por sua vez, “Não quer, não vá”, a minha avó é a mais avançadinha.

Investigador: E as férias, não me falaste como são as férias.

Estudante: Ah, as férias. As férias são em casa, normalmente. Se vou de férias com os meus pais, é só uma semana ou duas e, geralmente, só vou com os meus pais, mesmo.

Investigador: E o que é que fazem?

Estudante: Fazemos praia, basicamente. Este ano, visitamos mais sítios porque eu começo a deixar mais as férias para conhecer e quero os levar a sítios que estudei que é para dizer “Olha, é isto aqui”, então, eles gostam que eu faça isso, então, prontos, agora, este ano, não fomos de férias. Então, eu disse, “Olha, vamos pelo menos a uns sítios, para conhecermos, e assim”. E, de resto, é ali que a minha família está sempre, há sempre lanches à tarde, há sempre esses jantares, almoços, assim, todos juntos, essa festas, depois vêm as festas mais religiosas e nós todos juntos para lá. Não sei, é assim, muito, jogar futebol com os primos, brincar muito, tenho primos pequeninos, por isso, eles vêm sempre para cima de mim, chatear. E vamos brincar e tudo o mais, mas é, é sempre ali à beira deles.

Investigador: Há coisas de que sentes falta?

Estudante: Sim.

Investigador: Por exemplo.

Estudante: Não sei, eu acho ... no natal, por exemplo. Eu gosto imenso do natal e eu lembro-me de eu, de manhã, o meu primo vir assim, cá fora, na manhã do natal, nós abríamos os presentes aí, então, eu, a minha irmã e o meu primo encontrávamo-nos à beira das nossas casas, ainda de robe e tudo mais, e íamos à casa da minha avó abrir as prendas do pai natal, íamos depois à casa de uma tia abrir as prendas do pai natal do tio, só que à medida que nós fomos crescendo, isso começou a desaparecer. Agora, a minha avó, muitas vezes, diz assim “Olha, só querem a prenda, peguem lá a prenda agora”, tipo, assim, “Peguem lá, não precisa de ficar de manhã e tal”. O meu primo, por exemplo, sai e depois vem, dorme a manhã toda, só ao meio dia é que vai lá, por isso, tudo mudou e eu sinto saudades, eu ainda tento e digo “Avó, põe aí o meu sapatinho que eu venho cá cedo!” e a minha irmã ainda faz isso comigo porque sabe que é especial para mim, só que, não sei, é diferente. E os meus primos pequeninos, agora, também são muito impulsionadores para que isto aconteça, que nós vamos lá, só que não é igual como quando nós

éramos pequeninos. Quando nós éramos, por exemplo, éramos só os três, os meus dois, meus primos, nasceram há pouco tempo. Então, nós éramos assim, nas férias de verão, nós tínhamos, assim, o meu primo Jorge vinha para a minha casa, então era eu, ele e a minha irmã e nós púnhamos música na MTV, fechávamos tudo porque estava muito calor, então fechávamos tudo e jogávamos às escondidas, eu lembro-me de uma vez entrar na cesta de roupa da casa de banho e ter lá uma bicha-cadela e eu começar a correr e, então, eu lembro-me que começamos todos a correr e a matá-la, e aquilo foi, era sempre assim. Depois, jogávamos no computador, tem assim uns jogos de carros e nós jogávamos todos uns com os outros, e era muito divertido. Agora, essas coisas também se começam a perder porque eles começaram a trabalhar e eu ainda fico os três meses ali, tipo, alguém que venha para a minha beira.

Investigador: Nunca trabalhaste nas férias?

Estudante: Não. Acho que trabalhei, não é bem trabalhar, a minha irmã trabalhou, por isso eu ia com ela muitas vezes, então, ela já tomou conta de meninos, e assim, eu ia sempre lá, mas ela também tinha de tomar conta de mim porque eu começava logo a brincar e ela “Vai ajudar ali” e pronto!

Investigador: A tua irmã ainda vive convosco?

Estudante: Sim.

Investigador: E como é a relação?

Estudante: Ai, a minha irmã. Vou começar a chorar, assim [risos]! A relação com a minha irmã é muito especial mesmo. Nunca fomos daquelas irmãs de nos dar mal, sempre fomos muito chegadas uma a outra. Ela vai se casar para o ano, por isso, eu já estou a chorar por ela ir. Eu lembro-me perfeitamente de uma manhã em que a minha psicóloga disse “Vai às aulas” porque eu faltei durante duas semanas. Nessa manhã, eu acordei e tinha uma carta da minha irmã. Ela escreveu uma carta para mim a dar-me força, a dar-me incentivo. Eu não sei, mas a minha irmã é aquela típica pessoa que eu ainda vou falar com ela sempre que tenha o mínimo problema “Júlia, fiz esta composição para a escola, achas que está bem? Lê” e diz “Podes mudar isto, mas está ótimo, não te preocupes”. Eu sou muito perfeccionista às vezes e ela diz “Júlia, tem calma!”. Por isso, é assim, não sei, sempre que eu sinto que estou com algum problema, com alguma dificuldade, vou falar com ela, não sei, é uma ligação muito forte mesmo eu e a minha irmã, muito forte mesmo. Eu, às vezes, vejo as minhas amigas dizer “Ai, a minha irmã é uma chata, não sei o quê!”, eu, nem isso consigo dizer porque é realmente uma ligação muito boa mesmo. Ela é tipo a minha mãe, só que é minha irmã, a quem eu conto mais coisas.

Investigador: E ela está a trabalhar na área em que se formou?

Estudante: Sim. Ela teve muita sorte porque antes de acabar o curso, já tinha emprego, por isso.

Investigador: E é aqui mesmo em Paços, na região?

Estudante: Sim.

Investigador: Olha, há pouco falaste que não vai muito aos computadores. Não usa as redes sociais?

Estudante: Sim, eu tenho uma que é o *Instagram*. Usei porque também senti aquela necessidade de partilhar as minhas coisas e estar com os meus amigos e poder ver o que eles partilham e o que eles fazem, então disse “Ah, vou criar aqui também um ...”. E tenho o *WhatsApp* que é onde nós falamos todos, por isso, de resto não tenho mais nenhuma.

Investigador: Não usas o *Facebook*, por exemplo?

Estudante: Não.

Investigador: Por alguma razão em específico?

Estudante: Não. Por exemplo, lembrei-me de criar, tive, só que depois aquilo é ... não sei, lá está, não tenho muita paciência para esse tipo de coisas, então apaguei e disse mesmo, também não tenho ninguém para falar aqui, os meus amigos, não quero saber. Depois, tinha, não sei, não gostava, deixei de gostar.

Investigador: Era da tua personalidade.

Estudante: Exato. Então, mudei, fui para o *Instagram* e está tudo bem lá.

Investigador: Muito bem. E que tipo de coisas é que posta lá?

Estudante: Ah, eu posto fotos de imagens, dos meus amigos, e minhas, prontos.

Investigador: E o que vem pela frente. O que esperas do futuro?

Estudante: Eu quero muito entrar para a universidade.

Investigador: Quer ir para a universidade ...

Estudante: Muito! Gostava de ir para a Universidade do Minho, para Relações Internacionais. E gostava de trabalhar em algo que me possibilitasse conhecer outros países, que é um bocado, uau, já é pedir muito! Mas gostava de trabalhar numa coisa que não me fizesse estar parada o dia todo e me fizesse mexer mais, dar-me mais asas, por assim dizer. E acho que é o curso que melhor se adapta comigo. Eu gostava de tirar, por exemplo, mestrado em, já estou a querer [risos], sim ...

Investigador: Já tens aí um bom plano! Então, diz lá, o mestrado em ...

Estudante: Ciências Políticas, que é uma coisa que me interessa muito, a política, a minha mãe diz que eu sou a revolucionária porque eu realmente tenho assim uma, ui, não sei. Gosto imenso desses assuntos, política, e isso tudo e, quando há discussões em minha casa, porque em minha casa também é tudo muito ligado à política, porque o meu tio é presidente da junta, e assim, e já estive para presidente aqui da Câmara e, então, acho que eu, quando começa a falar de política, eu venho logo ao barulho, que eu tenho de dar sempre a minha opinião, então é

realmente que eu quero porque gosto deste tipo de assuntos. E trabalhar na ONU! Estou a brincar, mas gostava.

Investigador: E de onde é que veio essa paixão, essa intenção pelas Relações Internacionais. Quando começou a pensar nisso?

Estudante: Eu acho que foi porque houve uma altura em que eu me comecei a preocupar “Que curso é que eu vou seguir? Se posso seguir algum curso, que curso é que eu vou seguir?” e então a minha irmã fez essa pesquisa comigo “Oh, Júlia, há imensos cursos ...”. Eu pensava que era só professora, ou Jornalismo, Psicologia, ou qualquer coisa assim, e eu disse “Mas eu não me ligo a isso”, então a minha irmã disse “Vamos pesquisar e vais ver que há um mundo de possibilidades”. Primeiro, surgiu Negócios Internacionais, só que é muito mais ligado à economia e eu disse “Ah, não vai, não vai correr bem!”, então, pronto, ela mostrou-me as Relações Internacionais e foi aquele curso que, desde que ela disse, no 10º ano, ainda é o curso de hoje porque, realmente, gosto imenso. É um curso que me chama muito a atenção.

Investigador: Muito bem. O que você acha que precisa para realizar este sonho?

Estudante: Preciso, principalmente, de uma média maior, preciso de subir a minha média e preciso, não sei, agora fiquei um bocado ... não sei, acho que preciso de mais persistência porque eu sou muita preguiçosa, então, eu preciso de trabalhar mais, de me esforçar mais, e acho que isso vai ser uma boa coisa, que iria me ajudar, para conseguir esse meu objetivo.

Investigador: E quais são os obstáculos?

Estudante: É ser preguiçosa, mesmo! De resto, eu gosto de tudo, língua, tudo, mas sinto que se eu trabalhasse mais, se eu me esforçasse mais. Agora, eu sou mesmo muito preguiçosa, eu gosto de estar mesmo sentadinha no meu canto e estar ali ...

Investigador: Como é viver nesta região do país?

Estudante: Aqui no norte?

Investigador: Sim. Aqui no norte, na Arreigada, em Paços ...

Estudante: É assim, viver em Paços, não. Eu gosto muito de viver em Arreigada porque é assim pouca gente, assim, as pessoas são muito boas, muito matinais, coisa que eu não sou porque de manhã eu nunca acordo com bom humor, então as pessoas lá são todas muito alegres e quando há festas da freguesia, junta-se toda a gente a dançar e eu acho piada. Fico “Não me chamem para dançar”, mas lá vem as velhinhas todas pegar em mim “Vamos dançar e não sei o quê!”, aquilo é, pronto. Então, eu gosto muito de viver lá e, então, o meu pai como é treinador, por exemplo, tem o pavilhão de Arreigada, que há jogos de futsal, então, Arreigada e Modelos são grandes rivais, aquilo parece mesmo Paços e Freamunde, tudo assim. Então, o pavilhão enche, eu vou e aquilo é muito adrenalina, acho que lá em Arreigada aproveito muito mais do que eu aproveito aqui em Paços. Aqui em Paços tem outra coisa, tem os meus amigos, então, dá para

sairmos, dá para aproveitar mais, por assim dizer. Mas em Paços não nos dá muitas oportunidades de ir, seja para onde for, tem poucos bares, poucos cafés, então é sempre assim muito mais pequeno.

Investigador: Há coisas de que gostaria de ter acesso e não tem?

Estudante: Sim. Gostava de ter acesso, por exemplo, a uma maior e melhor biblioteca, essencialmente, porque acho que esta biblioteca não funciona muito bem, porque não consigo entender muito bem o funcionamento dela. Gostava que tivesse assim mais jovens, mais gente, que fosse maior, que tivesse assim, não sei, um shopping, aquele shopping ali não é um shopping, aquilo não é um shopping, aquilo tem o quê? Três lojas [risos].

Investigador: Mas estás a falar deste que tem aqui no centro ou do ...

Estudante: Ah, este aqui, não!

Investigador: Este, então!

Estudante: É só um edifício, um monumento! Agora, aquele, não, aquele não é, o Ferrara. Aquele não é, sem dúvida. Aquilo só se aproveita para ir ao cinema e, mesmo assim, preferimos ir ao cinema a outros sítios do que aqui. Não sei, gostava que tivesse mais oportunidades para os jovens fazerem outra coisa porque os jovens estão muito presos. Por exemplo, agora, até gosto, porque a Câmara está a lançar atividades que os jovens podem fazer, mas são poucos os sítios em que os jovens podem aproveitar e que realmente podemos aproveitar. Por exemplo, quando está bom tempo, vamos todos para o parque, e assim, mas quando está mau tempo, para onde é que vamos? Os cafés são poucos e estão todos cheios, está sempre tudo assim muito junto e as pessoas ali, é suor e tudo. Então, eu gostava que tivesse mais oportunidades para nós fazermos outro tipo de coisas e gostava, assim, de mais espaços também, mais espaços públicos e bons funcionamentos nos espaços públicos.

Investigador: Quais são as atividades que a Câmara está a gerir agora, que mencionaste?

Estudante: Eu sei que eles fazem, todas as segundas-feiras, corridas, junta-se um grupo e fazem corridas. Há feiras todas as manhãs, feirinhas, para vender, por exemplo, produtos que os tenha em casa, ou até mesmo feiras hortícolas, tudo, realizam. Fazem festas, juntam pessoas, caminhadas, no parque agora tem hortinhas para as pessoas que quiserem ir lá, por isso, chama mais gente para cá, traz, conseqüentemente, esta gente que eu gostava que tivesse mais cá, mas, mesmo assim, é uma cidade muito parada, uma cidade muito pequena.

Investigador: Eu era capaz de responder sozinho essa pergunta, mas eu gostava de ouvir a tua própria interpretação. Quem é a Júlia?

Estudante: Ai, a Júlia! Essa parece aquela pergunta “O que dizem os teus olhos” [risos]! Parece mesmo e agora fiquei um bocado [muitos risos]!

Investigador: Estás a se sentir famosa [risos]!

Estudante: O que dizem os meus olhos [risos]? Quem é a Júlia? A Júlia é mais uma rapariga no corredor da escola, assim, simples, pronto, que está sempre com as mesmas pessoas, com os rapazes, e assim, pronto, é aquela rapariga, assim, simpática, acho eu e conversadora, isso é.

Investigador: A Júlia tem namorado?

Estudante: Não.

Investigador: Já teve?

Estudante: Já. Não, não, não tive [risos]!

Investigador: Fiquei confuso agora [risos]!

Estudante: Tive! Não, não tive!

Investigador: Ele não sabia, é isso [risos]?

Estudante: Não, acho que, prontos, foi um namoro que não foi namorar. Eu fui a um namoro assim, muito pequenina, então aquilo não era bem namorar, então acho que não, não!

Investigador: Mas há razões para isso?

Estudante: Não, acho que é mesmo porque eu sou muito, não sei, acho que os rapazes ainda são muito, nunca encontrei aquele rapaz, assim, muito, aquele rapaz, pronto, que me chamasse realmente a atenção e se encontro, pronto, não dá para mim, não é! Então, acho que não há nenhuma razão porque eu queira estar sozinha, não é, mas estou sozinha.

Investigador: Muito bem. E para o futuro, é assim, já me disseste um pouco sobre quem é você agora, já me disseste sobre os teus planos, aquilo que quer fazer e quais são as marcas que você quer deixar na sociedade?

Estudante: Ai, na sociedade. Ah, eu digo sempre isto, muitas vezes. Gostava de criar um centro que ajudasse as pessoas com dificuldades económicas e financeiras a participar do desporto. E gostava de treinar também lá porque eu gosto muito de desporto e gosto de me relacionar a isso, então, gostava de ajudar as crianças, gostava de ir a países desfavorecidos e tentar ajudar o máximo esses países, principalmente, porque eu me interessei por temas como o capitalismo, o consumo de água, e tudo isso, então, gostava de trabalhar com esses países e gostava de ajudar as pessoas que realmente precisam, acabar com as desigualdades sociais que ainda há e isso tudo.

Investigador: A Júlia tem escalão?

Estudante: Tenho.

Investigador: E qual é o teu escalão?

Estudante: B.

Investigador: E o que achas dos escalões?

Estudante: É assim, eu acho bom por um lado porque, independentemente da nossa classe social, nós devemos de ter as mesmas oportunidades e de ser ajudados sempre que precisamos.

Só que acho também que existem outros fatores que levam pessoas a ter escalão e que não deveriam, prontos. É sempre um assunto muito complexo, não é. Mas acho que é bom por um lado porque sei que muitas famílias necessitam, muitas crianças como eu, muitos jovens como eu precisam e querem estudar, e têm essa ambição, por isso, devem ser ajudados e acho que o escalão é um ponto de partida para isso.

Investigador: Tem alguma coisa que não tenha sido perguntada, que não tenha surgido na nossa conversa, uma memória, algum episódio marcante do qual não falou e que gostaria de falar agora, antes de encerrarmos.

Estudante: Não, acho que não, acho que disse mesmo tudo. Sim!

Investigador: Muito obrigado!

Estudante: Obrigada, eu!

Apêndice 6: Exemplo de codificação dos dados | Análise de conteúdo das entrevistas (NVivo)

Categoria: Experiências juvenis

Subcategoria: Concepções globais acerca da juventude

<Files\\Entrevistas_BR\\E1_Julia> - § 1 reference coded [0,43% Coverage]

Reference 1 - 0,43% Coverage

Investigador: Passeamos aí pela juventude. Como é ser jovem [somos brevemente interrompidos por um estudante]?

Estudante: Sobre juventude, é algo que passa rápido até demais. E é algo que é um pouco torturante, mais por causa dos adultos do que por causa da gente. Porque os adultos, eles põem uma pressão nada sutil em cima da gente, tipo, você tem que ser o fodão dos fodões, arrumar um carro, uma moto, um emprego «fodástico», ser rico, sair dessa favela, o pessoal sempre tem esse pensamento de sair dessa favela. Eu não consigo pensar em sair daqui porque eu gosto daqui. Se eu saísse, eu voltaria.

<Files\\Entrevistas_BR\\E11_Luna> - § 1 reference coded [0,80% Coverage]

Reference 1 - 0,80% Coverage

Investigador: Antes de encerrar, só tem mais uma coisa que eu queria tocar que era, quando a gente fez o grupo de discussão, nem sei se foi nessa altura mesmo, você disse que a sua mãe queria que você arrumasse um emprego ... você falou que não queria porque queria lutar por uma educação melhor e queria estudar mais. Como anda essa situação?

Estudante: Não é que eu não queira trabalhar, é que, realmente, fica difícil. Você tem que conciliar tudo. É você tem que conciliar os amigos, o emprego, a escola, e tal. Porque eles dizem assim, tias, primas, e tal, “Se você batalhar direitinho, você consegue estudar e trabalhar”, mas todo mundo sabe que não é assim. Trabalhar de quatro a seis horas, aí estudar, ter de fazer os trabalhos e tarefas de casa e, depois, ainda tem que ter tempo para a família, para os amigos e tem que estar com o sorriso no rosto, é muito isso.

<Files\\Entrevistas_BR\\E2_Luiz> - § 1 reference coded [0,75% Coverage]

Reference 1 - 0,75% Coverage

Investigador: Diz lá, o que é ser jovem?

Estudante: Tem uns amigos meus mais velhos que eles falaram que 17 anos é a idade da confusão. Então, esse ano, eu vou procurar fazer o máximo de merda possível para quando, tipo, eu tiver os meus filhos, eu falar que 17 anos foi o ano mais foda da minha vida. E está sendo bem foda mesmo, porra! Eu fiz cada coisa esse ano que, pivete, está no meio ainda ...

<Files\\Entrevistas_PT\\E1_PT_Hugo> - § 1 reference coded [1,87% Coverage]

Reference 1 - 1,87% Coverage

Investigador: O que é ser jovem, o que é isso de ser jovem?

Estudante: Ser jovem é mais, nós, se calhar, temos mais energia do que as pessoas que já são adultas. Acho que temos energia para tudo, podemos estar cansados, podemos não ter dormido esta noite, mas temos sempre energia para fazer tudo.

Investigador: Então é só uma questão física?

Estudante: Um bocado, nem tanto. A partir, se calhar, para aí dos quarenta e dos cinquenta anos é um bocado mais de questão física, mas até lá, eu acho que não é tanto física.

Investigador: Então, se um adulto tiver bastante energia, ele pode-se dizer jovem?

Estudante: Exato, acho que há muitos adultos que podem ter quarenta anos e que ainda são muito jovens. Mas eu acho que os jovens são mais por sermos diferentes, um bocado dos adultos, sermos ingênuos, querermos brincar a toda a hora, termos mais energia, só fazermos asneiras, é mesmo por sermos diferentes dos adultos, não seguirmos as normas.

Investigador: Que normas é que o Hugo não segue?

Estudante: Por exemplo, um adulto pensa sempre, por exemplo, uma mãe pensa sempre nos filhos, nós não queremos saber de mais ninguém, nós só pensamos em fazer asneiras. Primeiro, fazemos asneiras, depois pensamos nas consequências que podem ter para os outros. Os nossos pais é ao contrário, eles, primeiro, sabem as consequências que nós podemos ter ao fazer certas coisas e pensam antes de o fazer. Nós somos o contrário, nós fazemos e só depois é que pensamos nas consequências.

<Files\\Entrevistas_PT\\E10_PT_Gustavo> - § 2 references coded [2,13% Coverage]

Reference 1 - 1,01% Coverage

Investigador: Ser jovem, você é jovem! Como é ser jovem?

Estudante: Agora, não sei explicar!

Investigador: Sente-se jovem?

Estudante: Sim.

Investigador: E o que é que te faz sentir jovem?

Estudante: Sair com os amigos, ter menos encargos na vida, e assim, já sabe que na vida de adulto tem assim muito mais encargos, tem-se mais responsabilidades. E agora, em jovem, acho que as responsabilidades são menos, mas ainda tem algumas.

<Files\\Entrevistas_PT\\E11_PT_Jose> - § 1 reference coded [1,00% Coverage]

Reference 1 - 1,00% Coverage

Investigador: E como é ser jovem aqui nessa zona? O que é ser jovem, para você?

Estudante: Jovem, é aquela fase difícil da vida em que há um conflito, uma ambivalência de valores, sentimentos, mas ser jovem é descobrir a sua identidade como pessoa, o que pretende fazer para o futuro, divertir-se também, porque senão depois também não há tempo para isso. É descobrir o que nós somos na realidade.

Investigador: E como é que tem sido isso para você [a juventude]?

Estudante: Acho que tem sido normal.

<Files\\Entrevistas_PT\\E4_PT_Joana> - § 5 references coded [3,42% Coverage]

Reference 2 - 1,19% Coverage

Investigador: Como é que é isso de ser jovem? O que é ser jovem?

Estudante: O que é ser jovem? Boa pergunta!

Investigador: Eu já não sei [risos]!

Estudante: Ah, ser jovem, por acaso, uma pergunta interessante. Não temos responsabilidades nenhuma, depende. Eu estou a falar a nível familiares. Por exemplo, quando nós somos adultos, os nossos filhos e assim. Ah, ser jovem ...

Investigador: Gostas de ser jovem?

Estudante: Claro!

Investigador: E por quê?

Estudante: Então não tem responsabilidades nenhuma! Tem que estudar, mas não é do género, como a minha mãe, como o meu pai, a minha irmã, amanhã têm que ir trabalhar. Não, não temos estas responsabilidades, o que é bom. Mas depois vai chegar uma altura que vamos ter que as ter e eu acho que vou gostar. Eu diria que sou hoje livre e eu explico. Então, o meu pai e a minha mãe não podem ser pessoas livres porque têm que tomar conta de nós e assim, agora, do género, se eu quiser sair, eu posso. Não tenho que tomar conta de ninguém, então sou uma pessoa livre. E temos mais liberdade que eles.

Reference 3 - 0,57% Coverage

Investigador: Então diz-me o seguinte, é fácil ser jovem e ser estudante?

Estudante: Eu acho que ser jovem é ser estudante.

Investigador: Era isso que eu ia dizer, se calhar, não separa as coisas. E como é que isso, ser jovem é ser estudante. O que é que há de bom nisso e o que há de menos positivo?

Estudante: Eu acho que só há aspetos positivos porque enquanto nós estamos na escola, estamos a criar, de certa forma, o nosso futuro, estamos a cultivá-lo. Agora, cada um faz as escolhas que quer.

Reference 4 - 0,51% Coverage

Investigador: Fala um pouco mais sobre essa ideia de cultivar o futuro.

Estudante: Então, se nós queremos ser só jovens, não sermos jovens estudantes, sermos só jovens, estar na escola só por estar, certamente não vamos ter um emprego tão bom como um jovem estudante que leva a escola a sério. E pronto, eu acho que é isso.

Investigador: E o que é que seria ser só jovem?

Estudante: Então, vir para aqui passear os livros, fazer turismo, basicamente.

<Files\\Entrevistas_PT\\E5_PT_Andre> - § 1 reference coded [0,51% Coverage]

Reference 1 - 0,51% Coverage

Mas, por outro lado, preferia estar a viver, acho que a minha infância mesmo ou a minha adolescência seria melhor se eu estivesse com a minha mãe ou com o meu pai. Acho que, digamos que ainda é muito cedo, se calhar, para eu assumir tanta responsabilidade. Eu sinto que é muito cedo para assumir tanta responsabilidade na minha vida, por isso. Acho mesmo que deveria estar com a minha mãe neste momento.

<Files\\Entrevistas_PT\\E8_PT_Lucia> - § 1 reference coded [0,27% Coverage]

Reference 1 - 0,27% Coverage

Claro que temos de nos focar nos estudos, e tudo, eu acho que isso é o correto, mas também termos uma vida para além dos estudos é imensamente importante, portanto, nessa vida depois dos estudos, temos um namorado, ou um cão, o gato da família, temos toda a gente ali.