

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

BRUNO HENRIQUE DA SILVA

**JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO
ESCOLAR**

**Alfenas - MG
2020**

BRUNO HENRIQUE DA SILVA

JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal de Alfenas, MG. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano.

Alfenas - MG
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

S586j Silva, Bruno Henrique da.
Juventude e ensino médio: a (re)significação do espaço escolar /
Bruno Henrique da Silva. -- Alfenas/MG, 2021.
186f.: il. –

Orientador: André Luiz Sena Mariano.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas,
2021.

Bibliografia.

1. Ensino Médio. 2. Juventude. 3. Espaço Escolar. I. Mariano,
André Luiz Sena. II. Título.

CDD-372

BRUNO HENRIQUE DA SILVA**JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 04 de fevereiro de 2021

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Juliana Pereira de Araújo
Instituição: Universidade Federal de Goiás - UFG-GO

Prof. Dr. Luís Antônio Groppo
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por André Luiz Sena Mariano, Professor do Magistério Superior, em 04/02/2021, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Luís Antônio Groppo, Professor do Magistério Superior, em 04/02/2021, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por JULIANA PEREIRA DE ARAUJO, Usuário Externo, em 18/02/2021, às 13:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0447563 e o código CRC C9E89123.

Dedico essa dissertação à minha mãe e irmã pelo apoio incondicional durante todo o processo desta pesquisa. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste sonho é fruto de muitas lutas e vitórias. Agora mudou-se as metas e as expectativas para novas conquistas. Como professor, sei que o caminho não se faz sozinho. Cabe a minha mais profunda gratidão a todos que fizeram presente durante esta jornada.

Gratidão à Deus, que em todos os momentos foi minha força a sustentar meus passos. Sei que posso confiar todas as minhas preocupações pois Ele cuida de mim.

À minha família, em especial à minha mãe Vanira e irmã Alline, força nos momentos mais difíceis. Voar é muito bom, mas saber que tenho pouso em vocês é ainda melhor. Não existem palavras para dizer o quanto vocês são importantes na minha vida.

Ao meu orientador Prof.^o Dr. André Luiz Sena Mariano que, com carinho, persistência, dedicação e competência, soube mostrar o melhor caminho a ser trilhado. Grato pelas reuniões e conselhos nesse trabalho sem o qual, não teria concluído, e muito menos iniciado.

À minha querida e amiga Prof.^a Sandra de Castro Azevedo, pelos conselhos ao longo desta jornada. Sou grato e tenho orgulho de ter você na história da minha vida. Gratidão.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude da Unifal-MG, em especial ao Prof.^o Dr. Luís Antônio Groppo pelas discussões, pesquisas e eventos produzidos ao longo de minha trajetória no grupo sem os quais a vontade de entender e discutir juventude jamais amadureceriam.

Ao Prof.^o Fernando Stanzione Galizia, membro desta banca, pela leitura atenciosa e sugestões que ajudaram no percurso deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL (PPGE) que me ajudaram na construção do conhecimento. Meu simples, mas eterno agradecimento.

Aos meus amigos de caminhada no programa, em especial a Mara, Juliana e Luciana que torceram, comemoraram, sorriram, sofreram e sonharam este sonho

junto. E também aos meus demais amigos que me apoiaram nesse processo de escrita e pesquisa. Sem vocês ao meu lado a jornada ficaria mais pesada.

A Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek por abrir as portas de seu espaço para esta pesquisa. Muito grato poder voltar como pesquisador a este lugar de afeto e sentimento na história da minha vida. Gostaria de agradecer em especial a supervisora Rosânia e ao Prof.^o Moutinho pela ajuda constante na elaboração desta pesquisa. Sem a ajuda de vocês eu não teria chegado até aqui.

A CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

E por fim, gostaria de dirigir minha palavra aos verdadeiros sujeitos deste trabalho: aos jovens da Escola Estadual, em especial aqueles que participaram desta pesquisa, que se dispôs a dialogar e conversar sobre suas vivências e experiências juvenis. Minha profunda gratidão.

A todos vocês, minha mais profunda Gratidão.

“O que eu consigo ver é só um terço do problema
É o Sistema que tem que mudar
Não se pode parar de lutar
Senão não muda
A Juventude tem que estar a fim,
Tem que se unir,
O abuso do trabalho infantil, a ignorância
Só faz destruir a esperança
Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
Deixa ele viver! É o que Liga”. (Charlie Brown Jr.)

RESUMO

A presente dissertação é um esforço de síntese e análise acerca da juventude e ensino médio e suas experiências escolares, tendo como objetivo geral compreender o processo de (re)significação e atuação dos jovens do ensino médio dentro do espaço escolar. Como objetivo específico me propus a entender como o Ensino Médio está estruturado no sistema educacional brasileiro; identificar quem são os sujeitos juvenis atuante dentro do espaço escolar quanto as suas vivências e experiências escolares; e por fim observar e analisar as experiências e vivências dos jovens dentro do espaço escolar para além dos limites da sala de aula, nos espaços intersticiais. A análise parte da necessidade em entender como os jovens, inseridos num modelo escolar determinado e tradicional, passa a transformar seu cotidiano, (re)significando o espaço escolar e seu uso, a partir do processo de identificação e pertencimento. Além disso, este trabalho busca apontar como esses jovens transitam ou traçam seus percursos de sociabilidades dentro dos espaços escolares, tendo como foco a juventude fora da sala de aula, nos momentos de seus tempos livres, na procura de espaços intersticiais para vivenciarem suas experiências. Para tal, a discussão perpassa pelas questões conceituais de cultura escolar, juventude, ensino médio e espaços escolares, utilizando-se de referenciais que possuem um arcabouço teórico na área. A metodologia é feita conforme Marli André (2008) propõe para pesquisas do tipo etnográfico da prática escolar: observação participante, entrevistas e análise de documentos. A triangulação dos dados possibilita o entendimento do que Antonio Viñao Frago (2011) vai chamar de arqueologia da prática escolar. A partir dos dados levantados foi necessário estabelecer alguns elementos importantes para desenhar o perfil dos jovens participantes: perfil socioeconômico, mundo do trabalho, relações familiares, cultura e lazer, e a vivência da micropolítica no espaço escolar. Os resultados indicam que a relação que os jovens entrevistados possuem com a EEJK é de afeto, de identidade, de reconhecimento e de carinho. Nesse contexto, passamos a entender a escola como um lugar, a partir da construção efetiva de conhecimento da realidade vivida. Podemos verificar esse fenômeno a partir de várias falas dos entrevistados e de algumas observações do

trabalho de campo, principalmente ao revelar que a escola é a “segunda casa” desses jovens. Entender o espaço escolar com seus múltiplos sujeitos inseridos com suas dinâmicas marcadas por processos identitários próprios a cada escola é fator preponderante para desenvolver um projeto de escola que permite espaços para a atuação protagonista dos jovens, numa escola capaz de contemplar e contribuir para o seu processo formativo mais amplo.

Palavras-Chave: Ensino Médio. Juventude. Espaço Escolar.

ABSTRACT

This dissertation is an effort to synthesize and analyze youth and high school and their school experiences, with the general objective of understanding the process of (re) signification and performance of young people in high school within the school space. As a specific objective I set out to understand how high school is structured in the Brazilian educational system; to identify who are the youth subjects acting within the school space regarding their school experiences; and finally, to observe and analyze the experiences of young people within the school space beyond the limits of the classroom, in interstitial spaces. The analysis starts from the need to understand how young people, inserted in a determined and traditional school model, start to transform their daily lives, (re) signifying the school space and its use, from the process of identification and belonging. In addition, this work seeks to point out how these young people move or trace their path of sociability within school spaces, focusing on youth outside the classroom, in their free time, in the search for interstitial spaces to experience their experiences. To this end, the discussion runs through the conceptual issues of school culture, youth, high school and school spaces, using references that have a theoretical framework in the area. The methodology is made as Marli André (2008) proposes for research of the ethnographic type of school practice: participant observation, interviews and analysis of documents. The triangulation of data makes it possible to understand what Antonio Viñao Frago (2011) will call the archeology of school practice. From the data collected, it was necessary to establish some important elements to draw the profile of the young participants: socioeconomic profile, world of work, family relationships, culture and leisure, and the experience of micropolitics in the school space. The results indicate that the relationship that the young people interviewed have with EEJK is one of affection, identity, recognition and affection. In this context, we come to understand the school as a place, based on the effective construction of knowledge of the lived reality. We can verify this phenomenon from several statements of the interviewees and from some observations of the fieldwork, mainly by revealing that the school is the “second home” of these young people. Understanding the school space with its

multiple subjects inserted with its dynamics marked by identity processes specific to each school is a major factor to develop a school project that allows spaces for the protagonist performance of young people, in a school capable of contemplating and contributing to its process broader formative.

Keywords: High school. Youth. School Space.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola no período de finalização da construção	72
Figura 2 - Vista aérea da escola.....	75
Figura 3 - Escadaria e Hall de entrada da escola.....	75
Figura 4 - Planta atual da escola.....	76
Figura 5 - Vista do Prédio anexo e Portão de entrada dos alunos	77
Figura 6 - Hall de entrada da Portaria Principal: Prêmios e quadro dos diretores .	78
Figura 7 - Corredor do primeiro piso	79
Figura 8 - Sala dos Professores	80
Figura 9 - Salão Nobre	81
Figura 10 - Salão Nobre - Piano e Cadeiras.....	82
Figura 11 - Salas e banheiro no segundo piso	82
Figura 12 - Hall no pátio e Rádio.....	83
Figura 13 - Banquinhos na passagem entre a cantina e as salas	84
Figura 14 - Cantina da escola na hora do recreio	85
Figura 15 - Bancos na passagem e bebedouros.....	85
Figura 16 - Árvore no fundo do pátio e sala de bagunças.....	86
Figura 17 - Corredores das salas do lado de fora	87
Figura 18 - Pátio da Escola	87
Figura 19 - Biblioteca da Escola.....	88
Figura 20 - Prédio anexo dos laboratórios e entrada dos alunos	89
Figura 21 - Laboratório de Biologia	90
Figura 22 - Fundo da escola.....	91
Figura 23 - Nova Quadra Poliesportiva Coberta.....	93
Figura 24 - Reunião de Pais do Ensino Médio Integral em 2019	105
Figura 25 - Aula teórica de Cinema e Teatro.....	113
Figura 26 - Aulão de Revisão do ENEM na própria escola com minha participação	114
Figura 27 - Sala Campeã Futsal Feminino do Torneio Interclasse 2019.....	115
Figura 28 - Recreio Cultural	116

Figura 29 - Capa de Jornal sobre o recreio musical da escola.....	116
Figura 30 - Feira Cultural 2019.....	117
Figura 31 - Folha da Manhã Forteen.....	121
Figura 32 - Alguns Projetos Culturais na escola.....	118
Figura 33- Ações do Conselho de Representantes de Turma.....	125
Figura 34 - Apresentação de karatê	125
Figura 35 - Esquema dos espaços ocupados pelos jovens da EEJK durante o recreio	135
Figura 36 - Recreio Escolar.....	137
Figura 37 - Jovens integrantes do Projeto Rádio Escola.....	143
Figura 38 - Apresentação musical no Recreio	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados sobre a Temática Juventude e Ensino Médio 2015-2018	23
Quadro 2 - Resumo dos entrevistados por idade e ano	31
Quadro 3 - Estrutura organizacional da escola	71
Quadro 4 - Redes e Parcerias da escola	93
Quadro 5 - Quadro resumo da relação familiar dos entrevistados	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Assistente de Serviços Básicos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EEJK	Escola Estadual Prof. ^a Júlia Kubitschek
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexual e outros
MEC	Ministério da Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
POLEM	Projeto Polos de Educação Múltipla
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAAE	Serviço Autônomo de Água e Esgoto
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEE	Secretaria de Educação do Estado
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PERCUSO METODOLÓGICO	22
2.1	Revisão de Literatura	22
2.2	Descrevendo a trajetória da pesquisa	25
3	CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE, ENSINO MÉDIO E CULTURA ESCOLAR	38
3.1	A escola na contemporaneidade: breve análise de sua construção .	38
3.2	Escola e a identidade do Ensino Médio	45
3.3	O conceito de Juventude na Sociologia	51
3.4	Juventude e Escola: a territorialização da cultura escolar.	58
4	A EXPERIÊNCIA DOS JOVENS DA ESCOLA JÚLIA KUBISTCHEK: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	70
4.1	Parte I – Caracterização do espaço escolar	70
4.1.1	A Escola Estadual Professora Júlia Kubistchek.....	70
4.1.2	Breve análise da História da Escola	71
4.1.3	Conjunto arquitetônico da escola.....	74
4.1.4	Redes e Parcerias da escola.....	93
4.2	Parte II – Os sujeitos juvenis da escola Júlia Kubistchek.....	94
4.2.1	Perfil socioeconômico dos jovens da escola.....	94
4.2.2	O jovem e o mundo do trabalho.....	96
4.2.3	A relação Escola e Família	101
4.2.4	Cultura e Lazer	107
4.2.5	A vivência da micropolítica	119
4.3	Parte III – O olhar dos jovens para o espaço escolar.	131
4.3.1	A rotina da escola da Escola Estadual Prof.^a Júlia Kubitscheck	132
4.3.2	Dimensões objetiva e subjetiva do espaço escolar.	147
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICE	173
	ANEXO	183

1 INTRODUÇÃO

A temática juventude sempre esteve muito próxima da minha experiência de vida, desde meu ingresso nos grupos de jovens na Igreja Católica aos 15 anos, vivenciados até meus primeiros anos de graduação na História, aos 20 anos. Dentro desta vivência, fui formador de jovens em catequeses, chamada de Perseverança, por quase 4 anos. Contudo, o interesse em pesquisar e entender melhor a condição juvenil surgiu na minha segunda graduação, no curso de Geografia, num processo mais recente, durante as ocupações secundaristas ocorridas no final do ano de 2016 em todo o Brasil.

Como professor de História em uma das escolas ocupadas numa cidade no Sul de Minas Gerais, pude acompanhar o processo de ocupação de perto e compreender alguns sentidos e significações importantes que nortearam minhas pesquisas deste então. É nesse cenário, que surgiram algumas inquietações sobre juventude, escola, espaços escolares e em especial, o interesse em entender em que medida a escola contemporânea busca compreender esses sujeitos, visto que a fala mais recorrente no ambiente escolar é a tendência de qualificá-los e legitimá-los como sujeitos que “não querem nada”. Sobremaneira, esta fala me inquieta ainda hoje.

Buscando sistematizar e teorizar o processo, procurei relacionar minhas observações de estágio (em uma outra escola ocupada nesta mesma cidade do Sul de Minas Gerais, no 2º semestre de 2016) com o processo da Reforma do Ensino Médio. Logo após esse período, no ano de 2017, ingressei no Grupo de Estudos sobre Juventude coordenado pelo professor Luís Antonio Groppo. No vasto trabalho levantado na ocasião mergulhamos no entendimento sobre as ocupações secundaristas com diferentes recortes proporcionados pelos diferentes membros pesquisadores.

O norte da minha pesquisa naquele momento procurava entender a seguinte questão: como aqueles jovens secundaristas rotulados, muitos deles pela escola como “quem não quer nada”, num processo de ocupação das escolas articulado com um movimento nacional, reivindicam uma escola pautada na

democracia e no exercício de cidadania? Durante todo o processo das ocupações, conforme observado nas escolas ocupadas na cidade de Alfenas-MG, os estudantes participavam, planejavam e organizavam aulas e demais atividades desenvolvidas dentro da escola. Conforme Luís Antonio Groppo aponta que os estudantes

[...] demonstram capacidade de organização e mobilização, diante do cenário de opressão e da insatisfação pela permanência de anos em uma escola que, na prática, não dialoga com seu contexto e com suas vidas. Mais do que isto, demonstram autonomia, capacidade de autogestão, organização do espaço, articulação política e protagonismo estudantil, antes só vistos nos documentos e legislações sobre a infância e adolescência, mas muito pouco experimentados na prática, provavelmente porque, pela primeira vez, as experiências estão sendo propostas por eles próprios, os adolescentes e jovens (GROPPO *et. al.*, 2017, p. 154).

Dentro dessa reflexão, as ocupações estudantis revelaram-se como um território de formação por excelência, num espaço onde os “estudantes tornaram-se formadores, agentes auto organizados e personagens principais de um processo de enfrentamento que atingiu todo o país” (GROPPO, 2017 *et al.*, p. 158).

Afastando deste processo específico que ocorreu na história da educação recente nas nossas escolas públicas, me propus a pesquisar a atuação e vivência dos estudantes dentro do espaço escolar, que se destaca como objeto de investigação, uma vez que, por meio dela, consegue-se sinalizar alguns elementos importantes na atuação protagonista da juventude dentro da escola.

Dentro das pesquisas em educação, analisar a cultura escolar e seu cotidiano, bem como as questões intrínsecas e relacionais, que norteiam a estruturação da escola e a estruturação dos espaços escolares, permite que se construam reflexões que possam contribuir para rupturas e tensionamentos das regras culturais e sociais que, de outra forma, ditariam os padrões hegemônicos da escola.

Partindo desse pressuposto, as pesquisas sobre o entendimento de juventude dentro dos espaços escolares e a maneira como os jovens se organiza de modo a reivindicar as pautas significativas para sua formação, possibilita um

novo olhar sobre a realidade da escola e sua ação pedagógica. Entender o espaço escolar com seus múltiplos sujeitos inseridos com suas dinâmicas marcadas por processos identitários próprios a cada escola é fator preponderante para desenvolver um projeto de escola que permite espaços para a atuação protagonista dos jovens, numa escola capaz de contemplar e contribuir para o processo formativo mais amplo.

Com a perspectiva de compreender a condição e a situação dos jovens inseridos num determinado modelo escolar, este trabalho busca apontar como esses jovens transitam ou traçam seus percursos de sociabilidades dentro dos espaços escolares, tendo como foco a juventude fora da sala de aula, nos momentos de seus tempos livres, na procura de espaços intersticiais para vivenciarem suas experiências. Para muitos desses jovens, “a vida constitui-se no movimento constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma, e aqueles intersticiais, nos quais predomina a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer” (DAYRELL, 2007, p. 1113).

A juventude é constituída por atores plurais, fruto de práticas de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais aqueles que ocorrem em espaços marcados por relações de sociabilidades. Conforme aponta Juarez Dayrell, já a escola tende a não reconhecer o jovem existente no aluno, muito menos “compreender a diversidade, seja étnico, de gênero ou orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (DAYRELL, 2007a, p. 1113). Muitas tensões e conflitos residentes nesse espaço são resultados da constituição do jovem enquanto aluno, tendo em vista a importância de se compreender a relação entre juventude e escola, colocando em pauta a questão do tradicional modelo posto.

Nesse contexto, o cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora de seus muros. Nesse aspecto, Dayrell (2002, p. 121) chama atenção a respeito dos grupos culturais e dos círculos de amigos:

[...] o grupo de pares, o estilo ao qual aderem e o consumo de meios de comunicação de massa vão cada vez mais se

constituindo como parâmetros de avaliação e organização das relações interativas com a realidade externa. [...] tem acesso a múltiplas referências culturais, constituindo um conjunto heterogêneo de redes de significação que são articuladas e adquirem sentido na sua ação cotidiana. [...] interpreta a sua posição social, dá sentido ao conjunto das experiências que vivencia, faz escolhas, age na sua realidade.

Convergindo nesta perspectiva, esta dissertação é um esforço de síntese e análise acerca da (re)significação dos espaços escolares criado pelos jovens do ensino médio, tendo como cenário os significados culturais e sociais postos nas escolas. Nesse sentido, para compreender o processo de (re)significação feito pela juventude, faz-se necessário uma análise da cultura escolar, tendo como elementos de observação: os seus atores, em especial a juventude, e os aspectos organizativos materiais e simbólicos do espaço escolar que permeiam o cotidiano escolar (VIÑAO FRAGO, 2011).

Assim, o que me propus neste estudo é tentar entender de que maneira os jovens (re)significam os espaços escolares, dentro do seu cotidiano escolar, observando as práticas sociais, valores, atitudes, visão de mundo, de escola e de sociedade, acreditando que isso possibilita entender melhor a sua condição juvenil e a sua atuação dentro dos espaços escolares, tendo a Escola Estadual Prof.^a Júlia Kubitschek da cidade de Passos-MG como cenário da análise. Como sugere Blass (2004, p. 5), apreender a dinâmica das relações sociais “por dentro e de perto”.

Os *sujeitos* da pesquisa são os jovens de Ensino Médio do turno matutino da escola. A escola da pesquisa é a uma escola da rede estadual de Minas Gerais, e sua escolha não é aleatória. A escola possui alguns elementos importantes que justificam sua escolha: a sua centralidade (territorial e de poder), a arquitetura do prédio, a relação com a Superintendência de Regional Ensino de Passos-MG, os sujeitos inseridos, a comunidade no entorno, entre outros elementos que viabilizam a pesquisa.

Tendo como objetivo específico me propus a entender como o Ensino Médio está estruturado no sistema educacional brasileiro; identificar quem são os sujeitos juvenis atuante dentro do espaço escolar quanto as suas vivências e

experiências escolares; e por fim observar e analisar as experiências e vivências dos jovens dentro do espaço escolar para além dos limites da sala de aula, nos espaços intersticiais.

A análise parte da necessidade de entender como a juventude, inserida num modelo escolar determinado e tradicional, passa a transformar seu cotidiano, mostrando um novo espaço de possibilidade a partir das intervenções feitas no seu cotidiano, (re)significando seu uso e sua atuação como sujeito transformador da sua realidade (DAYRELL, 2007). Vale ressaltar que, entendendo a construção da identidade juvenil dentro de outras instâncias de formação tais como a igreja, família, sociedade, entre outros, esta pesquisa utiliza como recorte analítico da juventude, o seu papel e atuação inserida dentro do espaço escolar.

Na tentativa de compreensão da pesquisa, na primeira seção eu busquei analisar meu *Percurso Metodológico*, fazendo uma revisão de literatura e descrevendo a trajetória da pesquisa, tendo em vista a proposta de triangulação de dados proposto por André (2008) nas pesquisas do tipo etnográfico, com a *observação em campo* da escola, *entrevistas com os sujeitos* jovens inseridos nesse espaço, e *análise dos documentos* que normatizam a escola, tendo o Projeto Político Pedagógico como norteador.

Na segunda seção, *Considerações sobre Educação, Juventude, Ensino Médio e Cultura escolar*, busquei referenciar minha pesquisa, subdividindo em tópicos as quatro reflexões: *A escola na contemporaneidade: breve análise de sua construção*; *Escola e a identidade do Ensino Médio*; *O conceito de Juventude na Sociologia* e *Juventude e Escola: a territorialização da cultura escolar*. Autores como Dermeval Saviani (2008); Andrea Semprini (1999); Nora Krawczyk (2011); Dubet, Martuccelli (1998); Bourdieu, Passeron (1970), Luis Antonio Groppo (2004, 2016, 2017); Paulo Carrano, Juarez Dayrell (2014); Alberto Melucci (1996); Dayrell (2000, 2001, 2007); Dominique Julia (2001) e Antonio Viñao Frago (2011) foram fundamentais para o embasamento teórico.

Por fim, na seção 3, *Experiências dos jovens da escola Júlia Kubitscheck: análise dos dados coletados*, busco discutir analisar os dados coletados durante o trabalho de campo no processo da pesquisa. Nessa seção subdividi em três

partes essenciais para a compreensão da juventude da escola: *Parte I: Caracterização do Espaço Escolar*, com análise do conjunto arquitetônico da escola, breve apresentação da escola e de sua história; na *Parte II: Os sujeitos juvenis da escola Júlia Kubistchek*, faço análise da juventude inserida na escola a partir de cinco elementos: o perfil socioeconômico, o jovem e o mundo do trabalho, a relação escola e família, a cultura e lazer, e a vivência da micropolítica dentro do espaço escolar; e na *Parte III: o olhar da juventude para o espaço escolar*, destacando a rotina da juventude da escola, observando as dimensões objetivas e subjetivas do espaço escolar.

2 PERCUSO METODOLÓGICO

Esta seção está dividida em dois subtópicos. O primeiro deles, *Revisão de Literatura*, faço uma abordagem da produção de conhecimento sobre Juventude na Área da Educação no Brasil do ano de 2014 a 2019, visto que há suporte teórico no levantamento bibliográfico nos anos anteriores. No segundo subtópico, *Descrevendo a trajetória da pesquisa*, faço uma descrição do percurso metodológico adotado neste trabalho, levanto em consideração a etnografia como norteador da trilha estabelecida nas observações do trabalho de campo, as entrevistas e a análise documental.

2.1 Revisão de Literatura

A insurgência de pesquisas sobre o tema Juventude e Ensino Médio no espaço escolar e a importância que o fenômeno tem na vida escolar justifica a realização por si do presente trabalho. Contudo, embora não seja o objetivo deste trabalho propor uma análise profunda do histórico das pesquisas sobre essa temática, foi necessário recorrer aos estudos realizados para que o panorama desta pesquisa fosse traçado, bem como reafirmar a importância dos estudos sobre as questões que norteiam a juventude.

Com o objetivo de encontrar pesquisas da temática juventude e ensino médio, apliquei os seguintes descritores no sítio do Google “estado da arte juventude e educação”. Assim, encontrei o livro *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, vol. 1, Marília Pontes Spósito, coordenação. – Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. O livro é um levantamento da produção do conhecimento a nível de pós-graduação no Brasil, no campo de estudos sobre Juventude nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social.

Em pesquisas mais recentes, a dissertação da Thalita Matias Gonçalves, intitulada de *Experiências Escolares dos jovens no Ensino Médio*, publicada em 2016 no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do

Espirito Santo fez um levantamento do conhecimento a respeito dos descritores “juventude e educação” no banco de dados da SCIELO (Scientific Electronic Library Online) e do Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES, dando ênfase na temática do ensino médio até o período de 2012. No banco de dados da CAPES obteve como resultado 62 registros encontrados.

Para a construção da nossa revisão literária, tomarei como referência os últimos anos da produção do conhecimento a respeito da temática Juventude e Ensino Médio, tendo como referência os anos de 2015 até 2018. Buscando como descritores “juventude e ensino médio” na BDTD, foram encontrados 192 trabalhos: 151 Dissertações e 41 Teses. Contudo, desses trabalhos que tratam especificamente a temática sobre os jovens do Ensino Médio são apenas 29 trabalhos. Com base na leitura dos resumos selecionei 12 trabalhos:

Quadro 1 - Trabalhos selecionados sobre a Temática Juventude e Ensino Médio 2015-2018

(continua)

Tipo de Documento	Autor	Ano de publicação	Título
Dissertação	GOUVEIA JÚNIOR, Sérgio Augusto.	2015	Jovens alunos no Ensino Médio e suas relações com a sala de aula
Dissertação	MINUSSI, Valéria Pereira	2015	Sentidos da escola para jovens estudantes de Ensino Médio diante de práticas pedagógicas diferenciada: um estudo de caso
Dissertação	FORLINI, Danilo Basili	2015	Construindo caminhos para a Educação Política: a percepção dos alunos como um meio para pensar a educação para a democracia
Dissertação	CORNÉLIO, Camila Gallindo.	2016	Educomunicação na escola, faz sentido? Projetos educacionais em uma escola de referência em ensino médio a partir do que falam os estudantes
Dissertação	PELLIZZER, Camila Siqueira Rodrigues	2016	Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no ensino médio integrado do IFRS
Dissertação	OLIVEIRA, Kelly da Silva	2017	Culturas juvenis no Ensino Médio: ressignificando a prática escolar

Quadro 2 - Trabalhos selecionados sobre a Temática Juventude e Ensino Médio 2015-2018
(conclusão)

Tipo de documento	Autor	Ano	Título
Tese	COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos	2017	O sentido da escola para os jovens do Ensino Médio: Um estudo na escola Enedina Sampaio de Melo
Dissertação	PIVA, Elisabete do Camo Dal	2018	Ensino Médio Inovador: a vida da Política Educacional em diálogo com a palavra das escolas de Santa Catarina
Tese	GOULART, Marcos Vinicius da Silva	2018	A produção da Juventude como um objeto de saber pedagógico nos discursos sobre o Ensino Médio no Brasil
Dissertação	PEREIRA, Fabiana Gai	2018	Sentidos de Protagonismo Juvenil nas políticas curriculares para o ensino médio no sul do Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Com base nos trabalhos levantados e selecionados, os resumos foram consultados.

Um dos trabalhos foi o de Oliveira (2017), intitulada *Culturas juvenis no Ensino Médio: ressignificando a prática escolar*. A pesquisa foi embasada com ênfase na Sociologia da Juventude e teve como objetivos identificar quais eram as manifestações das culturas juvenis de jovens alunos de uma sala do Ensino Médio em uma escola pública na região de Presidente Prudente/SP e analisar de que forma a disciplina de Língua Portuguesa pode realizar um diálogo integrativo com as culturas juvenis sem negligenciar os conteúdos escolares. Os resultados revelam a importância de o professor reconhecer as manifestações dos jovens alunos e de estar sensível ao ato de comunicação, que vai além das palavras, bem como estar ciente de que a sua realidade é única e de que, por esse motivo, não é possível controlar ou prever as expressividades das culturas juvenis.

A tese de Costa (2017) contribui significativamente para a pesquisa no campo da juventude. Com o objetivo de analisar a relação entre os jovens do ensino médio e os sentidos que eles atribuem à escola e seus processos

educativos, tendo como metodologia questionários, entrevistas e observações. A análise foi feita por meio do discurso dos sujeitos. Os resultados indicam que a particularidade da vivência da vida juvenil no município dos sujeitos inseridos permite ao jovem atribuir à escola o sentido de formação, aprendizagem e sociabilidade que se constroem como um movimento dialético mediado pelos processos educativos vivenciados.

Outra contribuição foi a pesquisa de Pellizer (2016). A dissertação teve como objetivo analisar as múltiplas dimensões do diálogo experienciado pelos jovens estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Como metodologia usou a técnica dos grupos focais, numa proposta de escutar e discutir determinados assuntos. Como resultados, identificou-se no interior das instituições escolares participantes uma juventude performativa, engajada e que busca ser reconhecida em um Ensino Médio distinto e compensatório em relação às demais instituições que ofertam a etapa final da Educação Básica.

Por fim, destaco a tese de Goulard (2018). A autora analisa a produção da juventude como um objeto de saber pedagógico a partir dos discursos sobre o ensino médio no Brasil. Goulard buscou elaborar uma estratégia de análise de documentos que permitisse pensá-los como parte de uma rede em que os pontos se conectam em função de um conjunto de enunciados que compõem os discursos. A conceitualização dessa rede, chamada de “rede documental”, inspirou-se na noção de rizoma de Deleuze e Guattari. A partir das análises constatou-se que a emergência de uma sociologia da juventude nas décadas de 1960 e 1970 criou condições para que a juventude fosse pensada como uma categoria social. Mais adiante, como consequência das discussões e aprofundamentos elaborados a respeito, o ensino médio se tornou gradativamente um direito fundamental dos jovens brasileiros.

2.2 Descrevendo a trajetória da pesquisa

Com a perspectiva de compreender a condição e a situação das juventudes na sociedade contemporânea inserida num determinado modelo escolar, este

trabalho busca apontar como os jovens transitam ou traçam seus percursos de sociabilidades para além dos muros da sala de aula, ou seja, nos momentos de seus tempos livres, na procura de espaços intersticiais, para vivenciarem suas experiências sociais, os quais se configuram do lado de fora da sala de aula, mas dentro dos muros da escola. Para muitos desses jovens, a vida constitui-se no movimento constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma, e “aqueles intersticiais, nos quais predomina a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer” (DAYRELL, 2007, p.1113).

A juventude é constituída por atores plurais, fruto de práticas de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais aqueles que ocorrem em espaços marcados por relações de sociabilidades. Já a escola tende a “não reconhecer o jovem existente no aluno, muito menos compreender a diversidade, seja étnico, de gênero ou orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (DAYRELL, 2007, p. 1113). Muitas tensões e conflitos residentes nesse espaço são resultados da constituição do jovem enquanto aluno, tendo em vista a importância de se compreender a relação entre juventude e escola, colocando em pauta a questão do tradicional modelo posto.

Nesse contexto, o cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora de seus muros. É importante observar que, no trabalho de pesquisa de campo realizado, era comum perceber os jovens em grupos participando dos espaços externos da sala de aula (no caso específico deste estudo). Nesse aspecto, Dayrell (2002, p. 121) chama atenção a respeito dos grupos culturais e dos círculos de amigos:

[...] o grupo de pares, o estilo ao qual aderem e o consumo de meios de comunicação de massa vão cada vez mais se constituindo como parâmetros de avaliação e organização das relações interativas com a realidade externa. [...] tem acesso a múltiplas referências culturais, constituindo um conjunto heterogêneo de redes de significação que são articuladas e adquirem sentido na sua ação cotidiana. [...] interpreta a sua posição social, dá sentido ao conjunto das experiências que vivencia, faz escolhas, age na sua realidade.

Assim, o que me propus nesta pesquisa é tentar entender de que maneira os jovens (re)significam os espaços escolares, dentro do seu contexto, observando as práticas sociais, valores, atitudes, visão de mundo, de escola e de sociedade, acreditando que isso me possibilitaria entender melhor a sua condição juvenil e a sua atuação dentro dos espaços escolares. Como sugere Blass (2004, p. 5), apreender a dinâmica das relações sociais “por dentro e de perto”.

Uma das principais preocupações ao iniciar minha pesquisa foi de evitar o olhar “ofuscado” (DAUSTER, 1989), tentando desviar minha perspectiva e centralizando para o universo pesquisado. O controle da ansiedade e a tentativa em buscar a significação do outro e não a minha, admitindo a lógica daquele momento foi uma batalha durante toda observação realizada na pesquisa. Nesse sentido, busquei o cuidado com a questão da relativização, lançando um esforço na busca do olhar de estranhamento para analisar uma situação familiar, numa tentativa mais aberta, flexível e atento ao aparecimento de sinais que saltassem aos meus olhos.

Nos momentos de observação, a minha intenção não era de buscar totalidade, ou mesmo formular hipóteses e teorias para o meu texto. Evidente que fui a campo com um roteiro de observação pré-determinado, sem correr o risco de ir a campo sem planejamento. Mas minha tentativa, conforme salienta André (2008, p. 47) foi de “fazer a mediação entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogar com os referenciais de apoio, e então, rever princípios e procedimentos e fazer os ajustes necessários”.

Tendo em vista o objetivo da investigação deste trabalho, a coleta de dados foi realizada em uma escola estadual da cidade situada no centro da cidade de Passos, conforme já mencionada, chamada Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek (EEJK). A seleção e escolha da escola não foi aleatória. Observei alguns critérios importantes para melhor figurar o cenário juvenil entre juventude e escola: atendimento de jovens proveniente das mais diferentes regiões da cidade, desde bairros mais populares como de classe média e classe média alta (como condomínios de elite), conferindo diversidade de classe nos sujeitos juvenis, tornando um terreno propício para o desenvolvimento desta pesquisa.

Também levei em consideração outros fatores na escolha da escola como cenário da pesquisa. Além de ser considerada a escola “estadual” da cidade, boa parte de seus professores lecionam tanto na rede privada como na Universidade Estadual de Minas Gerais no campus da cidade (UEMG). O seu conjunto arquitetônico, construído num contexto político específico da história da educação brasileira quando se criaram os grupos escolares; bem como a facilidade de abertura da escola para com o pesquisador, fizeram parte no conjunto de relevância na escolha da escola para a pesquisa.

Como recorte dos sujeitos deste trabalho, definiu-se pelos estudantes de ensino médio da escola, com observações no período matutino. Contudo, no desenvolvimento da pesquisa e devido a fatores externos do controle do pesquisador (mudança de horários de jornada de trabalho em outra escola), foram necessários alguns dias de observação no período vespertino, visto que grande parte dos alunos do Ensino Médio está matriculada no ensino integral e integrado, passando o dia todo na escola. Tal mudança foi terreno proveitoso na observação, pois foi observado que os estudantes se comportam de maneira diferente entre os turnos matutino e vespertino, além do período entre os turnos. Os alunos possuem tempo livre na agenda pós-almoço, o que se mostrou um campo de observação muito vivo e com detalhes importantes para o entendimento de uma escola que busca a formação integral do sujeito.

Apesar de não ser o foco deste estudo, a equipe escolar foi consultada para melhor entender qual era a concepção da escola sobre juventude e o seu papel na formação destes sujeitos. Tal aproximação teve como objetivo relacionar a visão de escola e de ensino integral e integrado que os estudantes possuem com a visão que a equipe propõe nos documentos das diretrizes da escola. Essa análise foi necessária a partir de uma observação em campo em que alguns estudantes apontaram descontentamento por parte dos alunos com relação ao que foi proposto pela escola no começo do ano de 2019, quando se implementou o Ensino Integral e Integrado sendo escola modelo na SRE, e no que eles estavam vivenciando na prática.

Dado este contexto, a coleta dos dados em campo foi feita a partir das técnicas propostas pela triangulação de dados (ANDRÉ, 2008): observação, entrevista e análise de documentos.

Optei por entrevistas mais abertas, semiestruturadas, no qual o diálogo fosse possível. As entrevistas foram individuais, com base no roteiro definido, feitas em um ambiente próximo à sala dos professores e, em outros momentos, na sala de vídeo em frente à supervisão. Não fechei as portas, apenas cerrei para que pudéssemos ter privacidade. Houve um respeito ao roteiro estabelecido, contudo a flexibilidade suscitada durante o processo foi abraçada. Assim, em alguns momentos houve alguns desvios seguindo o movimento da fala dos estudantes, inclusive falas sobre assuntos aleatórios como músicas, séries e filmes para que a aproximação fosse feita e os estudantes se sentissem mais à vontade em suas falas.

Os alunos puderam se manifestar de maneira livre, espontânea, franca, sem constrangimentos, relatando suas vivências e o seu cotidiano escolar, conforme aponta Minayo (1999, p.110) que “a fala é reveladora de condições estruturais de sistemas de valores, normas e símbolos”. A criação deste roteiro de entrevista teve como objetivo orientar, a partir de eixos norteadores de questões, o desenvolvimento das entrevistas. Vale ressaltar que as entrevistas foram gravadas pelo celular do pesquisador, sendo um instrumento necessário para a coleta e conservação do conteúdo das falas. Foram transcritas integralmente nos mesmos dias em que foram coletadas ou enviadas para a nuvem do Google Drive e transcrita integral posteriormente para evitar qualquer transtorno (perder o celular, ser roubado ou ainda perder o arquivo).

Além disso, a escolha dos jovens também não se deu de maneira aleatória. Foi feita previamente uma análise dos jovens em seu cotidiano. Busquei selecionar diferentes sujeitos dentro dos espaços que eles mais atuavam e viviam. O objetivo das entrevistas não seria, em certa medida, o de fornecer respostas a perguntas específicas, nem mesmo o de testar hipóteses ou avaliar algo específico, mas buscar tentativas de compreender a experiência de outras

pessoas e os significados que elas atribuem para a experiência do cotidiano escolar.

É nesse contexto que busquei a seleção dos sujeitos que seriam entrevistados. A partir das observações feitas durante a pesquisa, busquei diferentes sujeitos que tivessem relações diferentes com o espaço escolar. Pude observar que os comportamentos não se davam da mesma maneira entre os jovens, o que me fez buscar entender quais eram suas experiências escolares a partir de sua vivência do espaço escolar. Para fins de preservação de identidade, os nomes verdadeiros foram alterados.

No primeiro momento busquei dois jovens conhecidos meus: um que foi meu aluno na escola que leciono atualmente e estudava na Júlia Kubitschek por ser mais próximo de sua casa e serviço que chamarei de Henrique; e o outro que eu conhecia de vista, de dentro do movimento LGBTQI+, que chamarei de Luiz. Comecei entrevistando o Luiz. Foi uma entrevista bem tímida e superficial da minha parte, fiquei com muita vergonha, pois já o conhecia e pensei que seria mais fácil a entrevista. Por motivos pessoais que descobri posteriormente, não consegui aprofundar em nenhum assunto.

Dado essa experiência, busquei observar um pouco mais o cotidiano escolar e procurar jovens que pudessem me dar mais riqueza de detalhes e que tivesse facilidade em conversar. Foi assim que encontrei o João, que fazia o trabalho de DJ na rádio da escola. Era bem comunicativo e conhecia a maioria dos alunos da escola. E sempre que eu ia perto da rádio e das mesinhas em frente (que inclusive era um lugar muito frequentado pelos alunos), eu conheci a Júlia. Ela me chamava de tio e estava sempre disposta a conversar e interessar em saber o que eu fazia na escola e como era meu trabalho. Foi assim que convidei para a entrevista.

Nesse meio tempo, pedi para que a supervisora me indicasse alguns alunos que teriam interesse em conversar comigo. Logo ela foi buscar o Antônio. Segundo a supervisora, ele seria ideal (em sua concepção) pois era um aluno artista, que gosta de escrever poemas. Inclusive já foi premiado. Só que no dia ele tinha faltado e a supervisora chamou a Maria Eduarda para conversar comigo.

Segundo ela, “você vai gostar de falar com ela, tem um perfil interessante para sua pesquisa”. No dia seguinte, entrevistei o Antônio.

Por fim, após a qualificação, voltei à escola e realizei mais duas entrevistas. A escolha já estava pré-estabelecida. Em uma roda de conversa que realizei em uma sala no primeiro ano, logo que cheguei à escola, uma aluna participou ativamente mostrando coerência em sua fala. Chamarei de Luiza. Achei pertinente entrevistá-la. Logo, ela me indicou a sua amiga Yasmim.

Para realização desta etapa da pesquisa, levei em consideração o que indica Minayo (1999, p. 19) na pesquisa qualitativa, visto o curto espaço de tempo para a realização das entrevistas, que “não é a quantidade de sujeitos que garante a qualidade do estudo, mas o processo de construção do conhecimento”, que ocorre a cada momento, em cada novo encontro, tendo como escopo a interação entre o pesquisador e o pesquisado.

Quadro 3 - Resumo dos entrevistados por idade e ano.

ESTUDANTE	IDADE	ANO
Henrique	17 anos	3º EM
Luiz	17 anos	2º EM
João	16 anos	2º EM
Júlia	17 anos	3º EM
Antônio	17 anos	3º EM
Maria Eduarda	16 anos	2º EM
Luiza	15 anos	1º EM
Yasmim	17 anos	3º EM

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Outro ponto a destacar foi o momento da realização das entrevistas. Os alunos levaram os termos para a casa e trouxe no dia da entrevista. Uns já tinham deixado com a supervisora antes mesmo da entrevista. Com os termos documentados e em mãos, realizei as entrevistas. No início me apresentei, li os termos novamente, esclareci que a qualquer hora poderiam interromper ou desistir da entrevista. Nenhum evento nesta ordem ocorreu.

As entrevistas duraram em média 20min. a 30min. cada. O clima de confiança contribuiu para a realização das entrevistas, tanto da parte da escola, quanto da parte dos estudantes. Inclusive a equipe diretiva da escola colocou-se à disposição para ajudar durante todo o processo, mostrando interessada em entender melhor seus sujeitos para adequar suas demandas formativas. Tal fato pode ser comprovado em uma fala da supervisora em que disse “que o olhar de um pesquisador fora do contexto da escola é importante para enxergar o que eles não conseguem ver. Como diz o ditado, ‘casa de ferreiro, espeto de pau’”, concluiu a supervisora.

As observações foram feitas em situações diversas: entrada da escola no início das aulas, corredores no início das aulas, refeitório do café da manhã, subida para as aulas, o pátio da escola, as quadras, as outras áreas de convivência como escadas, próximo à secretaria, espaço próximo à rádio escola, o espaço perto das árvores onde há mesas de jogos, escadas dentro do prédio, horário de almoço e lanche da tarde, saída da escola, o entorno da escola antes e depois dos horários de entrada e saída, a biblioteca (que integra o pátio). Na observação, busquei acesso a espaços fora das salas de aula, em situações habituais em que houvesse vivência juvenil, onde os espaços fossem ocupados por eles. Sempre buscando esses espaços com a presença dos estudantes. Durante todo o tempo das aulas, havia estudantes nesses espaços, o que beneficiou esta investigação.

Parte das anotações foi feita em momentos oportunos dentro da sala dos professores em um diário de bordo no primeiro momento. Esse processo fez com que muitos detalhes passassem despercebidos, o que atrapalha, de certa maneira, o trabalho do pesquisador observador, sendo furtado pela sua memória de eventos ou situações que passam por corriqueiras. Além disso, devido ao estranhamento feito por alguns alunos quanto a minha presença andando pela escola “no meio deles” com um caderno na mão a tal ponto de um dos alunos chegar em mim num dado momento me perguntando “por que o senhor está vigiando?!”, interrogou.

Passei a adotar outra medida de observação e anotação. Pedi para que a escola passasse de sala em sala e avisasse aos alunos quem eu era, do que se trava minha presença na escola e qual era meu objetivo ali naquele espaço. Outro fato importante foi a maneira com que eu anotava em meu diário de campo. Como o celular é permitido na escola, comecei a anotar pequenos eventos e situações em um bloco de notas em um aplicativo no celular para que posteriormente eu não me esquecesse, isso desde o primeiro dia de observação. Logo, na medida que iam acontecendo as situações cotidianas, adotei o bloco de notas como escrita do diário de campo, sendo feita a descrição do cotidiano quase que imediatamente. Tal medida, inclusive, quebrou o “gelo” com os alunos, pois os mesmos não sabiam que eu estava anotando, pensando que eu estava interagindo em alguma rede social.

Para análise dos dados observados, busquei como recorte a partir do que Viñao Frago (2001, p. 65) vai chamar de “o próprio, o alheio, o comum”: as anotações da rotina da escola feitas no diário de bordo foram selecionadas a partir dos sentidos que lhes eram atribuídos a partir da vivência dos jovens, ou seja, aquilo que era comum no seu cotidiano durante todo o trabalho de campo, bem como os eventos alheio a essa rotina escolar (eventos excepcionais).

No processo de análise, o papel da teoria foi fundamental para “fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles” (ANDRÉ, 2008, p.47). Assim, na observação busquei o suporte teórico conforme aponta Viñao Frago (2001, p. 87) na tentativa de aproximar ao máximo da ideia da “arqueologia da escola”. Nesse sentido, procurei observar os aspectos e elementos que estruturam a cultura escolar, tais como os sujeitos inseridos no contexto escolar, no qual ele se refere aos “atores”; a linguagem, ou seja, o discurso que permeia a ideologia dominante cultural e social, na observação do não dito, ou até mesmo ao explícito; e por último os aspectos organizativos e institucionais, aqui com maior relevância os espaços escolares e as práticas e rituais que se encerram nesse espaço, bem como a estrutura e o conjunto arquitetônico da escola, tendo como roteiro o apêndice B.

Outro elemento importante é com relação ao acesso a documentos da escola, parte importante na análise e triangulação dos dados proposto pela etnografia. Desde o contato com a escola, o pedido feito pelo pesquisador para ler tais documentos foi atendido sem nenhuma restrição. Contudo, foi pedido pela direção para aguardar a leitura atualizada do projeto político pedagógico de 2020 (PPP), bem como a nova normativa feita pelo governo proposto no segundo semestre de 2019 para a regulamentação do Ensino Integral Integrado, possibilitando uma leitura atualizada destes documentos numa abordagem que colabore para o entendimento do papel da juventude nos espaços escolares.

Um momento importante a ser registrado foi a oportunidade da inserção em sala de aula proposto pela supervisão em uma semana em que mais da metade dos professores estavam em formação continuada proposto pelo governo em Belo Horizonte. Disse que não poderia dar aula, evidentemente, mas que poderia intermediar outra atividade. A supervisora disse que a intenção não era de ministrar aulas e sim fazer uma roda de conversa com os estudantes em apenas uma sala para melhor entender os alunos. O objetivo da supervisão era de que eu, enquanto pesquisador, pudesse sondar alguns aspectos importantes daqueles sujeitos, tidos pelos professores como uma sala com alguns fatores problemas pela escola, que inclusive fica ao lado da sala do diretor. Topei a proposta.

A experiência foi reveladora. Tanto que pedi para que, se pudesse, já que estava num momento atípico vivido pela escola sem professores que foram fazer Formação Continuada, que eu participasse de outras rodas de conversas em outras salas, e assim eu fiz, em uma sala de 1º Ano EM, em uma sala do 2º Ano do EM e em um 3º Ano do EM, em dias diferentes. Tal experiência serviu de pontos norteadores no processo de investigação posteriormente para determinados alunos e ações realizadas pelos mesmos no decorrer do ano.

Mergulhar num contexto que nos é familiar tem suas limitações e dificuldades na pesquisa. Em todo momento eu buscava a postura de pesquisador naquele ambiente, visto que em alguns momentos a vivência docente vinha à tona. Nas primeiras semanas de observação, em um dado momento, alguns alunos estavam fora da sala de aula, no pátio embaixo das árvores de uma

maneira mais escondida. Meu primeiro pensamento foi: “o que vocês estão fazendo aqui? Vão para a sala de aula”. Parei e refleti: meu papel não é de professor aqui e sim de pesquisador. Tal experiência me fez perceber também o quanto meu olhar docente está disciplinado. Por isso procurei refletir e buscar uma vigilância crítica na observação enquanto pesquisador e também a autocrítica enquanto professor. Em todas as fases da pesquisa, a teoria se fez presente e as categorias teóricas da pesquisa foram termos de conduta e de efeito na investigação.

Por fim, ressalto a importância e o papel dado pela escola na facilidade e abertura para inserção desta pesquisa, bem como o canal comunicativo que sempre se manteve aberto. O conjunto de informações e coleta de dados, bem como a disponibilidade da escola em abrir mão e conceder espaços e prerrogativas para que eu pudesse estar em todos os locais e na hora que eu solicitasse. Nenhum obstáculo foi posto a mim em nenhum momento da pesquisa. Ao contrário, em muitos momentos fui consultado, inclusive para nortear a pesquisa, me mostrando documentos e resoluções que nortearam o ano letivo, bem como ocasiões em que a rotina da escola fugisse do tradicional, como foi o caso da viagem feita por todos os professores para curso de formação em Belo Horizonte, perguntando inclusive se eu queria fazer parte das viagens.

É válido lembrar que esta pesquisa foi submetida e aprovada ao CEP, Comitê de Ética em Pesquisa, de acordo com a Resolução nº 466/12 e a Resolução n. 510/16, “toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa” (CEP, 2016).

Ao olhar para dentro dos muros da escola é necessário reconhecer a diversidade existente nela, com a multiplicidade de sujeitos presentes nesse espaço com suas próprias identidades. Buscando esse entendimento, este trabalho com abordagem qualitativa tem metodologia do tipo Etnográfico proposto por Marli André (2008, p. 7) investigando “as ações e relações que configuram o dia-a-dia da experiência escolar”. Esta perspectiva oferece uma reflexão nos processos presentes dentro dos espaços escolares, dando foco de investigação

centrado na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações (ANDRÉ, 2008), pois segundo a autora:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2008, p. 41).

Pesquisar a escola e os sujeitos inseridos, observando a vida que pulsa nas relações, produções, reproduções, ações, tensões, contradições que ocorrem dentro dela, dá condições para o entendimento de como “operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação” (ANDRÉ, 2008, p. 41). O revelar dinâmico dessas relações que estruturam a escola, dá luz à construção histórica, social, política e cultural das forças existentes no espaço escolar.

O trabalho de campo da pesquisa do tipo etnográfico caracteriza-se pela exploração e coleta de dados sobre o ambiente investigado, mediante a utilização de diversos procedimentos e instrumentos, como observação, entrevista, documentos, conforme proposto por Marli André (2008). A pesquisa de campo foi desenvolvida na Escola Estadual Prof.^a Júlia Kubitscheck (EEJK) na cidade de Passos-MG. Tendo como sujeitos da pesquisa os jovens do Ensino Médio do turno matutino.

Para tal, o trabalho utilizou-se das técnicas da etnografia propondo a triangulação de dados, conforme exposto por André (2008): observação participante, entrevista e análise de documentos. Nesse sentido, a coleta de dados está sendo feita da seguinte forma:

- Observação do dia-a-dia da juventude inserida na escola (Apêndice B): nas aulas (mesmo não sendo o foco, participei de algumas aulas com professores que eu já conhecia), no recreio, nos corredores, nas aulas de Educação Física, nas reuniões, nos eventos, na biblioteca, ou seja, em todo o espaço escolar em que há a materialidade e o simbólico produzido e reproduzido pelos sujeitos: descrição do dito e do não-dito. As observações foram anotadas em diário de

campo e em bloco de notas do celular, em momento oportuno evitando curiosidades e inibições, analisadas posteriormente.

- Entrevistas com perguntas semiestruturadas (Apêndice A) com os jovens estudantes do Ensino Médio, “com a finalidade de aprofundar as questões, e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 2008, p. 28).

- Análise de documento: conforme aponta Marli André (2008) que os documentos são usados “no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (p. 28). O Projeto Político Pedagógico da Escola para entender qual concepção de juventude a escola possui e de que maneira o documento aborda as temáticas que envolvem a vivência da juventude e quais são as proposições para resolver conflitos; calendário escolar; os projetos pedagógicos em torno da temática da juventude que regulamentam a proposta do Ensino Integral e Integrado; e por fim qualquer resolução feita pela Superintendência de Regional de Ensino de Passos-MG enviada para a escola com a temática da juventude e do Ensino Médio que tenha relevância e interferência na vida formativa do aluno.

O recurso a esses três métodos de coleta de dados possibilita o processo de triangulação, procedimento utilizado nas pesquisas qualitativas para elevar ao máximo a confiabilidade nos dados produzidos. Entretanto, conforme aponta Marli André (2008) é necessário um plano de trabalho aberto e flexível, pois:

O foco de investigação vai sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 2008, p. 30).

Todo material coletado é utilizado para o diálogo com o referencial teórico escolhido na pesquisa, afim de melhor compreender os processos existentes, utilizando o pensamento desses autores como base para a reflexão e síntese da dissertação.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE, ENSINO MÉDIO E CULTURA ESCOLAR

Esta seção está dividida em quatro subtópicos. O primeiro deles, o 2.1. *A escola na contemporaneidade: breve análise de sua construção*, faço um breve parâmetro histórico da Educação e o surgimento das escolas, tendo como objetivo o entendimento do atual modelo de escola. No segundo subtópico, o 2.2. *Escola e a identidade do Ensino Médio*, busco entender a estruturação e concepção atual do Ensino Médio brasileiro. Já no terceiro tópico, o 2.3. *O conceito de Juventude na Sociologia*, faço uma abordagem teórica do conceito de Juventude, entendendo-o como uma categoria de análise. E por o último subtópico, o 2.4. *Juventude e Escola: a territorialização da cultura escolar*, lanço mão nas discussões sobre como o modelo atual de escola entende esses sujeitos a partir da compreensão do conceito de cultura escolar.

3.1 A escola na contemporaneidade: breve análise de sua construção

Dentro do processo formativo da experiência humana, a educação é uma constante na história de toda e qualquer sociedade. Ela não é a mesma em todos os tempos e lugares. Assim, a educação em cada sociedade assume um conjunto de características particulares decorrente das transformações históricas da humanidade, trazendo consigo consequências para o modo de vida do ser humano. Logo, a educação assume a concepção social com sentidos e significados próprios, condicionada ao projeto de homem e de sociedade que se quer ver emergir através do processo educativo.

Nesse contexto social, a educação não deve ser entendida de maneira fragmentada, relacionada apenas a um tempo e a um lugar determinado, mas sim como uma prática social situada historicamente, compreendendo também a realidade cultural, política e econômica efetivada na construção do ser humano.

Com o surgimento de complexas sociedades, passa a ser necessária uma forma de educação destinada para os diferentes grupos sociais. Nesse cenário, a

escola surge como a principal instituição para a formação técnica, social e cultural nas crianças, sendo, portanto, uma das instituições mais centrais para o desenvolvimento das sociedades capitalistas. Segundo Gaudêncio Frigotto (1999), a Educação passa a ser vista como um negócio em que predomina uma educação com uma dupla finalidade: com uma ação para os trabalhadores por meio da qual lhes é ensinado o necessário para produzirem bens e outra para as elites que devem continuar no comando da sociedade e da economia.

O caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas e conteúdos diversos no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada. [...] cabe apenas registrar que o caráter explícito desta subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e para as classes trabalhadoras (FRIGOTTO, 1996, p. 33).

Ainda segundo Gaudêncio Frigotto, a Educação é um campo de disputa pela hegemonia da mentalidade de uma sociedade no capitalismo. É a partir das demandas econômicas e das necessidades das classes dominantes que será estruturada a educação, segundo o projeto das classes dominantes em que os educandos correspondam às demandas do capital. É nesse cenário que a escola é marcada pelas contradições inerentes às sociedades capitalistas, uma vez que “trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (FRIGOTTO, 1996, p.26).

Beatriz Gomes Nadal aponta que:

Sua criação [*da escola*] veio em resposta às novas configurações sociais originadas por um cenário marcado, em seu início, pelo renascimento, pelas reformas religiosas, pelas grandes navegações, pelas descobertas das Américas, e, em seu final, pelo movimento iluminista e pela industrialização. Tais eventos constituíram em um conjunto de mudanças que representou uma ruptura com o modelo histórico anterior, baseado nos valores do feudalismo. Assim, o projeto de modernidade pode ser considerado determinante para o modelo de escola que se origina a partir de então (NADAL, 2008, p. 20).

Contudo, cabe observar que a escola é uma instituição que foi sendo transformada ao longo da história através de cada sociedade e em cada tempo

perpassa um modelo escolar próprio. Antes da existência da instituição escolar, já havia ensino nas sociedades tribais, mas como não havia escolas, não havia educação formal, o conhecimento era coletivo e a responsabilidade da transmissão de todo o conhecimento ficava a cargo dos membros daquela sociedade.

A partir da Revolução Industrial (XVIII) a formação passa por uma quebra de paradigma deixando de ter uma perspectiva humanística, na qual a educação é entendida como um fenômeno histórico-social que exerce uma influência decisiva na formação do homem ao longo de toda sua vida e que está centrado nele (ARANHA, 2006).

É, pois, na modernidade que a escola assume o papel que conhecemos hoje. Desde então pouco mudou. O modelo educacional que ainda predomina, inspirado na Revolução Industrial, possui as características deste modelo baseado na linha de montagem: disciplinas fragmentadas e desconexas, entre outros.

O século XVIII, conhecido como Século das Luzes, devido ao movimento do Iluminismo ou da Ilustração, estava impregnado pela crença na capacidade e autonomia da razão para compreender o mundo, o que acelerou o processo de secularização da consciência, onde antes predominava o espírito religioso (ARANHA, 2006, p. 115).

No final do século XIX, as críticas à escola tradicional – intelectualista e livresca – denunciavam a incompetência escolar para atender as necessidades de um mundo em constante transformação no processo de modernização. As expectativas geradas pela escola moderna no continente europeu em certa medida não se realizaram: não colaborou com um crescimento econômico, a ascensão social, nem mesmo a igualdade que prometia.

Assim sendo, é possível afirmar que a escola tornava-se um instrumento adequado para o controle, com intuito de dominar e dar forma aos comportamentos da população. Conforme salienta José Carlos Libâneo:

[...] a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e,

consequentemente diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc. (LIBÂNEO, 2003, p. 19).

Ainda segundo José Carlos Libâneo (1991, p. 35), “a escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, por que tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania”. Entretanto, num cenário contemporâneo em que se discute o papel da escola, a configuração neoliberal do Estado mínimo presente dentro dos espaços escolares, ressignifica a ideia de construção e transformação desses territórios.

A partir da década de 1970, o modelo no qual estamos inseridos no modo de produção, o capitalismo, se transforma em suas relações e no seu modo de produção no espaço. Tais transformações ocorreram nas diferentes esferas do Estado e dentro da análise social, houve um aprofundamento do Estado no âmbito ideológico e cultural, reestruturando a lógica e a maneira de atuar. Essa reestruturação, analisada dentro de uma perspectiva de globalização, ficou conhecida como o neoliberalismo (HARVEY, 2008).

Mais uma vez, observa-se o alinhamento da educação com as necessidades dos poderes dominantes. Nesse sentido, entende-se neoliberalismo como um conjunto de ideias (ideologia) e políticas econômicas que defendem a redução participação do Estado na economia, chegando, por vezes, a defender a sua total retirada da organização da vida pública do cidadão. Conforme apontam Thais Pacievitch, Giani Motin e Peri Mesquida:

O momento do sistema capitalista no qual vivemos atualmente está bastante articulado ao que se convencionou chamar de neoliberalismo, uma corrente político-econômica que passou a ser sistematicamente implantada nos países ocidentais em resposta à crise dos anos 1970. As premissas da agenda neoliberal giram em torno de princípios como a desregulamentação da economia, a mínima intervenção estatal, a privatização, a redução de impostos, o incentivo à competição e a obtenção de lucro (PACIEVITCH, MOTIN, MESQUIDA; 2008 p. 6).

O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais, em vez de serem atribuídos à própria

lógica do sistema capitalista. Assim, Harvey (2008) afirma que a liberdade pessoal e individual no mercado deve ser garantida a cada indivíduo, que é julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar, do mesmo modo como deve responder por eles. Esse princípio é aplicado, por exemplo, aos domínios do bem-estar social, da assistência à saúde e, em especial, da educação.

Dentro da perspectiva neoliberal, a educação é vista como um serviço. E como serviço ela pode ser encarada pela lógica de mercado, submetida pela lógica economicista. Assim, ela é norteadada para atender as demandas do mercado capitalista. Nesse sentido, a educação não é vista mais como um direito social, fruto de conquista da sociedade e sim como um investimento que cada indivíduo tem como responsabilidade durante toda a sua vida.

Martha Paiva Scárdua observa que, a partir de 1950 e em especial nos anos 1970:

[...] uma nova tendência pedagógica se instala: o tecnicismo. De base comportamentalista, enfatiza a técnica, a produtividade, a racionalização, a operatividade, o controle e a neutralidade como elementos necessários para a eficiência do ensino. Influenciou não só o trabalho pedagógico na sala de aula, mas também a gestão escolar (SCÁRDUA, 2014, p. 386).

Dentro deste contexto, o que se observa no Brasil, sobretudo após a década de 1990 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, é que as condições da educação e das escolas brasileiras ganham o contorno observado hoje. Dentro das ideias do Estado neoliberal, as políticas públicas não são vistas como prioridade, revelando-se na exclusão social dos sujeitos. Martha Paiva Scárdua destaca que:

Com os processos de globalização hegemônica e a ausência de identificação nacional, o sujeito moderno experimenta profundo sentimento de perda subjetiva. É esse sujeito, multifacetado que, em meio aos grandes problemas sociais, chega à escola, recebendo ainda o mesmo tratamento de outrora. Democratizamos o acesso à Educação, mas não democratizamos uma Educação acessível (SCÁRDUA, 2014 p. 377).

Em nome da lógica global voltada para os interesses dos poderes dominantes, em detrimento das particularidades sociais e culturais de cada país, instaurou-se a necessidade de promover mudanças no sistema educativo, com enfoque na economia internacional. São muitas as influências dos organismos internacionais no sentido da implementação de políticas voltadas para o setor mercadológico e da formação para a mão de obra, em detrimento à formação para o exercício pleno do direito e da cidadania.

No Brasil, conforme destacam Daniela Basso e Luiz Bezerra Neto, este ideário é traduzido na influência dos diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial nas decisões educacionais, embasados num discurso sustentados pelas seguintes considerações:

[...] os países subdesenvolvidos são marcados pelo monopólio oligárquico e conservador na estrutura de poder, o que dificulta a aceitação de uma nova mentalidade, neoliberal no caso; há dificuldade do governo federal em planejar a educação, tendo em vista que ela é a responsável pela qualificação da mão de obra; o próprio empresariado industrial do país vê a presença das multinacionais e o mercado de ensino como possibilidades de aumento de lucros. [...] Um exemplo desta pressão pode ser a exigência de licitações para compra de materiais didáticos de outros países; aconselhamento quanto à mudança dos rumos dos investimentos na educação, propondo a redução dos custos e induzindo o pensamento de que o Ensino Fundamental seja prioridade nos investimentos e que os demais níveis educacionais podem ser ofertados pela iniciativa privada. (BASSO, BEZERRA NETO; 2014, p. 10).

Todo aparato em que a educação brasileira está inserida, conforme normatizam suas políticas públicas, contribui para a atual situação educacional. O descaso com as escolas em suas estruturas físicas, desvio nas verbas destinadas à educação de uma maneira geral, entre outras realidades, endossam a precarização da educação pública brasileira¹. Ainda de acordo com Daniela Basso e Luiz Bezerra Neto:

¹ Este trabalho reconhece a importância da discussão do processo de expansão da Educação Pública Básica brasileira, considerando a democratização da escolarização. Contudo, diante do quadro de democratização da educação via expansão das oportunidades de acesso à escola, é preciso considerar o surgimento de contradições, tendo em vista o sucateamento e precarização da Educação Básica no país, em especial na década de 1990. Essa discussão não será feita nessa dissertação.

Segundo as recomendações do Banco Mundial, em busca de novos créditos, o governo brasileiro tem empreendido uma educação mínima, de baixo custo, que se reduz à obrigatoriedade do Ensino Fundamental, e voltada para a melhora de índices em avaliações externas e diminuição do analfabetismo, ou seja, a educação em nosso país está longe de ser instrumento da mediação entre os indivíduos, as práticas sociais e os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Ela está a serviço de políticas de favorecimento liberal, fornecendo aos trabalhadores brasileiros apenas aquilo que necessitam para integrar mercado de trabalho capitalista (BASSO, BEZERRA NETO; 2014, p. 12).

Todo esse cenário ainda se mostra revelador quando se fala no trabalho docente: professores desvalorizados em sua carreira perdendo autonomia e direitos no exercício da profissão, baixos salários, péssimas condições de trabalho, falta de material de apoio tais como livros, revistas, e até mesmo giz. Professores sobrecarregados de trabalhos burocráticos com papeladas, além de planos de aulas, planejamentos anuais, mensais, semanais, planejamento individual de alunos, entre outros, busca sucatear e alienar o trabalho docente.

O sucateamento da educação pública não representa apenas um descompromisso, ou irresponsabilidade dos governos. É, sim, antes de tudo, uma forma de estabelecer um setor lucrativo que se mantém graças às carências da educação pública brasileira. Para Dermeval Saviani (2008), a educação passa a ser entendida como:

[...] um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2008, p. 430).

Para a educação contemporânea crítica, a escola se consolida como a instituição que deveria ser capaz de criar condições que garantam o aprendizado de conteúdos necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade, bem como favorecendo a participação e inserção dos alunos nas relações sociais. Nesse cenário, o papel da escola seria o de

proporcionar um conjunto de práticas com o propósito de contribuir para que os alunos assimilem determinados elementos culturais, considerados essenciais para o desenvolvimento da vivência coletiva e individual.

Assim, como prática social, a educação tem como *lócus* privilegiado a escola, pretendendo-se por meio da educação escolar, que o educando retorne ao seu contexto social com olhar de mundo e uma postura mais crítica, sendo capaz de colaborar de uma transformação deste contexto. De acordo com Andrea Semprini:

A educação tem igualmente a missão de conduzir a pessoa ao pleno amadurecimento de suas capacidades. Ao permitir-lhe forjar seu espírito crítico e escolher de modo autônomo entre várias possibilidades aquela que melhor lhe convém, a escola é a segunda instância libertadora do indivíduo (SEMPRINI, 1999, p. 46).

Portanto, no desenvolvimento das práticas educacionais, é considerado o projeto de educação a ser desenvolvido nas escolas pautado na realidade, visando a transformação dos espaços, visto que a realidade não é algo pronto, acabado e determinado, mas sim territórios de possibilidades. Não se trata, no entanto, de atribuir à escola função salvacionista, mas reconhecer seu papel social no desenvolvimento de processos educativos, enxergando nas escolas territórios de possibilidades e espaços possíveis de transformação.

Cabe, entretanto, analisar de que maneira a escola é marcada por processos e mecanismos a serem vencidos, para que a efetivação do modelo de escola capaz de transformar a realidade inserida dos sujeitos tenha êxito. Acreditar nas possibilidades diante desse quadro de dificuldades é fator indispensável para avançar nas diretrizes para uma educação que, de fato, possibilite a reflexão, que exercite a crítica e que permita um posicionamento político frente às opressões advindas dos fenômenos da globalização neoliberal.

3.2 Escola e a identidade do Ensino Médio

O processo de expansão do sistema educacional brasileiro constituiu-se num importante desafio, tendo em vista as necessidades econômicas e sociais

que foram emergindo, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Cabe mencionar que, segundo Tomazetti e Schlickmann (2016), foi apenas a partir dos anos 1990 que o Brasil direcionou uma política educacional para o ensino médio. A Lei nº 9394/96, que instituiu as bases e formas de organização da educação no Brasil, apresenta o Ensino Médio como última etapa da educação básica e com o mínimo de três anos de duração.

Conforme destaca Saviani (2000), no corpo do texto dessa lei, o ensino médio teve um tratamento não diferente que recebeu nas versões anteriores (Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71). No Art. 35, incisos I e II diz:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2017, P. 24).

Segundo Saviani (2000, p. 95), o “nó do ensino médio está na sua falta de definição: propedêutico ou profissionalizante, ou as duas coisas ao mesmo tempo?” Pois, para ele, tanto o ensino fundamental como superior tem seus papéis definidos, e o ensino médio fica “espremido” entre esses dois níveis de ensino, oscilando como um “pêndulo” ora para um ora para outro: quando se aproxima do ensino fundamental procura preparar o aluno para ingressar na universidade, quando se aproxima do superior busca qualificá-lo para o mercado de trabalho.

Ainda de acordo com esse pensamento, Nosella (2011) aponta a pobreza conceitual da palavra “média”, representando “apenas intermediação ou transição” do ensino médio, pois, segundo ele:

Lamentavelmente, o próprio termo “médio” obscurece, pela semântica, o entendimento correto da natureza desta fase escolar. “Médio” significa um momento equidistante do ensino fundamental e do superior. Trata-se de uma palavra, portanto, em si mesma vazia de sentido, definida pelos extremos (NOSELLA, 2011, p. 1062).

Para além dessa discussão, entre os diversos desafios apontados para o ensino médio Angela Maria Corso e Solange Toldo Soares (2014),

[...] ganha destaque a superação da dualidade curricular, a necessária ampliação da oferta, o enfretamento da evasão escolar, a diminuição das taxas de abandono e reprovação, a qualidade e definição de uma identidade mais clara para esse nível de ensino (CORSO, SOARES; 2014, p. 2).

Com relação à qualidade do Ensino Médio, os dados disponíveis são os do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) e, embora possam ser discutíveis, reforçam a desqualificação da oferta e do descaso do setor público para com esta etapa de ensino.

Diante dessas questões, sabemos que a grande questão que permeia toda a análise que se faça sobre o Ensino Médio brasileiro é a questão da universalização do seu acesso e do seu atendimento. A Emenda Constitucional nº 14/1996 estabeleceu a oferta progressiva do Ensino Médio público e gratuito como tarefa para o Estado. A obrigatoriedade veio com a Emenda Constitucional nº 59/2009, na qual o Ensino Médio passou a constituir a Educação Básica, período de escolarização obrigatório e gratuito a todos os estudantes, resguardados os direitos constitucionais de seu acesso independentemente da idade.

Conforme Acacia Zeneida Kuenzer (2010) destaca,

“embora já presente na LDB de 1996, esta concepção fica reforçada, à medida que passa a ser tratada como categoria central nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, constantes do Parecer CNE/CEB 07/2010” (KUENZER, 2010, p. 854)

A partir da reflexão é possível afirmar que o ensino básico atual é mais democrático em seu acesso, tendo em vista a sua universalização, em especial o acesso ao ensino médio. Segundo Krawczyk (2011, p. 754-755), “a inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui”.

Nesse processo, a partir da década de 2000, houve uma expansão significativa de acesso ao ensino médio, cujo contexto econômico e social é lembrado por Nora Krawczyk (2011): “as políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional” (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Juntamente com as políticas públicas que permitiram o acesso universal ao ensino médio, emergiu a rede mundial de computadores e sistemas comunicativos integrado em uma rede de telecomunicações. Diante de novos desafios, o sistema escolar e o professor precisaram se reinventar: quer pela globalização², que encurtou as distâncias geográficas e temporais, as diferenças e mudanças culturais que se revelaram a partir da troca de informações em tempo real, quer pelo surgimento de cibercultura e de tribos urbanas. Enfim, toda rapidez e fluidez comunicativas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação que exigiram um novo olhar para as diversidades vivenciadas pelos alunos. Acerca desse fato, Krawczyk (2011, p. 761) adverte que “os meios de comunicação produzem linguagens, conhecimentos, modos de vida, valores etc., que desafiam a escola, quer na sua função de transmitir conhecimentos, quer no seu caráter socializador”.

Assim, o ensino médio já não é o único e legítimo produtor de cultura, não há mais exclusividade diante das múltiplas formas de produção de significados oferecidas aos jovens, que se tornam sujeitos ativos na construção e percepção do mundo. Pois, além da formação para a utilização do conhecimento científico, o espaço no ensino médio pode ser orientado pelas reflexões sobre “a quem serve a ciência?” No intuito de levar os alunos a pensarem sobre a relevância social de

² Referente aos efeitos no ponto de vista econômico nas políticas educacionais nacionais, a globalização direciona políticas educacionais em uma estrutura neoliberal que enfatiza, dentre outros elementos, a aproximação de políticas de mercado aos sistemas escolares; administração de escolar à racionalização de organização escolar em forma de gestão; introdução de avaliações de desempenhos voltadas para atender demandas globais tornando-as uma das principais estratégias de que os países se utilizam para participar, cada vez mais, do mercado mundializado. Essa discussão tem profunda importância no âmbito educacional brasileiro, contudo não será abordado nessa dissertação.

determinados conhecimentos científicos determinados pelo mercado capitalista (CORSO; SOARES, 2014, p. 14).

E, para além dos conteúdos curriculares, a escola deve ser o espaço de intercâmbio cultural, de pluralidades linguísticas, de manifestações artísticas e de criatividade, uma vez que:

Os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa (DUBET 1997, p. 223).

Somado às dificuldades dos níveis de ensino anteriores, a escola, que deveria subsidiar a formação integral dos sujeitos, tem dificuldades em oferecer os materiais, laboratórios e experiências significativas aos jovens. Assim, a falta de interesse por parte dos discentes manifesta-se, entre outros aspectos, nas relações conflituosas que acabam vivenciando no espaço escolar.

Ademais, o fenômeno da evasão (ou chamado por alguns teóricos como abandono escolar) se faz cada vez mais presente, uma vez que estudos apontam para a desmotivação e a crença de inutilidade dos diplomas escolares.

Mesmo assim, segundo Dubet e Martuccelli (1998), a vida escolar é marcada por processos de inclusão e exclusão, mas também pelo prestígio da escola. Tal prestígio é comumente utilizado como via de acesso a cursos superiores ou postos de trabalho, de forma que o estudante, por meio da escola, intenciona se estabelecer na sociedade, ou seja, “muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade” (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Porém, a escola pública, com suas limitações, torna mais difícil a efetivação de projetos escolares “dos alunos das classes populares, marcados, que são, pelo fracasso escolar e pela falta de perspectiva de futuro, em muitos casos” (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 336). As diferenças entre o ensino privado e o público reforçam também as desigualdades sociais, de forma que a escola afeta, substancialmente, a vida pessoal de seus alunos (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

E ainda, as diretrizes legais (a já citada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica 9394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2000) enfatizam o “aprender a aprender” e, assim, “não almejam a possibilidade de crítica e de mudança social, mas a adaptação à realidade que se fizer presente” (SOUZA, 2003 apud TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 336). O ensino médio, então, ao invés de fomentar a criticidade, colabora com seus alunos à aceitação de regras, técnicas e estratégias para fins da inserção social.

Mozart Neves Ramos, que integrou o Conselho Nacional de Educação, em entrevista concedida ao G1 (2012), lembrou que “o Brasil ainda tem uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI”³. Isso, em certa medida, aponta para um descompasso entre a formação de professores e a realidade do mundo atual. Conforme Krawczyk:

Os docentes do ensino médio, embora já não sejam idealizados pelos alunos assim como eram os professores do ensino fundamental, continuam representando uma referência muito importante quanto à motivação para os alunos (Santos Del Real, 2000). O sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores. É fácil pensar que a motivação seja conseguir trabalho, mas esse argumento é um tanto frágil diante da sombra do desemprego. Além disso, na situação atual, são muito reduzidas as possibilidades de ascensão e de mobilidade social pela escola (KRAWCZYK, 2011, p. 763).

Em muitos casos, “as condições de vida dos estudantes são presumidas, principalmente, pelo bairro em que vivem, já que os docentes no geral conhecem muito pouco sobre a vida de seus alunos” (KRAWCZYK, 2011, p. 763). Em certa medida, segundo a autora, essa situação de vulnerabilidade faz com que os docentes tenham baixas expectativas em relação a esses alunos.

³ RAMOS, Mozart Neves. ‘Brasil tem escola do século XIX’, afirma especialista em educação. G1.com, 2012. Disponível em <http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2012/11/brasil-tem-escola-do-seculo-xix-afirma-especialista-em-educacao.html>. Acesso em 02 jul. 2020.

RAMOS, Mozart Neves. Um Novo Ensino Médio para Romper Desigualdades. Folha de São Paulo, São Paulo, 28 fev. 2011. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb2802201102.htm> Acesso em 02 jul. 2020.

Mesmo sendo um espaço privilegiado de infinitas possibilidades, potencialidades e conhecimentos acumulados pela humanidade, a escola e suas estruturas insistem em ignorar as culturas e competências juvenis, que talvez sejam fatores fundamentais para a ressignificação do ensino médio.

3.3 O conceito de Juventude na Sociologia

É na educação que imaginamos encontrar respostas para todos os impasses da sociedade. Contudo, o cenário do século XXI, tomado pelos efeitos do capitalismo, necessita de um entendimento entre a juventude e escola, que esboce aspectos significativos no processo educativo, tomado a partir de alguns questionamentos: em que medida a escola contemporânea corresponde aos impasses vivenciados pela sociedade, e em especial os anseios juvenis? Que tipo de sujeito a escola busca formar? O que é a escola hoje? E para além de pensar a escola, também seus sujeitos, entendendo suas características, especificidades e demandas dessa juventude. Quem são? Quais são suas demandas escolares? E ainda, como a escola pública tem lidado com a juventude, fruto do seu tempo histórico e social?

São muitas os questionamentos e reflexões que surgem quando voltamos o olhar para a relação entre juventude e escola. Compreender esses olhares é uma tarefa que imprime um desafio dentro do campo da Sociologia da Educação, o que não se esgota nessa pesquisa, mas antes, é um esforço de análise e de síntese com intuito de compreender melhor os meandros existentes nessa relação.

Assim, para a compreensão desse processo, cabe o entendimento do conceito de juventude dentro da Sociologia da Juventude. Contudo, a estratégia aqui não é focar na construção da concepção de juventude ao longo dos anos na sociologia. É uma tentativa de aproximação do tema para melhor entender a situação juvenil na contemporaneidade inserida dentro do processo escolar, entendendo que “a sociologia da juventude se destacou, metodologicamente, por ter, precocemente, tratado dos jovens não apenas como ‘objeto’, alvo de suas

pesquisas, mas também por ter feito deles seus sujeitos (GROPPO, 2017, p. 142)". Dentro deste aspecto, Luís Antônio Groppo destaca que:

Valorizar o que vivem e pensam os jovens, concretamente, aqui e agora, é um dos motes das pesquisas sobre as socializações ativas, ou seja, ressaltar os jovens como atores, como sujeitos capazes de resolver problemas imediatos que aparecem diante de si e da coletividade a que pertencem. As pesquisas querem elas próprias serem canais para que os jovens signifiquem suas trajetórias e suas experiências, por meio de histórias de vida (GROPPO, 2017, p. 136).

Nessa perspectiva, ouvir a juventude levando em consideração suas inquietações, experiências e expectativas de vida, é uma questão de responsabilidade social e ética, de modo que permita, saindo de condição passiva muitas vezes imposta, sua participação democrática e cidadã na sociedade e dentro do espaço escolar.

Do ponto de vista político é possível mesmo dizer que uma das formas de avaliar o potencial democrático de uma sociedade se encontra no rol de oportunidades que ela proporciona a cada um dos seus membros de escolher caminhos e se constituir em sujeito autônomo e emancipado (CARRANO, 2009, p. 174).

Para que os jovens sejam, de fato, atuantes na sociedade, suas diferenças precisam ser valorizadas e levadas em consideração, em especial dentro do espaço escolar, onde a convivência se potencializa, de modo que a diversidade de público, de classe, de necessidades, de culturas, de situações e condições juvenis são expressas em vários contextos. Assim, é de particular importância que esse espaço multicultural respeite as diferenças, com uma educação pautada na contribuição do exercício da cidadania. De acordo com Paulo Carrano e Juarez Dayrell:

Não podemos nos esquecer de que esses espaços possibilitam, entre outras coisas, a convivência com a diversidade, na qual os jovens têm a possibilidade de descobrirem-se diferentes dos outros e, principalmente, aprenderem a conviver respeitando essas diferenças. É na relação com o outro que aprendemos a reconhecer as nossas próprias limitações, a entender que não nos bastamos e que a diferença nos enriquece (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 125).

A concepção de juventude como categoria social, tal qual é entendida dentro da teoria pós-crítica, reconhece o papel mais ativo desses sujeitos, tendo em vista a multiplicidade de condições e situações juvenis, definindo-as por Juarez Dayrell (2003) como juventude(s). Entretanto, essa geração não é uniforme. Ela dá origem a diferentes grupos. Tal escolha já aponta para o reconhecimento das diferentes maneiras de inserção dos jovens na sociedade. Ainda de acordo com Paulo Carrano e Juarez Dayrell:

Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 112).

Barbiani (2007, p. 140) destaca que “pensar a juventude de hoje em suas múltiplas determinações e expressões obriga a todos a pensar e falar no plural”. O conceito de juventude em que esta pesquisa foi fundamentada está em comunhão com a pluralidade da qual a autora aponta. Contudo, para a compreensão dos significados sociais da juventude na sociedade contemporânea, é necessário observar que não se trata de delimitações de faixa etária, conforme o Direito exposto no Estatuto da Criança e do Adolescente, delimitando até os 29 anos. É, pois, antes de tudo simbólico. Assim, ela é reconhecida como uma categoria social, “pelo fato de fazer parte da estrutura social, de formar um grupo, uma coletividade de sujeitos [...]. Também é uma categoria social por fazer parte do imaginário social, como um símbolo” (GROPPO, 2017, p. 13). E não só como uma categoria social, é também uma categoria histórica, pois

Quando existe, a juventude opera de modos diferentes, conforme a sociedade em que vigora e, até mesmo, conforme grupos específicos ou classe social. A juventude é uma categoria histórica, enfim, porque é sujeita a transformações e metamorfoses, a ponto de poder desaparecer quando dada sociedade se reconfigura – como na passagem das sociedades antigas às medievais, no mundo europeu (GROPPO, 2017, p. 13).

Assim, a idade ou faixa etária não define a condição juvenil por si só. Para Alberto Melucci (1996) a juventude possui uma íntima relação com o tempo:

As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais (MELUCCI, 1996, p. 12).

A noção de tempo, dentro da obra de Melucci (1996), assume um papel importante. Para o autor, é através do tempo que construímos experiências, traduzindo os dilemas e convicções próprias da juventude. Segundo o autor “a juventude, por causa de suas condições culturais e biológicas, é o grupo social mais diretamente exposto a estes dilemas, o grupo que os torna visíveis para a sociedade como um todo” (1996, p. 8). Com isso, as experiências da juventude são construídas a partir de fragmentos, pois os jovens participam de uma pluralidade de redes e grupos de maneira rápida e superficial, debilitando os pontos de referência sobre os quais sua identidade é construída.

Em seus estudos a respeito de juventude, Luís Antonio Groppo procurou observar a própria dinâmica da juventude, entendendo-a como uma categoria social com suas próprias identidades e congruências, que orientam seu comportamento social, e nesse sentido, a juventude acompanha as transformações que ocorrem na sociedade, agindo de forma dialética em relação à ela (GROPPO, 2000; 2004). Segundo ele:

Esta faixa etária não tem caráter absoluto e universal. É um produto da interpretação das instituições das sociedades sobre a sua própria dinâmica. A juventude trata-se de uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos “estruturante” das redes de sociabilidade (GROPPO, 2016, p. 10).

Dentro dessa perspectiva, a questão geracional é evidentemente exposta como sendo significativa. A partir disso, ele defende a ideia de que há uma condição juvenil mais ou menos geral que, dialeticamente, resulta na criação de diferentes grupos juvenis:

Concebo a dialética das juventudes e da condição juvenil, primeiro, como a presença de elementos contraditórios no interior dos diversos grupos juvenis, elementos que coloca constantemente

aquilo que é definido institucional e oficialmente em estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade mais geral (GROPPO, 2004, p. 14).

Nesse contexto, entende-se o jovem como um novo sujeito inserido no processo histórico bem marcado e definido no tempo. São indivíduos diferentes, historicamente situados, que bebem das mesmas transformações sociais (experiências históricas e sociais comuns) com mudanças intensas de afirmação.

Juarez Dayrell, em suas pesquisas, entende juventude como parte de um processo mais amplo da construção do sujeito (sujeito social), com suas especificidades que marcam as suas próprias vidas. Constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem, “ela assume uma importância em si mesma” (2003, p. 42). Para ele:

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta (DAYRELL, 2003, p. 42).

Assim, entender as transformações sociais ocorridas no percurso histórico permite relacioná-las com a condição juvenil atual, sendo esse fator fundamental e parte destas transformações sociais. Elas funcionam como um laboratório no qual novos modelos culturais, formas de relacionamento, pontos de vista alternativos são testados e colocados em prática (MELUCCI, 2007, p. 41). Entender esse processo é parte da aproximação ideal do estabelecimento de diálogo com a juventude.

Conforme observado, a infinidade de expressões juvenis e sua condição levam ao entendimento de uma cultura, referindo-se à multiplicidade de elementos que são historicamente construídos e compartilhados entre si.

Há de se destacar que, para entender a formação das culturas juvenis, é necessário compreender os conceitos que são utilizados para especificar e

categorizar esses grupos. São eles: subcultura e contracultura. A partir da utilização da palavra cultura é possível entender o termo subcultura como “a cultura de um grupo discernível menor” (WILLIAMS, 2007, p. 124). Elas são geralmente definidas como grupos com estruturas sociais com processos identitários específicos, características e expressões simbólicas, rituais próprios, além de um conjunto de valores e crenças partilhados. E a contracultura, é “[...] caracterizado pela afirmação do poder individual de criar sua própria vida, mais do que aceitar os ditames das autoridades sociais e convenções circundantes, sejam elas dominantes ou subculturais” (GOFFMAN e JOY, 2007, p. 49) (ZIMMERMANN, 2017).

De acordo com o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da universidade de Birmingham, na Inglaterra, a definição de subcultura está relacionada com a questão etária e geracional com a determinação da estrutura social. Os pesquisadores deste Centro, em especial Stuart Hall e Tony Jefferson na obra *Resistance through Rituals (1976)*, adotará em seu referencial teórico uma perspectiva marxista, numa leitura que valoriza a dimensão cultural, relacionando as culturas juvenis com a luta de classe. (GROPPO, 2017, p. 76) De acordo com Luís Antonio Groppo destaca que:

O estudo deseja flagrar uma forte relação entre culturas juvenis, em especial aquelas destacadas acima (*teddy boys, mods, skinheads, rastafaris e hippies, sobre a black music e a relação das jovens com as subculturas, entre outros*) com a luta de classes, especificamente o âmbito cultural e ideológico da luta pela hegemonia. Se reconhece a dimensão etária e geracional, entretanto, essa, assim como a dimensão cultural, é subsumida à determinação socioeconômica advinda da estrutura de classes sociais, ainda que em uma análise elegante e completa (GROPPO, 2017 p. 76).

Assim, o Centro de Estudos Culturais, nesta obra, traz a perspectiva de culturas juvenis, contraponto com a existência de uma cultura juvenil universal, utilizando-se do termo “subculturas”, corroborando com o entendimento do professor Luís Antonio Groppo (2017). Nesse contexto, o autor aponta que as subculturas juvenis:

São modos de elaboração e respostas culturais dos jovens que fazem parte de dada classe, portanto, filiam-se à cultura de sua

classe e às condições vividas por esta classe. Entretanto, como diferencial do modo como a cultura de classe é vivida pelos adultos, a subcultura juvenil carrega uma resposta peculiar destes jovens, dada sua posição etária e geracional (GROPPO, 2017 p. 76).

O plural do conceito de subculturas juvenis, conforme aponta Groppo, tende ao “reconhecimento dos diversos caminhos possíveis, dentro de uma mesma classe social, para se criar um estilo” (2017, p. 79). Também está presente no “reconhecimento de que não apenas a estrutura de classes condiciona a criação de subculturas, mas também o gênero e até a nacionalidade e a vinculação étnica” (2017, p. 79), entre outros elementos estruturantes das subculturas juvenis.

Desse modo, a cultura, do mesmo modo que o entendimento do plural de juventude(s) revela-se com muitas especificidades inseridas nas manifestações juvenis, sendo entendida como “culturas juvenis”.

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que está se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente o MP3 e o celular, cujo impacto no cotidiano juvenil precisa ser mais pesquisado (DAYRELL, 2007 p. 1110).

De maneiras distintas, as diferentes práticas e relações desses sujeitos se materializam em diferentes espaços e símbolos, de acordo com a sua situação juvenil, que muitas vezes, delimita sua expressão e sua maneira de ser. De acordo com Carrano e Dayrell (2014, p. 119), “os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados”.

A cultura se manifesta como espaço social privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais. A produção das identidades,

além de demarcar territórios de sociabilidades e de práticas coletivas, põe em jogo interesses em comum que dão sentido ao “estar junto” e ao ser dos grupos. Nos territórios culturais juvenis delineiam-se espaços de autonomia conquistados pelos jovens e que permitem a eles e elas transformar esses mesmos ambientes resignificando-os a partir de suas práticas específicas (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 44-45).

Entender como esses sujeitos atribuem sentidos e significados aos espaços torna-se a compreensão da formação dos grupos, da forma de se vestir, do modo de se firmar no mundo, a manifestação de seus valores, tangível. A materialização das manifestações das culturas juvenis se dá por meio da espacialização deste fenômeno, feito pela apropriação dos espaços pelos jovens.

Os diferentes territórios juvenis são também lugares simbólicos para o reconhecimento das identidades em comum, é em torno de determinado território que se constitui o grupo de iguais. E a identidade do grupo precisa se mostrar publicamente para se manter, cada grupo cria, então, suas próprias políticas de visibilidade pública que podem se expressar pela roupa, a mímica corporal, um estilo musical, etc. (CARRANO, 2009, p. 167).

Segundo Carrano (2009, p. 169), “torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização”. Contudo, a observação das manifestações das culturas juvenis nos espaços é imprescindível para o entendimento das juventudes, não só nos espaços escolares, o recorte desta pesquisa, mas em todos os espaços apropriados, tornando-os como territórios.

3.4 Juventude e Escola: a territorialização da cultura escolar.

Há, pois, dentro do contexto e estrutura escolar, elementos que tomam forma na cultura escolar. A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar desde os processos de sua linguagem e seu discurso ou na maneira de atuação da gestão escolar, ou ainda na determinação das formas de sua organização e elaboração dos sistemas escolares, bem como na estruturação das formas de seus espaços (SILVA, 2006).

Para Dominique Julia (2001, p. 10), a noção de cultura escolar encontra-se dentro de uma perspectiva histórica, ou seja, a cultura escolar é analisada como objeto histórico. Para ele, a cultura escolar “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas”.

Em sua análise, a cultura escolar evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo, um lugar da “inculcação de comportamentos e de *habitus* (2001, p. 14)” que, segundo o autor,

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 14).

Dominique Julia (2001) propõe ainda a abertura da “caixa preta” escolar, ou seja, a compreensão das práticas do dia-a-dia da escola sendo necessário observar a dinâmica do cotidiano escolar. O autor utiliza a metáfora da aviação da “caixa preta” ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular, pois as práticas cotidianas da escola tornam-se acontecimentos silenciosos do funcionamento interno da mesma.

Assim, ao observar o cotidiano escolar, na tentativa de desvendar a “caixa preta” da escola, é necessário “ler o cotidiano”, tendo em vista a dinâmica própria da escola, conforme destaca Julia, que produz uma cultura específica, buscando decifrar os códigos, condutas, normas, valores, práticas e rituais estabelecidos nesses espaços.

Nesse sentido, o autor entende a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e,

[...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de

outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2011, p. 100).

Viñao Frago não apenas define o conceito, como o amplia, trazendo a noção no plural, “culturas escolares”, pois “[...] cada estabelecimento docente tem, de forma mais ou menos acentuada, a sua própria cultura, as suas características peculiares” (2011, p. 95). Conforme aponta, as semelhanças entre as instituições escolares podem existir, entretanto, isso não os tornam iguais.

Segundo Gonçalves e Faria Filho (2005), para Viñao Frago todo acontecimento do cotidiano da escola faz parte da cultura escolar, ou seja, desde as práticas cotidianas até os eventos esporádicos. Os sujeitos no interior das escolas vivem de modo peculiar e específico essa cultura. Reconstroem e dão conta das tensões e contradições e organizam a vida escolar, suas ações e reações no cotidiano escolar, produzindo a cultura da escola.

Antonio Viñao Frago (2011) lembra ainda que a cultura escolar tem sido entendida como costumes que permanecem que, por mais que a escola se modificou ou que as gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam, ela mantém-se como próprio da instituição. Pois, para o autor:

A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham de leve e que a elas sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo. Um sedimento configurado, isso sim, por capas mais mescladas do que sobrepostas que, em jeito arqueológico, é possível desenterrar e separar (VIÑAO FRAGO, 2011 p. 87).

Fazer a análise dos elementos ou aspectos mais visíveis que a constitui, segundo Viñao Frago (2011, p. 87), é fazer a “arqueologia da escola”. Nesse sentido, os aspectos e elementos que dão conformidade para tal cultura são: os sujeitos inseridos no contexto escolar, no qual ele se refere aos “atores”; a linguagem, ou seja, o discurso que permeia a ideologia dominante cultural e social; e por último os aspectos organizativos e institucionais, aqui com maior relevância os espaços escolares e as práticas e rituais que se encerram nesse espaço.

Sabe-se que os espaços escolares são espaços regulados, com sua própria disposição interna, com determinações normativas e regra de comportamentos. É, pois, nesses espaços que as práticas, com mecanismos simbólicos intrínsecos à cultura escolar, se revelam. O espaço escolar foi sendo modelado, para que neles tenham lugar determinados acontecimentos, para realizar algumas atividades ou levar um estilo de vida específico. Para Rita Cristine Basso Soares Severo, o espaço representa algo, segundo ela:

[...] (o espaço) não é neutro, nos afeta, e envolve, é um âmbito em que nossa experiência fica associada. O espaço não é indiferente para nós, nos afeta por sua presença e aspecto, pelo estado de ânimo que propicia, pela satisfação que produzem em nós as atividades realizadas nele, pelo estilo de vida que permite. Sabemos que os espaços escolares são espaços regulados, com sua própria disposição interna, contêm determinações normativas, regra de comportamentos para se desenvolver neles que indicam o que é certo fazer e o que não se deve fazer (SEVERO, 2017, p. 100).

Antonio Viñao Frago (2011) entende o espaço escolar como uma construção social de um espaço físico, assim como um espaço simbólico, disposto e habitado por sujeitos. Assim, o espaço escolar enquanto *território* condiciona e explica as relações entre os sujeitos e a materialidade ali disposta: as carteiras, os arquivos, os armários, os escaninhos etc.

Ao longo dos anos, a noção de espaço foi sendo construída, discutida, enriquecida e ressignificada, deixando de ser visto apenas em sua dimensão material, assumindo também a sua dimensão social e simbólica. Na definição de espaço, a Geografia tem contribuído sobremaneira desvendando seus significados na vida social do ser humano.

No bojo de suas discussões, o conceito de espaço deixou de ser secundário, conforme era entendido pela Geografia Tradicional, até ser analisado a partir do materialismo histórico da Geografia Crítica. Conforme aponta Roberto Lobato Corrêa (2003, p. 26)., o materialismo histórico e dialético é adotado como paradigma pois o "espaço é concebido como *locus* da reprodução das relações sociais de produção, isto é, reprodução da sociedade".

Na década de 1970, juntamente com a Geografia Crítica, surge a Geografia Humanista e Cultural, tendo a concepção de espaço relacionada com a experiência, assentado na subjetividade, no simbolismo, na intuição, nos sentimentos, privilegiando o singular, e não o particular. Há de se destacar, pois o papel que esses espaços desempenham no cotidiano dos sujeitos que ali estão inseridos (CORRÊA, 2003), p. 30).

Nesse contexto, o espaço é o local de morada dos seres humanos, local de vivência onde os sujeitos imprimem suas marcas cotidianamente, proporcionando novas leituras, à medida que a compreensão do mundo se modifica. O espaço pode ser entendido ainda, segundo Roberto Lobato Corrêa (2003), com base nas leituras de Lefébvre (1976), como espaço social, vivido, com estreita ligação com a prática social. Segundo Roberto Lobato Corrêa,

No longo e infundável processo de organização do espaço, o Homem estabeleceu um conjunto de práticas através das quais são criadas, mantidas, desfeitas e refeitas as formas e interações espaciais. São as práticas espaciais, isto é, um conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte ou preservando-o em suas formas e interações espaciais (CORRÊA, 2003 p. 35).

Contudo, quando se fala em espaço escolar, é necessária uma outra dimensão de espaço. O espaço escolar foi sendo modelado para que neles tenham lugar determinados acontecimentos, para realizar algumas atividades ou levar um estilo de vida específico. Nesse sentido, o conceito de espaço ganha uma nova dimensão: a pedagógica. O espaço escolar - como um espaço público de convivência - é um dos lugares que permitem exercitar o convívio. A estrutura física da escola, assim como sua organização, manutenção e segurança, revelam muito sobre a vida que ali se desenvolve.

A escola é um espaço de diálogos e negociações, e, para além disso, espaços de conflitos e tensões inerentes à convivência social. Reiteradamente assumidos como um tipo de perturbação da ordem e/ou de impedimento das atividades escolares, tais processos de conflitos e tensões podem ser encarados não só como uma experiência de aprendizagem, mas também como uma

possibilidade de subjetivação política estruturada pelas ações coletivas e individuais dos sujeitos humanos (CASTRO; MATTOS, 2009).

Nesse contexto, a análise do espaço escolar implica considerar três aspectos: sua morfologia ou estrutura, seus diferentes usos e funções e a sua organização ou relações existentes entre os seus diferentes espaços e funções. Segundo o Viñao Frago (2011):

Um dos elementos - chave na configuração da cultura escolar de uma determinada instituição educativa, juntamente com a distribuição e os usos do tempo, os discursos e as tecnologias da conversação e comunicação nela utilizados, é a distribuição e os usos do espaço, ou seja, a dupla configuração deste último como lugar e como território.

[...] a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço – lugar – uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço – território (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 17).

Antonio Viñao Frago afirma ainda que resultado desse processo é que “espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 64).

Dentro deste cenário, as pesquisas da socialização ativa da juventude e os estudos no campo da juventude apontam a relevância de se estabelecer um diálogo entre as culturas juvenis e os vários espaços de apropriação feita por eles, em especial, apresenta inúmeras possibilidades de resoluções de dificuldades dentro espaço escolar (GROPPO, 2017).

Com as profundas transformações ocorridas na sociedade atualmente, tendo em vista as tecnologias, a rapidez de acesso às informações, entre outros fatores, faz com que as ideias concebidas hoje como sendo apropriadas, possam ser questionadas amanhã. Desta forma, o processo educativo escolar aponta a cada instante a reprodução do velho (tradicional) e as possibilidades de construção do novo, na medida em que se busca entender os processos reais e

cotidianos que ocorrem no interior dos espaços escolares, se lança o olhar no papel ativo dos sujeitos na vida social da escola. Nesse contexto, Milton Santos analisa que a aceleração contemporânea traz ao mundo a globalização dos espaços aliado a globalização do tempo, pois, “[...] o espaço se globaliza, se adapta à nova era, mas não é mundial como um todo, senão como metáfora. Todos os lugares são mundiais, mas não há espaço mundial. Quem se globaliza, mesmo, são as pessoas e os lugares” (SANTOS, 1997, p. 31).

Essas questões trazem consigo um certo desconforto e uma necessidade de (re)ler sempre os conceitos. Todavia, encontram-se no discurso de vários pesquisadores e teóricos da educação, entre eles Gimeno Sacristán (1998) a dificuldade e a grande resistência do sistema educacional acompanhar tais mudanças:

Nesta época temos que pensar e decidir o percurso pelo qual queremos que transmita a realidade social e a educação dentro de coordenadas inseguras [...]. A crise dos sistemas educativos tem a ver com a perda da consciência em seu sentido [...]. Tomar opções não é fácil neste final de milênio em que vemos tombadas tantas referências e seguranças. A educação tem funções a cumprir; entretanto, estão ficando desestabilizadas pelas mudanças políticas, sociais e culturais que estão acontecendo [...]. Assistimos a uma crise importante nos discursos que têm guiado a escolarização nesta segunda metade do século XX. As práticas, entretanto, parecem seguir velhas seguranças, como se nada estivesse acontecendo (SACRISTÁN, 1998, p. 11-12).

Nesse sentido, a escola precisa acompanhar as transformações sociais para contribuir com a sociedade. Essa contribuição se consolida com a formação de cidadãos que sabem conviver com diferentes seres humanos e com diferentes culturas, cientes de que estão inseridos em um meio social que é permanentemente mutável. Assim, José Carlos Libâneo aponta que:

A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais

que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 1991, p. 17).

Essas relações entre juventude e escola, ou como afirma Spósito (2008, p 84) entre educação e juventude(s) “podem ser analisadas a partir de diversos ângulos”, a partir do interesse da pesquisa e da perspectiva da abordagem teórica. Muitos estudos se dedicaram, nos anos 1960-1970, a abordar a relação entre a origem social dos alunos e o seu destino escolar, tendo como percurso a análise de classe sociais, reprodução de instâncias de dominação e poder em um contexto mais amplo do sistema escolar dentro da estrutura social. Esses teóricos, conhecidos como crítico-reprodutivistas⁴, tentaram explicar a problemática da educação mediante a observação da existência de uma estrutura socioeconômica hegemônica que utilizava a escola como espaço de socialização e da manutenção de sua dominação (CAMARGO *et al.*, 2017, p. 225).

Nos últimos anos, outras pesquisas apontaram como tema de pesquisa o fracasso escolar, sobretudo nas classes menos favorecidas. (CHARLOT, 1996). Autores como Carrano (2009, 2011, 2013, 2014), Dayrell (2007, 2013, 2014, 2016), Spósito (2005, 2009, 2014), Abramovay & Castro (2015), entre outros, apontam em seus estudos e pesquisas, a necessidade de diminuir a distância entre juventude e escola.

As temáticas não se esgotam em si, pois, conforme abordado anteriormente, a massificação da escola pública trouxe consigo diversos elementos culturais que diversificaram a socialização dentro dos espaços culturais, de modo a apresentar diferentes situações. Para Libâneo (1991), o espaço escolar contemporâneo representa, para a juventude, um espaço de sociabilidade. Dessa forma, a escola ganha relevância para os jovens, por se constituir no espaço de vivência e exposição de suas culturas, locais para os namoros, para a constituição de amizades e de outras situações de sua existência. Diante de tal cenário, a questão é se os crescentes conflitos entre o

⁴ Entende-se a teoria crítico-reprodutivista como um movimento intelectual de tendência crítica baseado na produção intelectual marxista, e que se desenvolveu nos anos de 1960 e 1970 na Europa, principalmente na França. Dentro desta temática destaca-se os autores consultados BAUDELLOT; ESTABLET, 1971 e BOURDIEU; PASSERON, 1970.

aluno atual e a escola estão relacionados ao recente processo de democratização dos ambientes escolares.

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços (DAYRELL, 2007, p. 1106-1107).

É nesse contexto que o autor destaca a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovens existentes no mundo atual, articulando-a à condição de sujeito social, num processo construído, em que cada um será um ser singular, que se apropria do social transformado, abordados anteriormente (DAYRELL, 2003).

As escolas, por receberem diferentes jovens de realidades distintas, é um espaço de encontro das manifestações culturais. A percepção desta realidade, muitas vezes subjetivada, marca os processos formativos da escola contemporânea, mostrando o caráter não uniforme desta geração, conforme citado anteriormente. Ela dá origem a diferentes grupos. Como exemplo, pode-se citar um paradoxo juvenil: muitos jovens bem mergulhados em discussões de gênero, sexualidade, política e como construir formas muito particulares da identidade *versus* outros tantos que pedem a volta do conservadorismo, com as “normalidades” que esses impõem na sociedade. Conforme aponta Juarez Dayrell:

Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil. Uma primeira constatação é a existência de uma nova condição juvenil no Brasil. O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Desse modo, a política, a economia e o social se revelam dentro do espaço escolar, definindo a escola como um espaço de posição bem destacado: o de reconhecimento da singularidade. Tal peculiaridade é marcada mais fortemente nas escolas públicas brasileiras, onde os espaços de reconhecimento social e de identidade são observados. Como o uniforme não pode ser exigido nas escolas públicas em Minas Gerais, por exemplo, os jovens se expressam e se afirmam a partir de suas roupas e estilos de sua moratória social, evidenciando o caráter plural da juventude, num espaço geográfico que faz as territorialidades pelas suas identificações e reconhecimentos.

Dentro dessa análise, percebe-se que o mercado capitalista consegue fazer e se apropriar do reconhecimento juvenil, diferentemente da escola, que possui dificuldades em lidar com esse novo sujeito afirmativo e identitário. Conforme aponta Juarez Dayrell:

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe (DAYRELL, 2007, p. 1106).

E ainda, aborda que,

Ao mesmo tempo, a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Parece que a instituição escolar torna-se parte dos problemas que ela se propõe a resolver (DAYRELL, 2007, p. 1118).

A partir dessa análise, surgem algumas questões: Como lidar com esses sujeitos históricos? E ainda, para além de lidar, como formar um cidadão nas escolas na era pós-moderna? O que se observa é cada vez mais uma pressão por parte dos jovens para que a cidadania e democracia aconteçam NA escola e não posteriormente a ela. São tomadas várias decisões que afetam diretamente o futuro da vida dos jovens, sem lhes consultar. Nesse sentido, observa-se que

quando mais se discute democracia, menos a escola é democrática. Seria dessa forma que surgem os alunos tidos como indisciplinados? Segundo Juarez Dayrell:

A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. [...] ao mesmo tempo, a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Parece que a instituição escolar torna-se parte dos problemas que ela se propôs a resolver (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Acreditar nas possibilidades, diante do quadro de dificuldades posto na realidade escolar nos dias atuais, é fator indispensável para avançar nas diretrizes para uma educação que, de fato, possibilite a reflexão, que exercite a crítica e que permita um posicionamento político frente às opressões advindas dos fenômenos da globalização neoliberal. Nesse contexto, a escola pública, construída e constituída historicamente por meio do apelo e da mobilização dos sujeitos sociais, tem uma grande contribuição, pois pode se tornar um espaço de discussão sobre as pautas significativas para o processo educacional e social, a partir do ‘local’, numa perspectiva ‘global’, conforme destacam José Ivaldo Araújo de Lucena, Maria de Lourdes de Almeida Silva e Wellington Ferreira de Jesus (2014).

É nesse cenário que a participação política, a mobilização pela garantia dos direitos e da cidadania emerge como forças contra hegemônicas e, mesmo diante de um mundo globalizado, em que a comunicação é mediada pelos avanços tecnológicos, minimizando as barreiras entre as fronteiras, as ideias contra hegemônicas precisam estar cada vez mais nas pautas locais. É preciso pensar na formulação de políticas públicas no âmbito global, considerando a dimensão do contexto local (LUCENA; SILVA; JESUS, 2014 p. 144).

Compreender os aspectos individuais e coletivos próprios do ser jovem demanda, portanto, uma revisão dos modelos cristalizados que ocultam as vivências que marcam o cotidiano e as formas de interação das juventudes contemporâneas (DAYRELL, 2003). Entretanto, conforme aponta Maria Elisa Cevasco, “Não se trata, é claro, de se defender a homogeneização [dos sujeitos]

mas sim de se aspirar à igualdade de oportunidade e de expressão” (CEVASCO, 1996, p. 51).

A escola adquire uma nova concepção. Pode-se tratar as escolas como novos territórios políticos, pois esses espaços não são considerados cenários tradicionalmente políticos, como, por exemplo, um sindicato ou instituições do Estado. Podemos considerar como um espaço produzido, conforme Haesbaert & Limonad (2007), considerando-o Território, potencializado pelos estudantes. Nessa concepção, denominada como subjetivação política, é possível o compartilhamento de aprendizagem entre jovens e adolescentes, rompendo a barreira entre as funções tradicionais dos agentes educacionais (GROPPO, 2017).

Nesse contexto, as práticas sociais e modos de vida das juventudes podem enriquecer as práticas educativas estabelecidas e criadas dentro do espaço escolar. Esse reconhecimento incorporado na experiência escolar pode (re)significar o processo formativo destes sujeitos, além dos demais envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem.

No entanto, vale notar que um território, enquanto tal, não exprime simplesmente um espaço, mas um espaço construído por um ator que realiza uma ação de acordo com seus objetivos e interesses, como sujeitos sociais que produzem o espaço. Nesse sentido, os estudantes, ao se inserirem em grêmios estudantis, organizações juvenis tais como os coletivos, e ainda, ao atuarem de maneira independente, como observado em alguns momentos na história dos movimentos estudantis, atuam como agentes produtores e transformadores dessa realidade.

São várias questões para se refletir e ser abordadas. O que realmente se faz entender é que tais mudanças exigem que os espaços escolares contribuam para o reconhecimento das identidades e singularidades dos sujeitos juvenis. O processo de implementação e avaliação dessas propostas vem colocando em questão, de alguma forma, a estrutura escolar, com determinada organização de tempos e espaços, o currículo e sua adequação, o papel dos atores escolares, dentre outras dimensões, envolvendo educadores, pais e especialistas em um grande debate.

4 A EXPERIÊNCIA DOS JOVENS DA ESCOLA JÚLIA KUBISTCHEK: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Esta seção ocupa-se em discutir e analisar os dados coletados durante o trabalho de campo no processo da pesquisa. O material produzido, sobretudo nas observações e entrevistas se revela desafiador e transformador a partir de um outro olhar para a juventude dentro do espaço escolar, o que evidencia a complexidade para uma análise em sua totalidade.

A análise dos dados está estruturada em três partes. Na primeira parte da análise, *Caracterização do Espaço Escolar*, faço uma descrição minuciosa da observação em campo da escola identificando os elementos norteadores: observação e registro dos aspectos materiais, históricos e físicos e socioeconômicos da escola. Na segunda parte da análise, intitulada como *Os sujeitos juvenis da escola Júlia Kubistchek*, faço uma análise da juventude envolvida no espaço da escola: as suas questões subjetivas, o perfil socioeconômico, suas expectativas e possibilidades tendo em vista suas vozes reveladas, tanto na observação quanto nas entrevistas, pelo dito e o não dito. E por fim, faço uma análise do *olhar da juventude para o espaço escolar*, na terceira parte, levando em consideração *a rotina da escola da EEJK e a Dimensão objetiva e subjetiva do espaço escolar*. Esses três eixos direcionaram meu olhar na tentativa de chegar mais perto da perspectiva e experiências dos jovens e se revelaram de extrema utilidade na descoberta do cotidiano escolar e na vivência desses sujeitos (ANDRÉ, 2001).

4.1 Parte I – Caracterização do espaço escolar

4.1.1 A Escola Estadual Professora Júlia Kubistchek

Em sua estrutura organizacional, a escola⁵ possui um quadro de funcionários composto por: Diretor, Vice-diretor, Especialistas de Educação Básica, Professores da Educação Básica, Secretária, Assistentes Técnicos da Educação Básica, Auxiliares de Serviços da Educação Básica e Bibliotecárias, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 - Estrutura organizacional da escola

Cargo/Função	Quantidade
Diretor	01
Vice-diretor	01
Especialistas de Educação Básica	03
Professores	49
Professor para uso da Biblioteca	02
Assistente Técnico da Educação Básica	06
Secretária	01
Auxiliar de Serviços da Educação Básica	09

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola, 2020, p. 18.

4.1.2 Breve análise da História da Escola

Em meados de 1929, o então Presidente do Estado de Minas Gerais, Dr. Antônio Carlos Ribeiro de Andrade, atendendo a um pedido do Dr. Washington Álvaro de Noronha, um dos representantes do Poder Municipal Passense da época, concede a Passos uma Escola Normal, seguindo os trâmites legais para o seu funcionamento. Foi criada pelo Decreto nº 9.344, de 19 de setembro de 1929 e autorizada a funcionar pela portaria SEE nº336/1953 e Lei 1265/16-07-1955.

⁵ A Escola possui outras informações pertinentes, Endereço: Rua Santo Aníbal Di Franccia, 43, centro; CEP 37900.038- Passos / M.G. Telefone: (35) 3521 8972 – Fax: (35) 53219266. E-mail: Escola.115398@educacao.mg.gov.br. Polo: Sul / Superintendência Regional de Ensino – Passos; Etapa de Ensino: Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Modalidades: Educação em Tempo Integral. Turnos: Matutino / Vespertino / Integral. Direção: Itamar José de Oliveira Júnior. Vice Direção: Luciana de Lourdes Baltazar Bueno. Coordenação da Educação em Tempo Integral: Cláudia Luiza Medici Neto Oliveira. Especialistas em Educação Básica: Adriane Maria Pinto; Audrey Pâmela Mesquita Oliveira e Rosânia Aparecida de Sousa Fonseca. Secretária: Mirian da Silva Domingos

Figura 1 - Escola no período de finalização da construção



Fonte: Arquivo da escola, 2019.

A Escola Normal inicia o funcionamento do 1º ano do Curso de Adaptação, no prédio da Rua Cristiano Stockler, tendo seu 1º Diretor Dr. Washington Álvaro de Noronha, que ficou no cargo por 28 anos.

São instaladas as Classes Primárias Anexas/ Praça Geraldo da Silva Maia, em 1934 e, a partir de 1946, vários cursos foram criados, conforme arquivo da escola, substituindo-se o Curso de Adaptação pelo curso Ginásial em 04 anos, pelos decretos-lei 8530 de 02-01-1946.

Em 1955, ocorre a criação do Curso Científico pela Lei nº1265 de 15-07-1955, que em 1956 é instalado em um prédio na rua Deputado Lourenço de Andrade. No ano de 1958, ocorre a reorganização da escola, ficando num mesmo prédio os cursos Normal, Científico e seus Anexos.

A Portaria 342 de 10/10/1968 modifica a denominação de Escola Normal Oficial Profª. Júlia Kubitschek para Colégio Estadual Profª. Júlia Kubitschek, com os Cursos Ginásial e Secundário, Colegial Secundário e Colegial Normal.

Em 1974, pela Resolução nº 810 de 06-07-1974, a Escola recebeu a denominação de Escola Estadual “Professora Júlia Kubitschek” e foi reconhecida, em 1981, pela Portaria nº 259/81, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Entre 2012 e 2014, a escola ofereceu o Curso Técnico em Nível Médio em Contabilidade em parceria com o Governo Federal/Ministério da Educação através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.

Em 2013, foi implementado o Projeto Reinventando o Ensino Médio em atendimento à Resolução SEE/MG Nº 2251/13, que regulamentava a organização curricular do ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A referida resolução foi revogada pela Resolução SEE/MG nº 2142 de 22 de janeiro de 2015.

De agosto de 2015 a dezembro de 2016, a escola ofereceu o Curso Normal – Professor de Educação Infantil, em nível médio, estruturado em três semestres letivos, tendo sua organização prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, na Resolução CNE/CEB Nº02/99, no Parecer CEE Nº 1175/2000, na Resolução CEE Nº 440/2000 e legislação complementar.

Em agosto de 2017, pelo Decreto 47227/2017, a Secretaria de Estado de Educação implanta a Educação Integral e Integrada na educação básica assegurando jornada escolar igual ou superior a 7 horas diárias (ou 35 semanais). Instituiu-se o Projeto Polos de Educação Múltipla - POLEM, como estratégia indutora da Política de Educação Integral e Integrada sendo a Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek uma das selecionadas para oferecer o Ensino Médio Integral e Integrado, que a partir de 2018 é estendido ao Ensino Fundamental.

Em julho de 2019, na perspectiva de manter a integralidade da ação educativa, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais aderiu ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), estabelecido pela Portaria MEC 727 de 13 de junho de 2017, regulamentada pelo Decreto Estadual 47.227 de 02 de agosto de 2017, mantendo a Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek nesse projeto. As Diretrizes Pedagógicas e Operacionais do Programa do Ensino Médio em Tempo Integral nas dimensões

pedagógica e de gestão foram incorporadas em convergência e à luz da conceituação e expertise do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação- ICE, com o qual a SEE-MG firmou uma parceria na implementação do Modelo da Escola da Escolha e suas inovações em conteúdo, método e gestão.

4.1.3 Conjunto arquitetônico da escola

Conforme já mencionado anteriormente, sem querer ser repetitivo, mas a fim de contextualizar a análise, a Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek está situada no centro da cidade de Passos-MG. Construída a partir do ano de 1929, o prédio da escola foi criado como grupo escolar, destinado a atender educação pública no ensino primário no começo do período republicano brasileiro. Nesse contexto, sua arquitetura se constitui um importante elemento na análise, pois:

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime (BENCOSTTA, 2001 p. 105).

Para tal, a escolha dos terrenos onde foram construídos os grupos escolares não foi ao acaso. Conforme verifica-se no caso da Júlia Kubitschek, “situados em regiões nobres, esses edifícios marcam, definitivamente, pela imponência e localização, seu significado no tecido urbano” (BUFFA; PINTO, 2002, p.43 – 44). Apesar de as cidades médias e grandes no Brasil passarem por uma nova dinâmica urbana em que o bairro central, bem como o seu entorno, deixa de ter a mesma relevância que outrora se estruturou, o centro da cidade de Passos ainda é marcado por uma elitização de sua população, demonstrado isso, inclusive, nos valores de alugueis na região.

Figura 2 - Vista aérea da escola



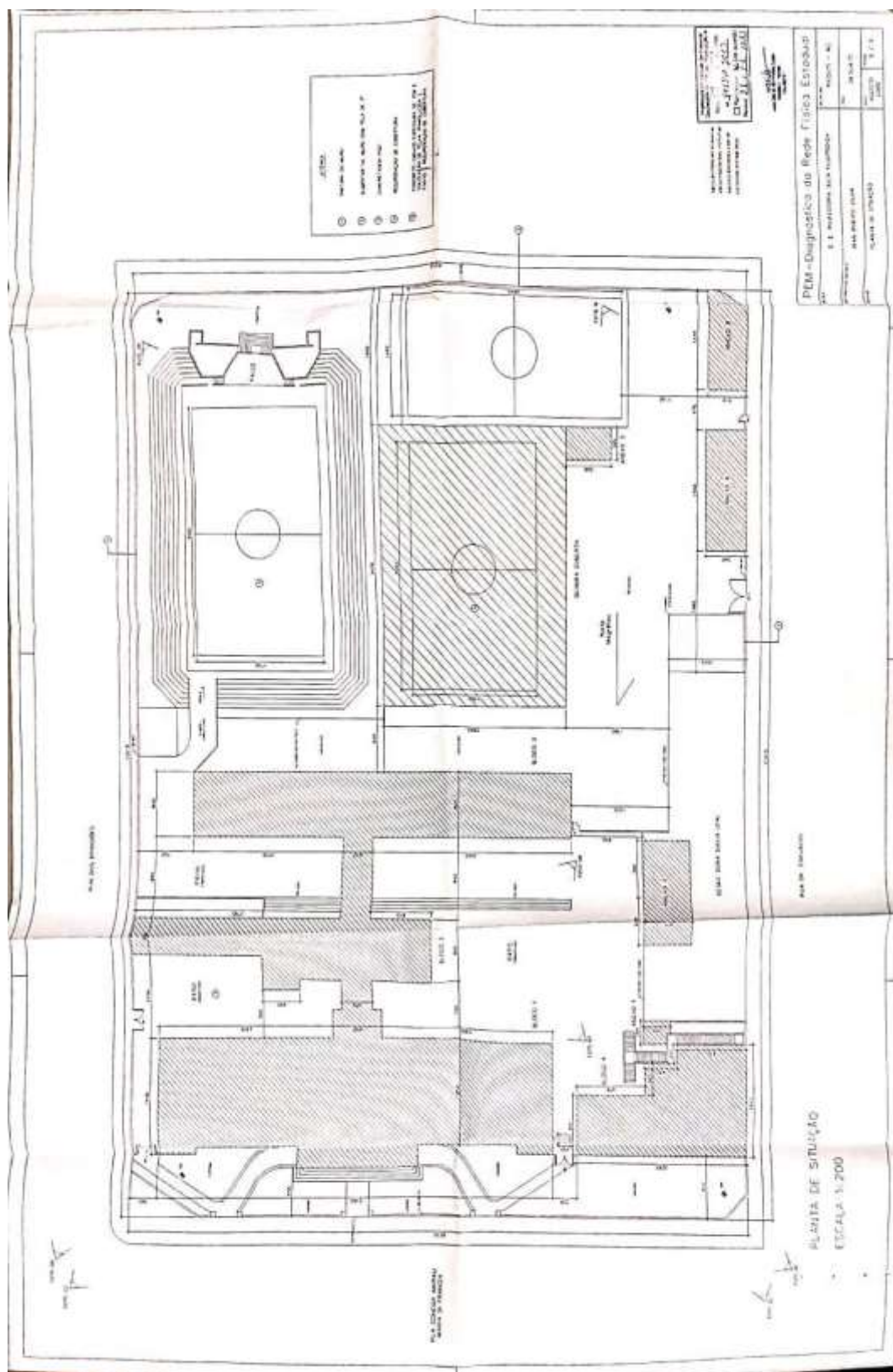
Fonte: Arquivo da Escola, 2018. Foto feita por Diego Oliveira.

Figura 3 - Escadaria e Hall de entrada da escola



Fonte: Do autor, 2020.

Figura 4 - Planta atual da escola



Fonte: Arquivo da escola, 2020.

Em sua fachada observam-se três portões que dão acesso a duas entradas: uma principal e uma lateral. Uma grande escadaria e duas rampas dão acesso ao hall de entrada, com três arcos redondos. As grandes janelas da fachada são dispostas para a rua em frente ao seu portão principal, a Rua Dep. Lourenço de Andrade, seguidas pelo lado direito, ao lado do portão lateral, pela fachada da antiga biblioteca e laboratórios (prédio anexo).

Figura 5 - Vista do Prédio anexo e Portão de entrada dos alunos



Fonte: Do autor, 2020.

Já no hall de entrada, uma porta grande de duas repartições leva a uma sala de espera ampla. Logo em frente à porta, há uma mobília de madeira muito antiga, cheia de troféus de campeonatos vencidos pela escola ao longo de vários anos, sem espaço para mais. No lado da direita, uma parede com quadro de todos os diretores da escola desde sua criação, incluindo uma de Júlia Kubitscheck até o atual, Itamar Oliveira. No canto uma imagem de Nossa Senhora das Graças, de mais ou menos 60cm. Na parede do lado esquerdo um quadro com um croqui da

escola em sua criação, juntamente com um quadro de fotografia da fachada da escola. Ambos os lados com bancos de madeira para sentar. E no canto esquerdo uma porta de entrada para o interior propriamente dito cercado de uma mobília de madeira bem antigo.

Figura 6 - Hall de entrada da Portaria Principal: Prêmios e quadro dos diretores

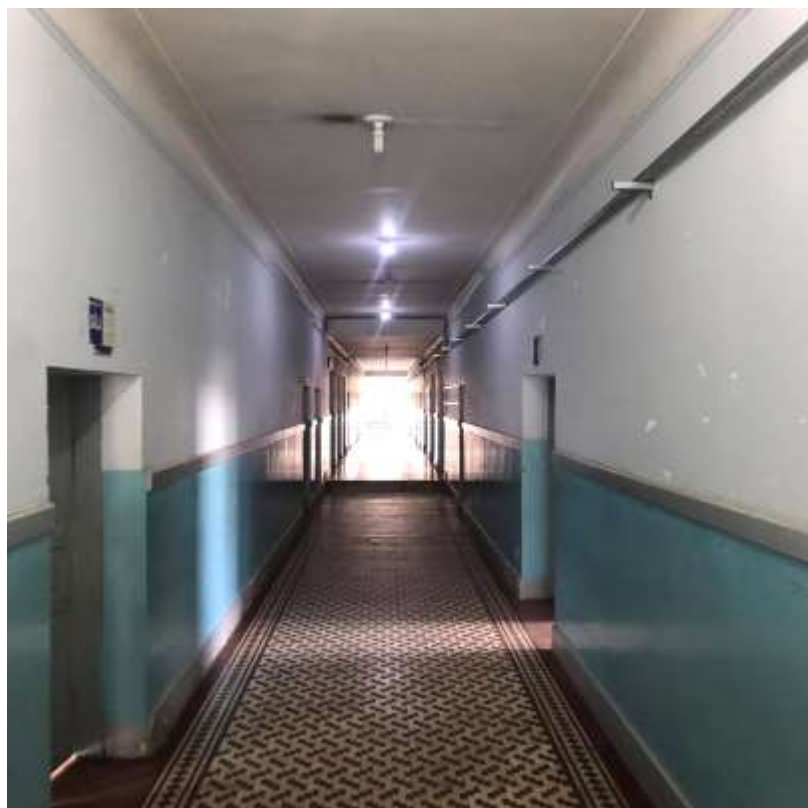


Fonte: Do autor, 2020

No primeiro dia de contato com a escola, cheguei na portaria e não tinha nenhum funcionário da escola. Aguardei um tempo até que uma funcionária chegou e me direcionou para a sala da supervisora. Não há dificuldades em acessar o interior da escola.

Passando pelo portão, em frente existe uma escadaria que dá acesso ao segundo piso da escola, tanto desse lado, como do outro lado do corredor e embaixo o acesso para o pátio e cantina. No lado esquerdo, a primeira sala é da supervisão. No turno matutino, há apenas a supervisora Rosânia, que cuida de todo o ensino médio (tanto o ensino regular quanto o integral e integrado). Já na parte da tarde há duas, a Rosânia (do médio integral e integrado) e Maria Lúcia (ensino fundamental). Em frente à sala da supervisão existe a sala multimídia, aonde eu realizei todas as entrevistas. No final do corredor, fica a sala dos professores com acesso para a garagem fechada da escola, com vaga para 15 carros mais ou menos).

Figura 7 - Corredor do primeiro piso



Fonte: Do autor, 2020.

No centro da sala dos professores, há uma grande mesa de madeira forrada com um plástico e um forro branco cercado por várias cadeiras (um espaço para umas 20 pessoas). Rodeando a sala outras várias cadeiras. Ao lado da porta, há uma mesa com uma bandeja de xícaras e copos na qual é servido o café, sempre posto com bolachinhas o dia todo e um bebedouro. Do outro lado, existem duas prateleiras cheias de materiais escolares: livros, giz, lápis, canetas, papel, entre outras coisas, ao lado de um computador com internet e uma impressora (sem tinta). Nesse espaço, também há dois grandes armários de escaninhos com cadeados. Cada armário tem um nome de um professor, uns trancados com cadeado outros não. E na parede um quadro de recados e pôsteres e um mural de aniversários de funcionários.

Figura 8 - Sala dos Professores



Fonte: Do autor, 2020.

Os banheiros dos professores ficam em frente à porta da sala, separados por gênero, dois masculinos e dois femininos. Sempre limpos e arrumados, com papel higiênico igual dos banheiros dos alunos, mas com sabonete líquido, o que não tem no banheiro dos alunos. Há também espelhos e papel toalha. Vez ou outra eu via uma funcionária limpando o espaço.

Nesse mesmo corredor, existem apenas três salas de aulas. Já do outro lado, o direito, a primeira sala ao lado do portão de entrada fica a sala das vice-diretoras e em frente a sala do diretor. Entrei em ambas as salas apenas uma ocasião, no qual não pude reparar muita coisa. A do diretor tem três grandes armários, uma mesa em L com computador, impressora, telefone e porta canetas, além de vários papéis e pastas. Uns quadros na parede. Consegui reparar em apenas uns dois, mas vi que são fotografias de alunos em fanfarras ou viagens com o diretor. Na sala das vice-diretoras entrei uma vez para chamar a Luciana quando fui avisar que a quadra estava trancada e ela me deu uma chave para abrir para os alunos. Logo após as salas da direção, existem mais quatro salas de aulas, e no fim, uma porta que dá para a lateral da escola com acesso ao portão lateral de saída da escola.

No segundo piso, ao subir a escadaria, nos deparamos logo em frente com três grandes portas, duas menores e uma maior no centro, que dá acesso ao anfiteatro da escola, que todos chamam de Salão Nobre. O espaço é muito utilizado pelos professores já que também tem recursos multimídias além de algumas cadeiras almofadadas mais confortáveis para os alunos. Possui sete grandes janelas lado a lado que deixa o espaço bem arejado e claro, além de duas menores nos cantos. Há também um palco com duas colunas, fechado por uma cortina de veludo verde. No canto da sala, há um piano que funciona e os alunos da educação integral fazem aulas com ele. Recordei-me dele assim que o vi. Fizemos uma apresentação de trabalho de Inglês no meu 1ºANO do ensino médio na qual interpretamos a música do Evanescence chamada *My Immortal*. Eu, de gravata e camisa branca, fingia que tocava o piano (até tentei aprender, mas no meu tempo não havia aulas de música na escola) enquanto minha amiga, Thayla Silveira, performava a Amy Lee no clipe.

Figura 9 - Salão Nobre



Fonte: Do autor, 2020.

Figura 10 - Salão Nobre - Piano e Cadeiras



Fonte: Do autor, 2020.

Em frente ao salão nobre, existem os banheiros, de um lado o feminino e do outro o masculino. Um pequeno corredor leva até eles, com um guarda corpo até na cintura todo trabalhado. Tanto do lado esquerdo, quanto do lado direito são salas de aulas, quatro de cada lado. Todas as salas de aulas desse andar, inclusive as do primeiro andar, possuem duas grandes janelas e espaço para 40 alunos mais ou menos bem dispostos por sala.

Figura 11 - Salas e banheiro no segundo piso



Fonte: Do autor, 2020.

Voltando ao primeiro piso, logo na saída do prédio principal, existe uma grande área que dá acesso à cantina coberta, muito utilizada pelos alunos nos intervalos para sentar. Na primeira parte, há um telefone público, conhecido como orelhão, que ainda tem linha, mas não faz ligação. Na segunda parte, antes de chegar na cantina, existem dois murinhos onde é espaço de assento dos alunos, que foi muito utilizado por mim durante a pesquisa de campo. Ao lado esquerdo fica a rádio.

Figura 12 - Hall no pátio e Rádio



Fonte: Do autor, 2020.

Nesse espaço, há quatro mesinhas com bancos. Os alunos se sentam para conversar, fazer atividades, comer, entre outras coisas. Essas mesinhas ficam bem em frente à rádio. A rádio fica em uma antiga casinha de guardar vassouras e outros utensílios das ASBs. Hoje, ela é toda pintada com grafite por fora. Dentro existem os equipamentos com um grande balcão de ardósia com duas cadeiras e uma geladeira. Foi nesse espaço que conheci o João, o DJ da escola. Ele ficava lá naquele espaço muito mais do que nos intervalos. Como era um espaço de visibilidade, pois comandava a trilha sonora do recreio, era um espaço muito frequentado e o João era muito comunicativo, com muitos amigos.

Figura 13 - Banquinhos na passagem entre a cantina e as salas



Fonte: Do autor, 2019.

A Rádio fica bem ao lado do banheiro feminino e ao lado dela estava o banheiro masculino. Ambos ficam no fundo da cantina juntamente com os bebedouros. A cantina, em certa medida, era o centro da escola, tanto geográfico quanto de encontro. Ela possui duas grandes mesas de madeira, mesmo material das carteiras, além de dois buffets para servir as refeições aos alunos. Entre a Cantina e as salas do lado de fora em frente ao pátio, há uma passadeira coberta com três níveis de escadas e do seu lado de fora bancos para os alunos sentarem. No recreio, é necessário pedir licença para ir avançando, pois os alunos ficam todos sentados nas escadas.

No fundo da cantina, ao lado do banheiro masculino, bem como ao lado esquerdo da passadeira, há um espaço mais reservado. Ao fundo com uma grande árvore, tem uma sala (utilizada para depósito cheio de livros didáticos, apostilas, materiais de fanfarra, alguns armários, bandeiras, entre outros objetos). Embaixo da árvore há uma mesa de pingue-pongue. É lá que grande parte dos alunos fica “matando aula” por ser mais reservado e também ter acesso à quadra poliesportiva da escola.

Figura 14 - Cantina da escola na hora do recreio



Fonte: Do autor, 2019.

Figura 15 - Bancos na passagem e bebedouros



Fonte: Do autor, 2019.

Figura 16 - Árvore no fundo do pátio e sala de bagunças



Fonte: Do autor, 2020.

Antes de falar do pátio propriamente dito, é necessário falar do seu entorno. A passadeira dá acesso às salas do lado de fora. São ao todo 8 salas do lado de fora disposta com as entradas da porta para o pátio cercado por uma pequena área coberta. Muitos alunos sentam-se ao longo dessa faixa no horário do recreio. Nessa parte de cima, próxima aos bancos da passadeira, existe outra grande árvore que dá sombra e assento ao seu redor. Entre a parte de cima e o pátio propriamente dito há uma escadaria, espaço de assento e vivência dos jovens durante os intervalos e educação física. O pátio é bem grande, com duas quadras de petecas/vôlei pintadas no chão e ainda um outro grande espaço que dá acesso à portaria do lado direito do prédio principal.

Figura 17 - Corredores das salas do lado de fora



Fonte: Do autor, 2019.

Figura 18 - Pátio da Escola



Fonte: Do autor, 2019.

No canto direito do pátio, há um espaço onde os alunos guardam suas bicicletas, sem ser um bicicletário. Apenas um monte de bicicletas fechadas com cadeados. Ao lado desse espaço das bicicletas, encontra-se a biblioteca. Um espaço bem pequeno comparado com o tamanho da escola. Particularmente menor que uma sala de aula. Lá há apenas duas mesas com dois computadores da bibliotecária, e outras carteiras dispostas em círculo para estudos dos alunos. Ao fundo, 7 fileiras de livros. É lá que guardam os mapas, tabelas periódicas,

globo terrestre e outros folders didáticos. Há também uma prateleira inclinada com várias revistas e jornais atuais. O espaço não é muito frequentado pelos alunos, dada a proporção de alunos da escola. Possui tanto livros clássicos como alguns mais recentes, de autoajuda e best-sellers. Ao lado da biblioteca existem duas grandes salas, mas suas entradas são pelo lado do CESEC, com entrada pela rua lateral da escola, rua Dr. Carvalho.

Figura 19 - Biblioteca da Escola



Fonte: Do autor, 2020.

Por fim, no pátio da escola ainda existe outro prédio, construído posterior ao prédio principal, chamado de anexo. Ele fica ao lado da segunda portaria da escola. Pelo pátio, acessa-se a parte superior pela longa escadaria e também o primeiro piso. Vamos começar pela parte superior. Lá em cima são duas grandes salas e dois banheiros, um masculino e um feminino. Uma porta é a secretaria da escola (antiga biblioteca). Lá ficam vários armários de arquivos e um grande balcão cercado a porta e deixando um pequeno espaço para ser atendido. Na porta ao lado fica outra grande sala multimídia. Todas as janelas possuem blecaute. Ela é usada para fazer aulas de dança. Com algumas carteiras e cadeiras que conseguem acomodar uma sala de alunos, a sala ainda conta com quadro, projetor e computador. Quando visitei não havia nenhum uso. Grande parte do seu uso é no período vespertino e não coincidiu com os dias que eu fui à tarde.

Figura 20 - Prédio anexo dos laboratórios e entrada dos alunos



Fonte: Do autor, 2020.

Na parte inferior, no primeiro piso, há um corredor com três portas ao fundo. A primeira delas, a direita, o acesso ao laboratório da escola. Lá são realizadas as aulas de biologia e de química pelos alunos do integral e integrado. Porém, no período de observação, vi as salas do regular frequentando o espaço. Infelizmente o espaço não é bem cuidado. Com três grandes mesas de concreto e azulejadas de branco, a sala estava muito empoeirada. Ao seu redor, tem balcão de concreto rodeando 3/4 da sala, exceto na parede do quadro. Nesses balcões, muitos objetos: vidros de todos os tipos, microscópios quebrados, vidros de amostras de animais como cobras e ratos, insetos, e até mesmo um feto, entre tantos outros objetos que não consegui identificar, mas tudo empoeirado e amontoado. No quadro tinha alguns escritos da última aula, de química, explicando uma reação. Mesmo com tudo isso, os alunos gostam de ir às aulas nos laboratórios e os professores parecem conseguir lidar bem com a disposição dos objetos.

Figura 21 - Laboratório de Biologia



Fonte: Do autor, 2019.

Na segunda porta é a sala de informática. Bem simples, mas muito ampla, com 50 computadores funcionando perfeitamente. Os alunos tem aulas de informática e aprendem a usar o Word, Excel, entre outros recursos. Na frente, há um quadro branco e projeto instalado para as aulas. Do lado direito as janelas que dão para a frente da escola, e no fundo, ao lado da porta, um quadro de giz que não pode ser utilizado por conta do pó nos computadores. Ao contrário do Laboratório, a informática estava muito limpa.

Na última porta, há uma sala com prateleiras instaladas nas paredes até o teto, repletas de livros didáticos e apostilas, além de arquivos rodeando a sala toda. Em ocasião da visita abri um deles (a maioria deles tem chave) e mexi nos papéis. Nesse arquivo tinha documentos de alunos em pastas separadas por ano. O que eu olhei por cima era de 1986. Abri e vi que são históricos de alunos antigos, feitos ainda a mão. Mesmo a secretaria, atualmente, ter grande parte do seu acervo mais recente digitalizada, esses antigos ainda ficam guardados na escola. Não sei se todos são de históricos, mas provavelmente são. Quando visitei, estava sozinho e, posteriormente, esqueci de perguntar para a supervisora se aqueles arquivos eram os mais antigos. Nesse corredor também tinha banheiros, um masculino e um feminino.

Do lado de trás da escola, quase metade dela, ficam as quadras e a horta. São 3 ao total e ainda uma horta e uma grande área gramada com dois vestiários e uma sala abandonada. Encostada nessas salas e vestiários há bebedouros e, de um lado, um portãozinho que dá acesso à rua Dr. Carvalho e, do outro lado, um portão que dá para passar carros. Existe ainda a construção dentro deste lote do CESEC, também de acesso pela Dr. Carvalho. A antiga quadra coberta tem arquibancadas e bebedouros no fundo dela. Não há vestiário. Na segunda quadra, caminho para a quadra poliesportiva, tem a quadra descoberta, normalmente utilizada para vôlei. De um lado dela, há bancos e, do outro, árvores que ficam do lado de fora do muro da escola, mas dá sombra em uma boa parte da lateral da quadra.

Figura 22 - Fundo da escola



Figura 23 - Fundo da escola



Fonte: Do autor, 2020.

- Legenda: a) Fundo do Prédio do Cesec visto da quadra.
 b) Entrada Cesec pela Rua Dr. Carvalho.
 c) Entrada das quadras pelo lado direito.
 d) Antiga horta da escola agora desativada.
 e) Entrada da antiga quadra coberta.
 f) Quadra de basquete descoberta.

A quadra poliesportiva coberta é enorme. Possui arquibancada em três lados dela e na parte da frente um palco. Ao lado do palco tem um vestiário feminino com bebedouro e, do outro lado, um vestiário masculino também com bebedouro. A quadra é toda pintada e a escola aluga para eventos esportivos da cidade. O acesso a essa quadra se dá por um portão saindo do fundo da cantina passando na porta do banheiro masculino e ao lado da mesa de pingue-pongue pela escola, ou pelo lado de fora por um portão na rua dos Brandões. Esse portão, inclusive, fica ao lado do portão dos professores (de controle-remoto e só os professores mais antigos que tem a sua vaga lá dentro).

Figura 24 - Nova Quadra Poliesportiva Coberta



Fonte: Do autor, 2020.

4.1.4 Redes e Parcerias da escola

De acordo com o levantamento realizado durante o trabalho de campo e observação, a escola desenvolve projetos diversos com diferentes instituições e parceiros, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 - Redes e Parcerias da escola⁶

(continua)		
Instituição	Campo de Atuação	Ações desenvolvidas nos últimos três anos
Universidade do Estado de Minas Gerais	Educação	PIBID Letras – Monitorias para ENEM e Palestras/Regências de aulas
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas IFSUL	Educação	PIBID Matemática – Monitorias para ENEM e Palestras/Regências de aulas

⁶ Palestras diversas sobre saúde, gravidez na adolescência, combate ao tabagismo, combate ao suicídio, meio ambiente, mercado de trabalho, motivação, empreendedorismo, Educação e Direitos Humanos

Quadro 6 - Redes e Parcerias da escola

(conclusão)		
Instituição	Campo de Atuação	Ações desenvolvidas nos últimos três anos
UEMG IFSUL Outros Instituições	Educação	Estágios – Monitorias e regências de aulas
Centrais Elétricas Furnas	Meio Ambiente	Visita técnica/Palestras
Secretaria Municipal de Saúde PSF-Escola	Saúde	Palestras. Campanhas de vacinação. Campanha de combate à Dengue. Campanha Setembro Amarelo Campanha Outubro Rosa
Sistema Autônomo de Água e Esgoto – SAAE	Meio Ambiente Saúde	Visita técnica/Palestras

Fonte: Projeto Político e Pedagógico da Escola, p. 42, 2020.

4.2 Parte II – Os sujeitos juvenis da escola Júlia Kubistchek

Nesse tópico, detalharei os sujeitos juvenis a partir de cinco categorias de análises: o perfil socioeconômico dos jovens da escola, o jovem e o mundo do trabalho, a relação familiar, cultura e lazer e por fim a sua vivência da micropolítica tendo o espaço escolar como recorte de análise.

4.2.1 Perfil socioeconômico dos jovens da escola

A escola situa-se na região central da cidade conforme já mencionado, porém, recebe alunos dos mais diversos bairros e ainda residentes da zona rural do município. Nesse contexto, a escola tem representado em seu universo uma diversidade cultural e que se revela também na desigualdade social presentes no cotidiano. Acolhe alunos de diversos grupos sociais e se depara com todos os problemas vivenciados por eles, como: desemprego, problemas familiares, falta de perspectivas, entre tantos outros problemas sociais das diferentes camadas da sociedade passense.

Essa realidade em que a escola está inserida se revela cheia de desafios e, nesse sentido, busca desenvolver projetos variados que atendam à diversidade cultural e socioeconômica presente em seu ambiente. Nesse sentido, o PPP da escola aponta que

Para isso, a escola deve comprometer-se com a formação de homens e mulheres, cidadãos críticos, reflexivos, cumpridores dos seus direitos e deveres, portanto, comprometidos com o mundo em que vivem. A escola deve, também, oportunizar ao educando a capacidade de desenvolver habilidades e competências que o preparem para viver em sociedade - uma educação que desperte o interesse e o comprometimento com o mundo real, transformador e que possibilite ao educando ser protagonista de sua história e de um mundo mais coletivo e igualitário (PPP, 2020).

Para identificar e compreender a relação entre escola e comunidade na qual ela está inserida, é necessário ter clareza dos principais fatores que caracterizam a escola e os estudantes que nela estudam. Conhecer os sujeitos com seus anseios, dificuldades e potencialidades contribui para o estabelecimento da mútua confiança e respeito entre os membros da escola, e fortalece o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, segundo o projeto político da escola

A E. E. Prof.^a Júlia Kubitschek possui um total de 613 matrículas, sendo, 268 no ensino fundamental e 345 no ensino médio. Deste total, declararam-se do sexo masculino 296 e 263 do sexo feminino. Quanto à distribuição por cor/raça, atualmente os dados registram 66% da cor branca, 4% preta, 27% parda, 0% amarela, 0% indígena e 3% não declarada. A grande maioria dos alunos não utiliza o transporte escolar público, apenas 5% o fazem por declararem moradores da zona rural, sendo, portanto, 95% residentes na zona urbana. Após levantamento de informações através de questionário aplicado aos estudantes, na época de elaboração deste PPP, constatamos que 15% dos estudantes exercem atividades remuneradas (PPP, 2020).

De acordo com o projeto político pedagógico da EEJK, a escola tem como ênfase a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade tendo em vista

o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum; o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer

as dificuldades do meio; promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais; garantia de padrão de qualidade e vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Assim sendo, a ênfase é dada na formação do homem, regido por valores eleitos pela escola, como solidariedade, respeito, responsabilidade, fraternidade e competência (PPP, 2020).

4.2.2 O jovem e o mundo do trabalho

Um dos principais pontos de análise dentro do ensino médio é o mundo do trabalho, pois é uma dimensão fundamental na vida dos jovens. Se o trabalho não faz parte do presente desses jovens, apresenta-se como um projeto de futuro, e então surgem as indagações e dúvidas sobre o futuro profissional. Dentro da perspectiva do Ensino Médio no Brasil, o currículo reconhece que uma das funções dessa etapa da Educação Básica é a preparação para o mundo do trabalho.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), é estruturado no corpo do texto entre as finalidades previstas para o Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, bem como “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática” (BRASIL, 2012, p.3).

Contudo, a questão da relação entre jovens e o mundo do trabalho é bastante complexa e tem sido observada por diferentes pontos de análise. Minha discussão será analisada a partir da vivência da juventude da EEJK com o mundo do trabalho. De um lado, destacam-se as ocupações em postos de trabalho ao lado dos pais e mães. De outro, trabalhos precarizados em formas de “bicos” e trabalhos flexíveis.

Apesar de apenas 15% dos estudantes exercerem atividades remuneradas, a perspectiva do trabalho é um dos elementos importantes na vivência da juventude da Júlia Kubistchek. Dos entrevistados, metade deles trabalham, a outra

metade não trabalha. Essa dinâmica é vivenciada de diferentes formas entre eles. Para Luciano Borges Muniz e Regina Medeiros, em muitos casos, a experiência do trabalho na juventude, pode ter significações importantes na vivência juvenil, pois,

Especificamente para os jovens brasileiros, o trabalho, embora tenha passado por todas essas transformações nas formas e sentidos, ainda aparece como conceito cheio de significados e indispensável para a realização dos seus projetos de vida. Para estes, o trabalho é importante elemento provedor de necessidades, produtor de independência, gerador de crescimento e autorrealização (MUNIZ; MEDEIROS, 2015, p. 298).

Dentro dessa perspectiva, pode-se observar como o trabalho colabora na condição e vivência juvenil em uma das entrevistas. Para João, o trabalho é bom, pois, com o dinheiro ele tem acesso a elementos que constituem parte de sua vivência,

O trabalho não me atrapalha a estudar não. Na real é até bom porquê não preciso pedir dinheiro pro meu pai para comprar minhas coisas [...] compro meus tênis, saio pros rolês, compro capinha para meu celular [...] compro minhas roupas. Meus acessórios (balançando um fone de ouvido aparentemente caro) Outfit tá na moda né [...] (João, 2019).⁷

Nesse contexto, Sposito (2003) aponta que o trabalho dá aos jovens a possibilidade de experimentar a condição juvenil em muitas esferas diferentes “como a da sociabilidade, do lazer, da cultura e do consumo” (SPOSITO, 2003, p. 23). Segundo ela, mesmo que a ocupação seja precarizada ela ainda é almejada pelo jovem, “revestida de atribuições positivas ligadas à maior independência da família, à autonomia e como condição de prazer” (SPOSITO, 2003, p. 23).

Nessa mesma perspectiva, Corrochano (2014) destaca que o trabalho como possibilidade de independência também constitui um sentido importante na vivência desses jovens. A independência, como um dos sentidos do trabalho, pode ser considerada o elemento em comum para os jovens de diferentes grupos sociais, pois

⁷ Todas as falas dos entrevistados foram colocadas em itálico para serem diferenciadas das citações de autores. Além disso, resalto que foram transcritas integralmente e selecionadas pelo pesquisador.

Essa independência que permite a eles a chance de se identificarem e de serem identificados como jovens, não é conquistada apenas pelo dinheiro e pelas maiores chances de consumo, mas pela possibilidade de circular pelos espaços, de não ficar apenas em casa (CORROCHANO, 2014, p. 216).

É importante observar, dentro deste panorama, que o trabalho adquire uma condição para além de prover a sobrevivência para o jovem, pois ela carrega subjetivações daquilo que ele pode trazer, seja pelos vínculos sociais estabelecidos como também pela identidade de sua vivência.

Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude” (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Todavia, quais os sentidos, os significados e as finalidades dessa preparação e a maneira de realizá-la nessa etapa de ensino são questões bastante discutidas pelos estudiosos da área. Dessa maneira “[...] de qual trabalho se fala? Qual o lugar do trabalho entre os jovens no Brasil? Qual o lugar do trabalho na escola média? Essas são algumas das questões para começar uma reflexão em torno de uma relação que se torna cada vez mais complexa” (CORROCHANO, 2014, p. 207).

Segundo Corrochano (2014), indagar sobre o lugar do trabalho na vida dos jovens é também perguntar sobre a “qualidade desse trabalho, a jornada e a intensidade do trabalho, os salários recebidos e, também, os sentidos e os projetos para essa dimensão da vida” (p. 212). Para os outros jovens entrevistados do Tempo Integral e que trabalham, o trabalho é mais flexível como espécie de bico ou trabalhos com os pais. Conforme observado,

Trabalho no salão de beleza que é da minha mãe. [...] (Eu trabalho) quando não estou na escola e aos sábados. Mas (o trabalho) não atrapalha até porquê quando eu tenho prova ou alguma atividade a minha prioridade é elas. Às vezes faço até no salão quando não tem cliente (Luiza, 2019).

Para Groppo, “a juventude não é um momento de experiências fáceis e sempre prazerosas, mas, ao contrário, é tempo de dificuldades e tensões em relação às duas mais presentes (instituições “do mundo adulto”): escola e o trabalho” (GROPPO, 2017, p. 137). Podemos observar essa condição em uma das falas da jovem Júlia, apontando como o trabalho afeta seu ânimo para os estudos,

[...] de quinta a sábado e as vezes faço uns bicos por fora embalando produtos... fazendo unhas, sobancelhas, essas coisas. [...] Ah, as vezes (o trabalho atrapalha) por conta de dias cansativos. Acaba causando um desânimo de fazer as tarefas escolares, sabe. Mas nem é sempre não (Júlia, 2019).

Segundo Groppo “o trabalho precário (“bicos”), é visto como obrigação necessária e pouco contribui para humanizar tais jovens” (p. 137). Observando que, nesse momento, a escola exerce um papel importante, podendo dificultar ou facilitar para o jovem trabalhador, pois “tampouco a escola comparece como espaço aberto para os jovens serem sujeitos sociais plenos, já que ela é concebida como distante dos interesses e necessidades desses jovens” (GROPPO, 2017, 137).

Esse processo, contudo, possui outra dinâmica na escola JK, como a própria jovem destaca, apontando que

Alguns professores entendem as dificuldades de trabalhar e estudar. Ainda mais o dia todo. Já é muito difícil. [...] já deixei de entregar atividades no prazo, mas entreguei depois. [...] não perdi ponto não (Júlia, 2019).

O mercado de trabalho, em certo grau, eleva o nível das qualificações o que invalida a força de trabalho juvenil mesmo antes que ela comece a trabalhar. Esse mecanismo alimenta o processo de exclusão da juventude do mercado de trabalho e faz com que os jovens não encontrem outra ocupação que não seja a possibilidade de estágio ou empregos com baixas remunerações e sem garantias sociais (MUNIZ; MEDEIROS, 2015).

É importante observar que, nos últimos anos, as escolas passaram adotar medidas que contribuíram, em certa medida, para a relação juventude e trabalho. Evidentemente, essa discussão é muito mais profunda do que se espera ser observado nessa pesquisa. Contudo, vale salientar que, se a escola não é apenas

preparação para o mundo do trabalho, ela é também a preparação para tal. Seja por meio do currículo e conteúdos abordados nas escolas, seja por meio de ajuda ativa através de parcerias estabelecidas entre as instituições (CORROCHANO, 2014).

Nesse contexto, a escola, com uma parceria ainda não oficial (até o presente momento desta pesquisa), encaminha jovens do Ensino Médio para uma organização da cidade chamada Rede Cidadã. É uma organização de Assistência Social que atende jovens que estejam cursando ou cursaram escola pública. Sua prioridade, porém, são jovens estudantes do Ensino Médio. A rede possui comunicação aberta com a escola e, quando o aluno começa a faltar muito ou tem seu rendimento pedagógico comprometido, é informado para que as medidas possíveis sejam feitas. Um dos alunos da escola foi até desligado do programa por ter faltado muito das aulas. Ao todo, são 6 jovens da escola que participam deste programa, sendo chamado de jovem aprendiz. A escola informou que esses alunos não trabalham em tempo integral, e sim no ensino médio regular, e as terças e quintas tem aulas na sede da organização, no bloco principal da UEMG. Infelizmente, nenhum dos jovens quis participar da entrevista para a pesquisa.

E por fim, dentro da perspectiva do currículo, a escola oferece uma disciplina para os alunos do Ensino Médio do tempo integral chama Projeto de Vida. Essa disciplina tem como escopo o autoconhecimento dos jovens, buscando estímulos para projetos de vida e de sonhos, incluindo carreira e o mundo do trabalho. Inclusive, professores que atuam no tempo integral participaram de formação continuada, em Belo Horizonte, com objetivo de dar suporte e orientações para o desenvolvimento do conteúdo nas salas de aula.

Dentro desse panorama, a dificuldade para encontrar respostas às suas demandas na própria escola leva alguns jovens a outros espaços institucionais, como as agências de emprego, cursos profissionalizantes, e projetos para além dos muros da escola, conforme destaca Maria Carla Corrochano (2014). Com isso, não significa que a escola seja obrigada a abraçar todas as questões sociais,

[...] mas parece importante considerá-las, o que pode ampliar o significado de uma de suas finalidades – a preparação para o trabalho –, especialmente em um contexto de reestruturação do

capitalismo e diante das políticas neoliberais dos estados e dos empregadores, onde a ideologia da interiorização do fracasso ganha força (CORROCHANO, 2014, p. 223).

Segundo salienta Groppo, é necessário que as instituições, e no caso de nosso recorte específico a escola, “ampliam o repertório de estratégias ensinadas aos próprios jovens, para que possam, por seus próprios caminhos e soluções, conter as precariedades, gerir presentes e assumir projetos de vida” (GROPPO, 2017, p. 137).

4.2.3 A relação Escola e Família

A Família é a primeira e principal instituição social responsável pelo desenvolvimento do indivíduo, na medida em que a vivência no grupo social familiar interfere em suas escolhas no decorrer de sua construção social. Nesse sentido, a família desempenha um importante papel na construção de identidades e sentidos pessoais estabelecidos nas primeiras relações sociais.

O contexto da relação familiar implica o estabelecimento de laços de intensa convivência emocional, para além do convívio social, além da cooperação econômica na vivência do seu cotidiano. Assim, a família se torna uma organização que estrutura os valores culturais e econômicos, que seleciona e valida a vivência da condição juvenil, individual e social.

Antes de entendermos qual é o papel que a família exerce na vivência escolar dos jovens pesquisados, faz-se necessário pensarmos na dinâmica da relação entre os sujeitos pesquisados, através da criação do vínculo dessa relação interpessoal. Segundo os entrevistados, a relação com seus pais e/ou responsáveis varia de acordo com o seu grau de envolvimento e abertura nessa relação. A metade dos estudantes possui bom relacionamento com os pais, a outra possui uma relação que vai de mais ou menos à problemática e conturbada,

Ah não sei, a minha mãe brigava muito comigo, aí eu quis vim pra cá e aí minha irmã deixou eu vim (Luiz, 2019).

Hoje em dia tá muito boa. Hoje em dia tá bom. Mas antigamente tava boa não. Eu mudei de escola, eu mudei o jeito que agia com

eles. Um tanto de coisa e isso melhorou muito nosso convívio (João, 2019).

Um pouco conturbada as vezes, mas são boas. [...] pegam no meu pé mais por conta do namoro mesmo. Não gostam muito do meu namorado... fica falando na minha cabeça. Não. Nem na reunião vão. Não sou de dar trabalho assim, eu estudo certinho (Júlia, 2019).

Antes era muito chata, brigava muito dentro de casa, minha mãe não gostava que eu saísse... brigava com minhas músicas... agora que eu vou na Igreja ela fica mais tranquila (Yasmim, 2019).

A interação entre essas duas instituições, Escola e Família, vem sendo objeto de estudo dos autores, mas uma temática em especial, as análises de trajetórias escolares que permitem explicar o sucesso ou o fracasso escolar dos jovens estudantes, a partir do patrimônio da família, no sentido bourdieusiano dos termos sobre o capital cultural, econômico, social desses grupos. Vale ressaltar que, de acordo com Bernard Lahire (1995)

Ela não “reproduz”, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida. Suas ações são reações que “e apoiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela (LAHIRE, 1995, p. 17).

Ainda de acordo com o autor, a configuração familiar relativamente estável, que permita à criança relações sociais frequentes e duráveis com os pais, “é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao “êxito” no curso primário” (LAHIRE, 1995, p. 26).

É dentro deste contexto que os pais dos jovens entrevistados atuam na relação entre escola e família. Graças ao acesso às informações atualmente disponíveis sobre a escola e o sistema de ensino, bem como a importância que os pais da classe trabalhadora atribuem no valor da educação e na construção do conhecimento, podemos observar o monitoramento, em grande parte, sobre a vida escolar dos filhos.

Quadro 7 - Quadro resumo da relação familiar dos entrevistados

Estudante	Formação e profissão da Mãe	Formação e profissão do Pai	Relação com a Família	Interferência na vida escolar	Bairro
Luiz	Mora com a irmã e o cunhado. Irmã trabalha na farmácia.		Um pouco problemática	Sim	Centro
Henrique	2º Ano EM Não perguntado	4º Ano EF Não perguntado	Boa	Sim	Recanto da Teka
João	4º Ano EF Cabelereira	3º Ano EF Cabelereira	Agora Boa	Mais ou menos	N. Sra. Das Graças
Júlia	Médio Completo Desempregada	Médio Completo Pedreiro	Um pouco conturbada as vezes	Não	Belo Horizonte
Maria Eduarda	Madrasta – 6º Ano EF Dona de Casa	Médio Completo Entregador de móveis	Boa	Sim	Serra das Brisas
Antônio	9º Ano EF Autônoma	9º Ano EF Não sabe ao certo	Boa	Sim	Novo Horizonte
Luiza	Médio Completo Cabeleireira	5º Ano EF Motorista de ônibus	Boa	Sim	Colégio de Passos
Yasmim	Médio Incompleto Balconista	Médio Completo Padeiro	Boa	Sim	Parque da Estação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Podemos observar que, a partir da análise do quadro resumo das entrevistas a respeito da relação familiar e a escola, a grande parte dos pais atribuem um significado importante no acompanhamento dos estudos dos alunos. Essa relação podemos destacar dois motivos:

- A interferência e cobrança dos pais no desempenho escolar dos seus filhos;

- Por matricular seus filhos na escola estadual, seja por escolha deles ou apoiar decisão dos jovens em estudar em uma escola longe de sua residência.

A escolha dos estabelecimentos escolares é um assunto que vem ganhando relevância cada vez maior no campo da Sociologia da Educação. Contudo, essa dinâmica é, de certo modo, privilégio das classes médias, com condições de pagar ensino privado, e classes altas, que podem escolher dentre os estabelecimentos de ensino aquele que melhor se adequem as suas expectativas com relação ao ensino de seus filhos. Cabe à classe trabalhadora as escolas públicas de seu bairro. Mas, essa escolha não é definida por si a partir de um querer. Ela dependerá da disponibilidade de vagas sobressalentes aos alunos de outros bairros, pois a prioridade, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é que ela estude em uma escola mais próxima de sua residência. De acordo com o Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer do documento, o artigo 53 afirma que,

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 2017, p. 34-35).

As autoras Luciana Massi; Luci Regina Muzzeti e Dabi Masson (2017), em levantamento feito sobre as pesquisas sobre as trajetórias escolares nas camadas de elite, médias e baixas no Brasil, elencaram algumas características da relação que as famílias das camadas médias estabelecem com a escola, a partir da leitura de Nogueira (1995),

[...] aderem intensamente a seus valores, por enxergar na escola a possibilidade de mobilidade social; praticam um investimento escolar de energia e tempo que nem sempre se traduz em gastos pecuniários; acompanham cuidadosamente a escolaridade dos filhos dentro e fora da escola; acreditam na necessidade de um trabalho conjunto entre pais e professores, cuja relação é

descontraída e centrada em aspectos pedagógicos; detém um amplo sistema de informações sobre o sistema escolar, apoiada em uma rede de contatos com os outros pais de alunos – a posse desse capital favorece a escolha pelo estabelecimento de ensino; estimulam atividades extraescolares que implicam em exercício e assiduidade, promovendo aprendizagem sobre o uso do tempo; transmitem o gosto pela leitura a partir de suas próprias práticas MASSI; MUZZETI; SUFICIER, 2017, p. 1858).

Figura 25 - Reunião de Pais do Ensino Médio Integral em 2019



Fonte: Arquivo da escola, 2019.

É nesse contexto que os pais das camadas populares, conforme é o caso verificado dos entrevistados, tendem a relacionar a escola EEJK com a escolha e matrícula dos filhos. A maioria dos jovens entrevistados, bem como aqueles que a escola atende, não mora no entorno da escola, sendo essa situada no centro, área elitizada da cidade, em certa medida, com alugueis mais caros. Assim, muitos moram em bairros mais distantes. Em uma das entrevistas, identifica-se alguns motivos que a escola EEJK tem diferente atraindo os alunos,

Nossa, muita coisa. Tem muita coisa que aqui tem e na minha antiga escola não tem... E assim, os alunos são mais participativos, interagem mais, aqui eu tenho mais amigos. As aulas, os professores são mais assim, dispostos a ajudar, explica a matéria. Temos muitas disciplinas diferenciadas... ficamos o dia todo aqui, a comida é muito boa. O respeito é muito importante aqui. Além de ter muita coisa extra como eu falei: teatro, dança, música, nossa tem muita coisa boa (Maria Eduarda, 2019).

E com relação à cobrança dos pais sobre os estudos, os jovens apontam que, em certa medida, há uma preocupação dos pais com relação ao sucesso escolar dos filhos. Segundo Lahire (1995), “o investimento pedagógico pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode, sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas, para atingir o objetivo visado” (p. 28).

Sim, a minha madrasta cobra muito. Ela que vem nas reuniões, ela me conhece. Então quando algum professor vai falar de mim ela já sabe quando é uma realidade ou não. Ela sabe a filha que tem então não brigamos, ela cobra muito de mim. Porque como ela não teve uma oportunidade de ter um estudo, ela cobra de mim, ela quer que a filha dela seja uma pessoa na vida, com estudos... Ela fala que trabalhar para os outros é a pior coisa que tem, de ser cobrado... Não é que seja um serviço não digno, mas também não é algo que ela quer para a filha dela. Então eu gosto que ela cobra de mim. Ela empolga comigo (sorriso) (Maria Eduarda, 2019).

Lahire (1995) identifica que os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as “formas para incitar a criança a ter "sucesso" ou a estudar para ter "sucesso", segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados” (p. 28). Essas exigências são identificadas em outras falas dos entrevistados,

Sim, eles me incentivam muito, incentivam meu sonho, vem em todas as reuniões, e estão sempre presentes na minha vida escola (Henrique, 2018).

Sim, eles cobram muito. Nossa relação é muito boa... minha mãe... eles cobram bastante até porque eles não tiveram as oportunidades que eu tenho hoje, então ela prioriza muito meus estudos. [...] Quando não dá para minha mãe vir nas reuniões, meu pai que vem. Mas não tenho muito problema na escola não, minhas notas são razoavelmente boas (Luiza, 2019).

Em relação a minha mãe sim. Ela sempre me ajudou a estar em dia com os estudos, me cobrando diariamente a não deixar acumular as atividades. Ela é um grande incentivo para que eu consiga terminar de forma mais coerente os estudos (Antônio, 2019).

Sim, cobram demais... vivem perguntando se estou estudando. Eles participam (da vida escolar) e estão sempre me cobrando (Yasmim, 2019).

Meu cunhado cobra muito minha participação na escola. Minha irmã também. Se eu vou mal minha irmã põe de castigo (Luiz, 2019).

Mas nem todos os pais cobram ou participam da vida escolar dos jovens. Perguntados por eles, dois disseram que eles não participam. E os motivos foram distintos.

Eles participam mais ou menos. Vai nas reuniões tudo certinho, mas cobrar eles só falam para eu estudar. Cobrar eles não cobram muito não. Eles vê eu estudando, eles, tipo, sabe que eu to estudando sim (João, 2019).

Nem na reunião vão. Não sou de dar trabalho assim, eu estudo certinho (Júlia, 2019).

Essencialmente, a Família e a Escola são duas instituições importantes no processo de formação do indivíduo, mas não são as únicas. Escola e Família são instituições distintas que apresentam importante tarefa de socialização do indivíduo e preparação para a convivência em sociedade. De maneira geral, identificamos o papel estruturador da família na formação dos jovens pesquisados.

4.2.4 Cultura e Lazer

Apesar de não ser escopo desta pesquisa, os processos de formação da juventude fora dos muros da escola, é necessário compreendê-la como um grupo com características próprias segundo os espaços sociais onde se encontram, e que vai se modificando e diversificando historicamente. Pois, não é possível refletir sobre juventude isolando-a da sociedade em que está inserida.

Antes, porém, faz-se necessário a compreensão do que entendemos como cultura. Juarez Dayrell destaca que o mundo da cultura aparece como um “espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (2007, p. 1110). Para Maria Luiza Viana (2014), a cultura é um campo amplo, que diz respeito,

[...] a um conjunto de elementos materiais e simbólicos historicamente construídos que conferem identidade a um determinado grupo social ou sociedade. Nessa visão, não existe uma cultura única, universal, hegemônica. Ao contrário, pensamos

na perspectiva das culturas, no plural, com vistas a contemplar e defender as especificidades e a diversidade de experiências vividas por grupos e indivíduos (VIANA, 2014, p. 251).

Ao mesmo tempo, é preciso enfatizar que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam, de acordo com Dayrell (2007, p. 1108), “conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico”.

Essa dinâmica pode ser observada a partir das falas dos entrevistados mostrando que, apesar de fazer cotidianamente alguns processos semelhantes, eles não são do mesmo estilo cultural, conforme ainda desta Dayrell (2007) expressões culturais heterogêneas. Sposito (1999, p. 7) observa a acentuada importância que a cultura apresenta como campo de possibilidades “de práticas coletivas e de interesses comuns, sobretudo em torno dos diferentes estilos musicais”. Ao ser perguntado sobre diversos aspectos da cultura, tais como cinema, séries, músicas, literatura e teatro, os estudantes apontam subjetivações diferentes, incluindo as vivências religiosas, que abordarei mais tarde.

Cara, eu gosto muito de tocar um violão, ver uma série. Às vezes eu gosto de fazer uma poesia (risos). Eu gosto muito de músicas evangélicas, gospel, mas quando tem (referindo aos outros) interesse também eu posso tocar outras...

Cara, eu leio apenas quando me é ordenado para alguma pesquisa de escola, porque recentemente livros eu tipo, não sei esse interesse sabe?! Mas um livro que eu li na minha vida e gostei muito é O Estudante. Foi o único que realmente chamou minha atenção mais. Leio apenas a Bíblia mesmo.

Vou pelo menos uma vez por mês sim, no cinema. Teatro eu gosto bastante também (Henrique, 2019).

Escutar música e jogar vídeo game. Gosto muito de Free Fire. Mas eu escuto mais rock. Minha banda preferida é Kish Elephant... Então, eu não costumo sair muito. Esses rolês assim eu mais toco, mais (ênfase no mais) não muito também. Eu vou muito no cinema e no teatro. A escola sempre tem alguma peça lá. Show, baladas roles eu não saio muito de casa. Eu gosto muito de ler livros. Eu tenho muitos livros na minha casa. Machado de Assis principalmente, sou apaixonado. Stephen King Eu adoro (João, 2019).

Ah, eu não sou de seguir série, mas a última que eu vi foi Lúcifer. Hoje em dia não estou vendo nenhuma. Eu escuto muito música

internacional, essas mais antigas. Minha banda preferida (pausa) é Coldplay. Ah eu gosto muito de jornal e novela (risos). Avenida Brasil, amo. Gosto de ler muito livro, mas ultimamente não tenho lido. Leio mais notícias mesmo, vídeos (...) vejo muito tutorial de maquiagem no Youtube, fico testando em mim (...), mas ler mesmo ultimamente só coisa da escola (Luiza, 2019).

Uma, em especial, chama mais atenção de como as experiências são vividas e diferentes.

Ultimamente estava pensando muito em ser escritora. Não sei porque, mas eu gosto muito de falar, conversar, escrever, interagir com as pessoas... gosto de saber das histórias das pessoas. Queria muito poder usar isso, escrever sobre isso. Na verdade, já escrevo sobre. Eu escrevo bastante. Não só nas aulas de português, mas no meu tempo livre (...) gosto de escrever poemas, contos, algumas poesias (...) (pausa) e ah, eu gosto muito de música, sempre estou ouvindo para me inspirar. Filmes também. Ah eu gosto de tudo, eu gosto de conhecer coisas novas... Ah, para ser muito sincera, eu gosto mais de música clássica, eu gosto de músicas instrumentais, de piano. Mas também escuto sertanejo, funk na hora do recreio. Gosto de rock também. Essas bandas mais brasileiras sabe? Tipo, Charlie Brow Junior. Eu vejo mais anime. Eu já cheguei a ver algumas séries, mas eu gosto mesmo é de anime, Mangá (inaudível), Como eu quero ser escritora, eu quero começar a escrever alguns Mangás (Maria Eduarda, 2019).

Conforme observado, há uma diferença nas experiências vividas entre os jovens entrevistados. Não há um padrão de comportamento. Há jovens diferentes vivendo sua juventude de diferentes maneiras. Esse contexto de múltiplas vivências externas tem íntima relação na maneira de se comportar no interior dos muros da escola. A socialização entre os grupos expressa uma dinâmica nas relações. Segundo Dayrell (2007, p. 1111), a turma de amigos é uma “referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, “trocam ideias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos”.

Eu costumo ver séries, filmes, assistir TV, sair com amigos, dormir (risos). Ah eu saio muito com os amigos para tomar açaí. Às vezes vamos na praça para tomar sorvete, ou vamos na casa de um dos meus amigos para gente ver filme, série essas coisas (Luiza, 2019).

Eu amo dormir (risos) (nas horas vagas). eu vejo filme, séries, escuto música, vou na casa das meninas, as vezes tenho reunião (do grupo de Jovens). To vendo Arrow e a sequência dele... Gosto muito de Teen Wolf também. Sou bem eclética... acho que não tenho uma (banda ou música) favorita. Gosto de ir em alguns desses lugares as vezes. Vou muito no piquenique cultural. É aqui perto de casa né, então fica fácil. Tem sempre shows, aulas de ioga, oficinas... ah tem muita coisa. Gosto muito. Livros: eu to lendo agora. Textos cruéis demais para serem lidos rapidamente. Nossa é muito bom. (Yasmim, 2019).

Para Dayrell (2007), eles estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização. O mundo da cultura tem sido um espaço cada vez mais usado pelos jovens para afirmar e potencializar as identidades juvenis. As representações, os rituais e os símbolos que se materializam nas músicas, nas danças, nos diferentes estilos de roupas são dimensões marcantes dos jovens contemporâneos.

É importante observar que esses múltiplos contextos de vivência juvenil da representação cultural extrapolam os muros da escola. Apesar de ainda manter o monopólio da cultura acadêmica, a escola perdeu o monopólio cultural, com uma concorrência cada vez maior da cultura de massas e da circulação social de informações (DUBET, 2006). Segundo Juarez Dayrell,

No dos jovens, por exemplo, eles criam momentos próprios de socialização baseada nas relações de amizade, nos espaços intersticiais fora e dentro das instituições, inclusive na própria escola, onde trocam informações e produzem aprendizagens. Ao mesmo tempo, a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Contudo, a escola, além de outras instituições mais tradicionais, assiste a um “ruir dos seus muros”, mesmo que lentamente, tornando-se mais permeável ao contexto social e suas influências (DAYRELL, 2007).

Dayrell (2001) destaca que a escola deve ser analisada enquanto um espaço sociocultural, numa ótica mais densa, levando em consideração “o dinamismo, do fazer-se cotidiano”. Nesse sentido, pensar a escola enquanto

espaço sociocultural significa “resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (p. 136). Pois, segundo ele, é

Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressa pelos sujeitos sociais (DAYRELL, 2001, p.137).

A escola enquanto espaço sociocultural é compreendida como um lugar que possui, essencialmente, duas dimensões. Por um lado, é um espaço tradicional, cristalizado com suas normas e regras que limitam a ação dos seus sujeitos. Por outro, é composta por uma complexa rede de relações sociais entre sujeitos envolvidos nesse espaço cotidianamente. Segundo Dayrell,

Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam (DAYRELL, 2007, p. 1107).

As falas dos jovens pesquisados apontam uma demanda por mais projetos culturais no âmbito escolar. Entretanto, durante a coleta de dados da pesquisa de campo, pude presenciar algumas atividades extraclases que valorizam aspectos nesse sentido, conforme Júlia observa,

Gosto de assistir series e filmes e ficar sem fazer nada (risos). Gosto das series Grey's Anatomy, Elite, Dinastia. Ah, mais essas mesmas. Ah eu não tenho opção de banda favorita assim não. Eu gosto de todo tipo de música, principalmente MPB. AnaVitória. Eu não sou muito de sair não, mas as vezes vou ao cinema, no teatro uma vez ou outra... (pequena pausa) gosto mais é de participar das atividades da escola, como teatro, dança, vôlei, essas coisas (Júlia, 2019).

Vem alguns alunos da universidade na escola dar aulas para nós e isso me incentivou muito a escrever. Começaram a trazer livros para mim, dar aulas extras aqui na escola sobre literatura, aulas sobre cinema, roteiros, coisas do tipo, e eu fui me interessando muito a respeito. Isso me incentiva muito e está me fazendo crescer. Eu amo, já fiz várias peças de teatro. Fizemos três no projeto e é muito bom, porquê, além de me ajudar a interagir mais com as pessoas, e eu já gosta muito de interagir com as pessoas, me ajuda a abrir mais minha mente, a ter mais respeito com meu

corpo, com o corpo do outro... com o entendimento do outro (Maria Eduarda, 2019).

Segundo Viana (2014), a Música, Dança, Teatro, Artes Visuais nas suas mais variadas expressões (pintura, desenho, escultura, fotografia, gravura) e as Artes Audiovisuais (vídeo, cinema, artes digitais) “evocam sentidos estéticos, políticos e éticos e apresentam, cada qual, formulações próprias” (VIANA, 2014, p. 251). Essas diferentes expressões culturais e artísticas entram nos muros das escolas por diferentes caminhos. No âmbito do currículo existem dois movimentos: seja por meio das aulas pelos professores como metodologias de ensino ou mesmo como Componente Curricular Artes, seja por projetos extracurriculares. Esse último é o nosso foco pois vai além das salas de aulas.

Nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovadas em 2012, as artes perdem o caráter de áreas específicas e entram no Ensino Médio na área macro de Linguagens, de forma transversal, no Ensino de História, no estudo da História e da Cultura afro-brasileira e indígena (VIANA, 2014). Os DCNEM reforçam ainda a importância de a escola promover as expressões individuais e coletivas dos estudantes e do que é produzido na sociedade, em suas diferenças, étnicas, religiosas e regionais.

Nesse contexto, a escola Júlia Kubistchek, mesmo que ainda seja um processo recente, a partir de 2017, oferece um repertório pensado e compreendido de forma ampla enquanto um processo de produção de símbolos, de representações, de significados e como prática constituinte do cotidiano escolar as diferentes manifestações culturais. Dentre os projetos extracurriculares observados durante a pesquisa de campo, destacamos:

- Aulas de Práticas Experimentais (além das aulas no laboratório de Matemática, de Ciências e de Informática): tem aulas de teatro, dança e música na grade curricular de forma Optativa. Os alunos, não só do tempo integral, podem escolher qual modalidade deseja fazer, sendo ofertado uma vez por semana na sala ao lado da secretaria. O professor responsável não me autorizou participar de suas aulas. Cada dia é ofertado uma modalidade. As aulas são de duração de 1h e são no período vespertino.

- Aulas de Literatura: Aulas extracurriculares desenvolvido por alunos do PIBID Letras da Universidade Estadual de Minas Gerais. São aulas para alunos do Ensino Médio, acompanhando a professora Marlene. Além de acompanhar a professora nas aulas, os alunos desenvolveram no 1º Semestre e parte do 2º Semestre de 2019 aulas de Redação para o ENEM, além de aulas de escrita, bem como as Literatura voltadas para Poesias e Poemas, no contraturno.

- Aulas teóricas de Cinema e Teatro: Os alunos do curso Comunicação Social / Publicidade e Propaganda desenvolveram um projeto de extensão ao longo de 2018 com aulas teóricas, juntamente com o Professor Junior (o da Práticas Experimentais) sobre Cinema (construção de roteiro, fotografia, som, etc.) e Teatro.

Figura 26 - Aula teórica de Cinema e Teatro



Fonte: Do autor, 2019.

- Aulão de revisão para o ENEM oferecidos no Cinema da cidade, e também no Teatro Rotary. Além de ser oferecido dentro do espaço escolar, achei interessante relatar também como experiência extracurricular.

Figura 27 - Aulão de Revisão do ENEM na própria escola com minha participação



Fonte: Do autor, 2019.

- Turismo Pedagógico: o professor Moutinho, de História e Geografia, realiza trabalho de campo com os alunos. As viagens são para variados destinos e são realizadas uma vez ao ano, pelo menos. As cidades visitadas foram: São Paulo, Diamantina, Ouro Preto, Poços de Caldas e Carmo do Rio Claro. Apesar do projeto não ocorrer dentro do espaço escolar, achei interessante relatar como experiência extracurricular.

- Interclasse: Jogos esportivos ocorridos durante uma semana no mês de outubro de todos os anos que ocorre na quadra e no pátio da escola. São campeonatos de várias modalidades esportivas (futsal, vôlei, handebol e peteca) com disputas entre as salas de uma mesma modalidade de ensino (Fundamental com Fundamental; Ensino Médio com Ensino Médio). As finais do campeonato, toda a escola pode sair. Disputas entre Fundamental, saíram apenas as salas do Fundamental. Disputas entre Médio, saíram apenas as salas do Médio.

Figura 28 - Sala Campeã Futsal Feminino do Torneio Interclasse 2019



Fonte: Reprodução arquivo da escola, 2019.

- Semana da Criança: várias Gincanas. No ano de 2019 foi feita uma parceria com a UEMG e os alunos recolheram, durante uma semana, materiais recicláveis como garrafas pet e latinhas. Além de, cada dia da semana, os alunos poderem ir vestidos com um estilo diferente: profissão, fantasia, criança, de algum professor e livre. Nessa semana ainda, ocorreu outras atividades: intervalo cultural, com apresentações de alunos na escola cantando e tocando algum instrumento musical; amostra de fotografia: cada sala fez exposição de fotografias baseado em algum tema (natureza, cotidiano, pessoas, profissões, a escola) – não foram todas as salas que participaram e a amostra aconteceu em algumas partes da escola durante toda a semana; e todos os dias, no período matutino, tinham apenas as três primeiras aulas e as outras duas eram de gincana entre as salas na quadra esportiva ou no pátio após o recreio.

- Intervalo Cultural: Projeto Rádio no intervalo. Todos os dias, na hora do recreio, toca música. O projeto conta com alunos de todos os anos do Ensino Médio. Cada dia um aluno fica responsável pelas músicas, que são escolhidas previamente. Os alunos enviam sugestões pelo WhatsApp de um dos membros,

- Clube de protagonismo: ocorre no intervalo do almoço com o Tempo Integral, pelo menos uma vez ao mês. No período da pesquisa presenciei apenas uma vez. É feito uma roda de conversa entre os alunos e o professor responsável por ficar com os alunos nesse período. Foi feito no pátio mesmo. O Tema da vez foi sobre o Feminismo (falarei mais adiante).

- Feira Cultural, científica e tecnológica: ocorre todos os anos. As temáticas são diversas, mas cada ano tem um tema central. No ano de 2019 o tema foi Aquecimento Global e cada sala teria que falar sobre uma temática, mas sem repetir. Não pude participar da feira, que foi feita no mesmo sábado que trabalhei na minha escola na feira cultural.

Figura 31 - Feira Cultural 2019



Fonte: Do autor, arquivo da escola, 2019.

- Outros projetos: a escola ainda conta com muitos outros projetos extracurriculares, tais como participação em concursos e festivais diversos da cidade (musical e dança); Projeto Acolhimento dos alunos uma vez por mês; Semana da Consciência Negra, bem como ações realizadas no ano todo sobre a temática; Visitas técnicas em instituições da cidade: prefeitura, rádio, ao SAAE – Sistema de Abastecimento de Água e Esgoto de Passos, Visita no Espaço Ciência da UEMG; Aulas na praça do Rosário próximo a escola; Festa Junina, Fanfarra, entre outros.

Figura 32 - Alguns Projetos Culturais na escola



Fonte: (a, d, f, g) Arquivo da escola, 2020. (b, c, e) Do autor, 2019.

Legenda: a) Aula de Matemática no Mineirão a convite da SEE-MG em 2018.
 b) Roda de Capoeira na Semana da Consciência Negra em 2019.
 c) Apresentação Cultural Danças Típicas em 2019.
 d) Apresentação da Peça Jack e a Mecânica do Coração em 2019.
 e) Apresentação de Peça de teatro em 2019.
 f) Porta bandeiras da escola em momento cívico na cidade em 2019.
 g) Parte da Fanfarra da escola no desfile da cidade em 2019.

Trata-se de um intenso repertório de informação, comunicação e imagens de conteúdo simbólico e material do aspecto cultural permeado no espaço escolar. Contudo, é importante destacar que a escola propicia a experimentação e o desenvolvimento própria das intelectualidades de sua juventude, superando o sentido somente do fazer pelo fazer (VIANA, 2014). Pois os jovens

[...] criam e produzem suas representações a partir de códigos e signos da contemporaneidade oriundos do seu meio social e cultural, do universo imagético, sonoro e visual, presentes em seu cotidiano, que provêm da televisão, do cinema, das bancas de revistas, dos livros, dos videogames e da internet (VIANA, 2014, p. 257).

Para isso, é necessário o papel da escola tendo em vista na consolidação e potencialização dessas referências no cotidiano escolar. Os jovens do Ensino Médio possuem experiências e saberes que, muitas vezes, não são entendidos dentro dos padrões culturais hegemônicos (principalmente europeu) e nas propostas curriculares (VIANA, 2014). “Por isso, é importante que as escolas as reconheçam como legítimas” (VIANA, 2014, p. 259).

Para Dayrell,

Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para trocar ideias, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Nesse sentido, conhecer os jovens é um dos pré-requisitos fundamentais no processo de incorporação deles pela escola. Conhecer as experiências de aumento da permeabilidade da escola a esses sujeitos, apontando seus limites e suas possibilidades, outro.

4.2.5 A vivência da micropolítica

As pesquisas sobre a relação entre juventude e política não constituem um tema novo na produção acadêmica. Contudo, recentemente, a dimensão política

aparece como tema de destaque nos processos formativos dos jovens e sua ação política que são fundamentais para a atividade política não só na vida adulta, mas também em sua condição juvenil. Assim, as instituições socializadoras como a família, associações, igrejas, escolas, entre outros, assume um papel de relevância na formação e vivência política.

Entretanto, segundo Lucia Rabello de Castro (2003), a articulação entre juventude e política tem sido entendida, principalmente, por meio do conceito de socialização política, ou seja, “o processo de preparação do jovem para assumir seu lugar ulterior de cidadão, consciente de seus direitos e deveres políticos” (p. 479). Esse movimento exclui a vivência da juventude no aqui e agora e os modos nos quais possam considerar a contribuição juvenil aos destinos da sociedade como um valor do momento presente (CASTRO, 2003).

O estudo das relações entre juventude e política exige, assim, que se lance luz sobre os efeitos desses diferentes processos educativos, tendo em vista compreender qual seria seu peso sobre o desenvolvimento das posições e das ações políticas dos jovens.

Nesse cenário, abrindo mão da discussão conceitual sobre a sociologia política, esta pesquisa, para fins de análises da vivência política dos jovens dentro da EEJK, entende como participação política da juventude nas concepções contemporâneas, tendo em vista as suas duas tendências principais: uma “hegemonizada atualmente pelas agências supranacionais de desenvolvimento” [...] que “valoriza o “protagonismo”, especialmente dos jovens, em prol do consenso ou da adesão a objetivos principais já definidos por organizações controladas por adulto” (GROPPO, 2016, p. 847); e outra que valoriza as formas de organização da juventude em torno das questões contemporâneas tais como questões de identidades, atuação cultural e simbólica, a participação ou não de coletivos, entre outros elementos que ajuda entender o movimento fluido dos jovens (GROPPO, 2016).

Nesse contexto, vale ressaltar que o recorte de análise desta pesquisa é o espaço escolar. Não se trata aqui de uma cartografia da juventude da escola inserida nas organizações juvenis (formais ou não-formais). E sim da dimensão da

vivência política dentro do espaço escolar, seja por projetos e/ou ações oferecidos pela escola, seja pelos processos de resistências e rupturas dos elementos estabelecidos, entendendo o que Kimi Tomizaki e Marcelo Daniliauskas salienta, pois

[...] as análises sobre o modo como os jovens se relacionam com a política não podem se pautar tão somente por uma suposta especificidade da experiência juvenil em si, tampouco a análise e a compreensão do engajamento político podem se dar sem a construção de um quadro analítico que leve em consideração diferentes variáveis (TOMIZAKI; DANILIAUSKAS, 2016, p. 223).

Tendo em vista o proposto, levando em consideração as diferentes variáveis da análise entre juventude e política dentro do processo de escolarização, entende-se que há performatividades e singularidades presentes dentro deste mesmo espaço. É necessário assim, identificar a relação dos atributos pessoais (subjetividade), a organização e o engajamento em si, o modo como funcionam os projetos e ações coletivas do movimento político dentro da escola (TOMIZAKI; DANILIAUSKAS, 2016).

Podemos dizer que “não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem” incluindo o contexto de vivência política (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 112).

Na coleta de dados, verificou-se que parte dos jovens possui vivência política fora dos muros da escola, seja pela participação institucionalizada como o Rotary Club, os Demolay da Maçonaria, grupos de jovens da Igreja na cidade com forte atuação política, seja pela participação em organizações não-formais como os coletivos na cidade (identitários – movimento negro e o outro LGBTQIA+). A atuação e articulação dos níveis micro e macro político adentra os muros da escola de forma efetiva, seja por participação nos projetos da escola, seja pelos posicionamentos dos membros dessas organizações.

Mas antes de descrever o processo de vivência da micropolítica dos jovens da EEJK, é necessário observar de que maneira o currículo e a estruturação do Ensino Médio enxerga a relação de educação, juventude e política que não tem

priorizado a questão da participação política como uma dimensão importante do processo educativo vivenciado pelos jovens e nem mesmo os tem informado a respeito da existência dessas instâncias. Não há espaço para a discussão. O que vemos, na prática, são movimentos de resistência e de criação de espaços de debates.

Atualmente, o Ensino Médio está estruturado de modo a atender as demandas do ENEM, conforme discutimos anteriormente. O currículo representa uma política institucionalizada, sendo uma efetivação (e não só isso) do poder do Estado dentro da escola. Esse processo abre caminho para algumas questões: de que maneira o Ensino Médio se estrutura? A grosso modo, ele é estruturado a partir das competências e habilidades, bem como preconiza a BNCC e o ENEM que, atualmente, conduz o Ensino Médio. Não há espaços, dentro da dimensão política, para uma formação e vivência política estabelecido pelas políticas públicas.

Dentro desse cenário, há de se destacar que tudo que aparece como forma de vivência ou formação política, o mínimo que seja, é uma forma de subverter esse projeto de alienação proposto pelo Estado. Dito isso, surgem outras questões: Como a escola contribui para a formação política de seus jovens? Em que momento há espaços para a formação política da juventude? E ainda, quando há, qual a concepção dessa formação? É uma proposta para a vivência de cidadania na escola ou é uma preparação para a vida adulta, como uma *socialização política*?

A partir dessas questões, destacamos que o Projeto Político Pedagógico da escola estabelece algumas considerações a respeito do protagonismo juvenil e sua atuação dentro do espaço escolar,

Tendo como finalidade a promoção do protagonismo estudantil, a escola, através de todos os seus profissionais, busca estabelecer um ambiente que respeita, considera, valoriza e dá voz à pluralidade presente no ambiente escolar (PPP, 2019, p. 33).

Nesse sentido, são diversos os espaços institucionalizados que contribuem para a construção de um ambiente participativo e, em todos eles, deve-se lembrar da importância do incentivo ao protagonismo estudantil. Entendendo a participação política como parte da formação integral dos estudantes, a escola deve

proporcionar a esses um ambiente aberto ao diálogo, à convivência democrática e sensível às suas pautas, corroborando para a permanência das crianças e jovens na escola (PPP, 2019, p. 32)

Na escola, todo o projeto político pedagógico prima pela efetivação de um ambiente participativo seja na gestão pedagógico-administrativa seja na gestão da sala de aula. Diferentes mecanismos e espaços são utilizados para viabilizar a participação e a gestão democrática, como: Colegiado Escolar, Conselho de Classe, Conselho de Representantes de Turma, Caixa Escolar e Assembleias e Reuniões Pedagógicas ordinárias e extraordinárias (PPP, 2019, p. 33).

Além destes espaços, são constantes os debates, seminários ocorridos em sala de aula e rodas de conversas temáticos envolvendo direção, docentes, especialistas, discentes e convidados. Com a Educação Integral e Integrada implantada no Ensino Médio em 2017, instituiu-se na escola um novo olhar para a prática pedagógica. Foram instituídos alguns projetos citados acima, dentre eles destaque dois observados no trabalho de campo: Conselho de Representantes de Turma e o Clube do Protagonismo.

Conselho de Representantes de Turma

O Conselho de líderes é formado pelo conjunto de Líderes de todas as turmas da escola, tanto integral como o regular nas modalidades do Fundamental ou do Médio. Cada sala possui um líder de sala. De acordo com a definição do PPP (2019) da escola, o Conselho de Representantes “trabalha para contribuir para as entregas do Plano de ação da escola e dos líderes de turma” (p. 58). O líder de sala é eleito pelos seus pares em sua turma. A posse do Conselho de líderes de turma é realizada mediante o Rito da Liderança, uma cerimônia para formalizar e divulgar os estudantes eleitos a toda a comunidade escolar. De acordo com o PPP da escola,

O líder de turma exerce a importante função de colaborar para a formação e desenvolvimento de si próprio e dos demais colegas, por meio da vivência da liderança, do incentivo ao protagonismo dos estudantes nas atividades escolares e corroborando para a construção de soluções para as questões que envolvam a escola,

seu entorno e as questões sociais mais amplas (PPP, 2019, p. 57-58).

O Conselho de Líderes (Apêndice C) se reúne periodicamente, cada qual com sua modalidade (fundamental com fundamental, médio com médio), sem a presença da equipe escolar, a partir das suas demandas e necessidades, para discutir temas relevantes. As reuniões ocorrem em horário de intervalo como o recreio e o horário de almoço/pós aula do ensino regular. Toda reunião é registrada em Ata feito por um aluno e ao final todos assinam. Há um professor conselheiro responsável pelo conselho de representante de maneira geral. Qualquer solicitação de agendamento de reuniões como horário e salas é feita através deste professor conselheiro.

No início do ano, a primeira reunião do Conselho de Representantes, teve a presença da professora conselheira e da supervisora para dar as direções/orientações a respeito de como é conduzido o Conselho ao longo do ano, com total autonomia na escola. A primeira etapa é construir um plano de ação, com intervenções simples e mais práticas ao nível de escola e comunidade escolar. O primeiro semestre é basicamente para constituição e construção do plano de ações e no segundo é a execução do plano. Quando participei da reunião foi em agosto de 2019, período de execução do plano de ação.

Infelizmente não consegui participar de nenhuma reunião do Conselho de Representantes, pois estava presente na escola apenas as terças e quintas, e, muitas vezes, as reuniões aconteciam na segunda. Mas, dentre as informações fornecidas pela escola, as ações que tiveram a participação e organização do Conselho de Representantes foram: Varal Solidário, Feira de Ciência e Tecnologia, Jogos Interclasse, Semana da Criança, Ação Setembro Amarelo (recados pelos corredores e banheiros com frases motivacionais e palestras), Semana Escola em movimento, entre outras.

Figura 33- Ações do Conselho de Representantes de Turma



Fonte: Do autor, 2019.

Legenda: Foto 1 – Varal Solidário, 2019. Foto 2 – Dia do Meio Ambiente – Aula feita pelos alunos na Praça do Rosário, 2019.

Figura 34 - Apresentação de karatê



Fonte: Do autor, 2019.

De todo modo, apesar de não participar das reuniões mensais do Conselho de Representantes, observa-se que nesse discurso seja identificado a gestão democrática da escola na perspectiva do protagonismo juvenil e seu auxílio nas decisões do seu cotidiano. Quando falamos em gestão democrática na escola, estamos falando de sua dimensão política. Aqui, entram alguns questionamentos

pertinentes a esse movimento: essa gestão é realmente democrática ou só se diz democrática? Até que ponto a escola só atende as demandas que não vão afetar sua estrutura? Quando os alunos levam suas demandas que afetam sua estrutura e organização, como a escola reage diante disso?

Essas questões são importantes para que o cenário seja desenhado. Ao ser questionado a respeito de participação nas decisões da escola e se suas demandas são ouvidas, os jovens deram respostas variadas. Mas podemos identificar que, de maneira geral, a escola busca manter o diálogo aberto.

Que afeta minha vida sim, mas eu acho que na escola não. Tipo, se for acontecer alguma coisa na escola, eu não vou falar o que eu quero... Sempre que possível eu falo para a professora de português. Ela é a coordenadora da sala que tenta resolver ou fala com a direção (Luiz, 2019).

Ah sim, sim. A escola é bem inclusiva na vida do jovem aqui né, ainda mais aonde eu estudo. Os professores, os diretores, dão bastante atenção a esse lado. A uma opinião, a um argumento, alguma visão para melhorar algo... assim, eles dão essa liberdade para gente. Quase sempre levo alguma demanda cara e... eu acho interessante é que a gente se sente nessa liberdade sabe, a gente leva sim. Vê algo errado, vamos mudar isso, vamos fazer aquilo, leva pra direção. Ou se a turma está vendo que algo está errado, leva pro líder, e vamos tentar fazer algo (Henrique, 2019).

Eu participo sim sabe, sou um aluno que eles têm uma confiança grande. Então, tipo, em questão de teatro, cultura, evento, que eu sou mais ligado aqui na escola eu sempre to no meio. Então sim, participo. Sempre que possível eu tomo a frente das coisas e sempre sou ouvido. A escola é muito aberta para escutar os estudantes. Eu levo o tempo todo demandas. Lógico, na medida do possível eles levam meus projetos em tona, tanto que já fiz diversos projetinhos na escola (João, 2019).

Sim, a direção, o Itamar, sempre está aberta para ouvir ideias que vão melhorar e tornar o ambiente da escola mais harmonioso (Júlia, 2019).

Sim, participo. Então vieram alguns estudantes de escola do tempo integral lá de Pernambuco. E lá nas escolas deles aconteceu o que estamos fazendo aqui, de criar um grupo de jovens com representantes de cada sala. Daí eles explicaram para nós como que foi elaborado isso lá para colocarmos aqui. Como se fosse um clube na verdade. Na hora do recreio eles ficaram com stands e as pessoas iam lá, conversavam com eles, trocavam ideias, e depois eles marcaram uma reunião e começamos então a criar. Hoje cada sala tem o seu líder e tudo que precisa ser

decidido é votado em sala e depois é reunido todos os líderes com a supervisão. Além de ajudar a gente acaba fazendo o que gosta e motiva mais sobre a escola (Maria Eduarda, 2019).

Já tem os responsáveis para tais decisões, ou seja, os líderes da sala. Há alunos responsáveis para esse quesito (...) de levar questionamentos dos alunos para a direção. E quando isso ocorre, são atendidos da melhor forma (Antônio, 2019).

Sim, sempre escutam meus questionamentos. Não são muitos porque eu não sou muito de reclamar. Mas eles me respondem... ou tiram minhas dúvidas... é isso (Luiza, 2019).

As vezes levo sim... eles sempre procuram me ajudar da melhor forma. Sempre tem votação em sala de aula, o líder pergunta e a gente vota e ele leva pra direção a gente é bem recebido aqui. Nunca tive problema nenhum na escola. E a gente é ouvido sim. Ah das coisas que precisa... tipo tem aluno que participa de reuniões que decidem o que comprar, o que precisa comprar (ela está se referindo do colegiado da escola) essas coisas. Daí eles sempre perguntam pra gente (Yasmim, 2019).

A partir da fala dos estudantes, a escola busca estimular a sua participação e ouvir suas demandas dentro do espaço escolar. Observamos que é preciso, portanto, aproximar cada vez mais a escola da juventude. Entretanto, isso só acontece se ela escutar, efetivamente, as demandas dos nossos jovens e permitir a vivência de protagonistas do seu processo formativo. A partir da escuta, é necessário motivar discussões e a resolução coletiva de problemas, envolvendo-os no processo de definição e elaboração do projeto pedagógico da escola e nos processos decisórios que cotidianamente se realizam. Segundo a fala de um dos estudantes, o Antônio,

O que eu entendo sobre essa questão, é que se exige de nós que somos cidadãos, termos o conhecimento de tudo que se relaciona ao nosso estado ou nosso país (...) É ter a igualdade de direitos, direito de se expressar, de opinar sobre algum aspecto. É estar atento sobre as decisões que são tomadas em nossa sociedade, na escola, onde temos o direito de dar opinião quando pode estar sendo acrescentado algo. É o direito de votar e também os direitos de cidadania (Antônio, 2019).

Mas aqui, cabe outro questionamento com relação a essa vivência política participativa dos jovens: até que ponto o Conselho de Representantes de Turma é

uma ação proposto pelo Estado, no sentido de controle dos jovens, ou é uma participação na gestão democrática? De acordo com Araújo (2009):

[...] a afirmação da escola como espaço verdadeiramente público passa pela constituição de uma cultura democrática que valorize os princípios da participação, da autonomia, do pluralismo e da transparência nas práticas escolares, como também depende da viabilização de canais de participação que estimulem a presença e interferência dos diferentes segmentos, sobretudo dos alunos, nos direcionamentos das questões políticas e pedagógicas da escola, pois é na vivência democrática que os alunos se constroem como sujeitos sociais que interferem na vida pública (ARAUJO, 2009, p.264)

Entendemos que a participação é um processo inerente à democracia, incidindo, positivamente, na aprendizagem. Digo isso no sentido da efetiva participação desses jovens nesse espaço, pois sabemos da potência transformadora dos jovens. Gadotti afirma que (2014), “formar para a participação não é só formar para a cidadania, é formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país; a participação é um pressuposto da própria aprendizagem” (GADOTTI, 2014, p.1).

O Estado ainda não conseguiu, em grande medida, saber como lidar com esses processos juvenil. Nesse sentido, tenta cooptar a participação juvenil a partir do que ele chama de “protagonismo juvenil”, permitindo que os jovens se manifestem dentro do espaço escolar, mas com suas ações controladas, manifestando de maneira que ele quer. Contudo,

Os atores vivenciam o espaço escolar como uma unidade sociocultural complexa, cuja dimensão educativa encontra-se também nas experiências humanas e sociais ali existentes. Os alunos parecem vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante em espaços e tempos que geralmente a Pedagogia desconsidera: os momentos do encontro, da afetividade, do diálogo. Independente dos objetivos explícitos da escola, vem ocorrendo no seu interior uma multiplicidade de situações e construídos educativos que podem e devem ser potencializados (DAYRELL, 2016, p. 25).

É preciso ainda destacar que, ao estabelecer o Conselho de Representantes de Turma, o Estado mina as forças de atuação política dentro do espaço escolar a partir de uma escolha meritocrática, alinhado ao discurso

mercadológico. A partir do momento que se coloca (ou elege) um líder de sala como protagonista deste processo, você reforça a questão meritocrática, além de ser mais fácil a gestão da escola usar sua relação de poder com esses líderes. Diferentemente do Grêmio estudantil, que é uma representação coletiva de um grupo de pessoas, o Conselho de Representantes de Turma pode parecer, no primeiro momento, um espaço que possibilita a participação política na gestão escolar. Contudo, ao observar na prática, ele não passa de um braço executor de atividades dentro do espaço escolar, sem abertura para politizar as ações executadas.

Clube do Protagonismo

Indo na mesma direção do Conselho de Classe, o Clube de Protagonismo é um espaço organizado e constituído pelos estudantes, destinado à discussão das pautas de seus interesses. Seu objetivo é proporcionar a troca de informações e experiências, atreladas à vida escolar dos estudantes. De acordo com o PPP da escola, o clube

Deve corroborar para o êxito das atividades escolares e para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes e, para isso, utilizam instrumentos de gestão para o planejamento, monitoramento e aprimoramento de suas ações. Para o pleno desenvolvimento das ações, o Diretor da Escola é responsável por apoiar e fomentar as ações dos Clubes de Protagonismo. Dessa forma, deverá incluir em sua agenda reuniões sistemáticas e fixas com os Presidentes dos Clubes. O horário de funcionamento dos Clubes não ocupa tempo e espaço na matriz curricular, ocorrendo geralmente em horário de almoço, em dia(s) de livre escolha dos associados dos Clubes (PPP, 2019, p. 58).

Na prática, o clube do Protagonismo na EEJK é feito basicamente com rodas de conversas esporadicamente entre os alunos após o almoço. Esses eventos não tem cronograma fixado e são organizados a partir de demandas de debates dentro do ambiente escolar. Normalmente, as pautas das discussões estão atreladas com acontecimentos que reverberaram fora dos muros da escola e, atentos aos processos atuais, os estudantes trazem os debates para o espaço escolar. Não é uma iniciativa de nenhum professor, embora as rodas de conversas

e debates ocorram dentro das salas de aulas, o clube do protagonismo é uma iniciativa que, de fato, possibilita a politização dos temas em debates, além de possibilitar formação extracurricular. Observe uma das falas dos entrevistados

Lembro de pedir para fazer uma roda de conversa, tipo um café filosófico com vários temas e deu certo. Foi legal. A gente discutiu política, bullying, racismo, homofobia. Foi bem legal. Foi no ano passado isso (2018). Sim, e os alunos são muito mente aberta aqui. Sempre que tem algum problema, a gente tenta resolver (João, 2019).

Conforme destaca o estudante João, as questões relacionadas a suas vivências, angústias e frustrações são levadas em consideração e colocados como pautas pertinentes para serem discutidos dentro do espaço escolar. Parte da necessidade de compartilhar essas vivências. Dayrell, Carrano e Maia (2014) considera a experiência participativa uma

[...] das formas de os jovens vivenciarem processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas. Além disso a experiência participativa também é importante por permitir aos jovens vivenciarem valores como os da solidariedade e da democracia e por permitir o aprendizado da alteridade. Isso significa, em última instância, aprender a respeitar, perceber e reconhecer o outro e suas diferenças (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.121).

Essa experiência participativa, de acordo com os alunos, são possibilidades de espaços para que sua voz seja ouvida. A escola, como se afirmou anteriormente, é um dos espaços privilegiados para o processo de aprendizagem de formas e mecanismos de participação. Discutir a participação política dos jovens, mesmo em rodas de conversas em que podem se expressar livremente, procurando compreender seus posicionamentos frente à sociedade, evidencia a maneira como cada um busca vincular-se ao coletivo.

Eu só queria voltar no bullying e aproveitar pra dizer por causa que eu já sofri muito, muito com isso mesmo. Todos os anos, em todas as escolas que passei. Muito com isso. Mas quando eu cheguei no estadual, eles “tratou” isso de uma maneira tão natural, os alunos pareciam muito mais maduros. Eles me receberam de uma maneira muito positiva. É... então acho que as escolas deveriam tratar o bullying de maneira muito mais madura e séria. Essa é a opinião que eu tenho que dar, ter um funcionário específico em dar dicas, em conversar com os alunos sobre assuntos mais pesados, tipo psicólogos (João, 2019).

Nesse contexto, a fala do João reafirma que é preciso que os jovens sejam percebidos em sua integralidade, como sujeitos diversos em gêneros, experiências, culturas, linguagens, origens e pertencimentos sociais. Essa compreensão integral do jovem é, segundo Dayrell (2016), essencial, pois:

A vivência da juventude, desde a adolescência tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. O jovem torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem a cada um experimentar e desenvolver suas potencialidades. (DAYRELL, 2016, p.1).

Os espaços e as formas de participação da juventude são, portanto, diversificados e devem ser estimulados e reconhecidos pela escola. Além disso, isso se viabiliza com a participação dos estudantes na elaboração do seu projeto educativo, permitindo que o aluno assuma, efetivamente, centralidade no processo educativo, tornando-se protagonista do seu processo formativo.

4.3 Parte III – O olhar dos jovens para o espaço escolar.

Desde o início do trabalho de campo com a observação, a impressão que marcou o cotidiano escolar foi total dinamismo, as vozes, os barulhos, os sinais, as atividades escolares – aulas, recreios, jogos, brincadeiras, reuniões, brigas, discussões -, foi mostrando a vida na escola (McLAREN, 1977)

Conforme observamos anteriormente, a partir da reflexão do espaço escolar, à luz de Antonio Viñao Frago (2001), o espaço escolar jamais é neutro. Ele carrega consigo elementos, “símbolos e significados dos vestígios das condições e das relações sociais entre aqueles que o habitam” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 64). Essas significações abarcam a subjetividade que os sujeitos constroem a partir de suas vivências nesse espaço. Nesse contexto, podemos identificar o espaço escolar a partir de duas dimensões: dimensão objetiva e

dimensão subjetiva do espaço. É a partir dessa perspectiva que analisarei o espaço escolar da EEJK.

4.3.1 A rotina da escola da Escola Estadual Prof.^a Júlia Kubitscheck

É a partir da tríade do espaço escolar, conforme Viñao Frago observa, que farei as notas da rotina escolar: “o próprio, o alheio, o comum” (2001, p. 65)

A Chegada

A Chegada na escola é marcada por dois momentos. Os alunos chegam quase todos, praticamente, próximos do horário de abertura dos portões. Antes do horário de abertura, às 7h00, na entrada da escola, ficam alguns alunos: na escadaria principal, na esquina da escola, próximo ao portão de entrada e no hall da entrada principal. Os alunos chegam dos vários acessos de ruas que dão na entrada da escola: chegam a pé, de carro, alguns poucos de vãs da escola, outros de carona, e por fim de bicicletas. Elas são guardadas no bicicletário na frente da escola ou num espaço lá dentro da escola ao lado da biblioteca.

Aproximadamente às 7h00, o primeiro sinal bate e os alunos se direcionam para o portão na lateral que dá acesso ao pátio. O sinal é algo habitual em ambos os turnos, tanto para entrada como para troca de professores, para o início e término do recreio, além do final das aulas. Os alunos podem entrar por esse portão até aproximadamente às 7h15, horário que ele fecha. Após esse horário entram apenas no portão principal, na mesma entrada dos professores. Entre às 7h15 e às 7h30, mais alunos vão chegando e permanecendo nesses lugares: na esquina, sentados nas escadas, no hall de entrada ou próximos ao portão da lateral. Sem o segundo sinal, o portão abre, novamente, às 7h30 para a entrada dos alunos do Ensino Integral e Integrado.

Os alunos do Integral têm o acolhimento entre às 7h30 até às 8h00, horário que vão para as salas. Nesse tempo ficam no pátio e/ou na cantina. É servido um café da manhã apenas para esses alunos: pão com manteiga, leite com

achocolatado ou café e uma fruta. Observe o que escrevi no meu primeiro dia de observação

Dia 01 – 23 de abril, terça-feira

Após a conversa com o diretor, fui para o pátio. Fiquei ali e descobri uma vida pulsante. A vice-diretora estava no pátio e fui apresentado. Observei que dentro do pátio da escola existem vários espaços de convivência dos alunos: banquinhos perto da biblioteca, quadra de peteca, escadas pro pátio, escadas para a secretaria, refeitório, mesinhas em frente a rádio, pebolim lá perto do portão para a quadra, banquinhos pertos da sala, e escadaria entre sala e refeitório. Todos eles ocupados pelos estudantes. Uns jogavam, outros comiam, outros faziam atividades na escada com cadernos na mão, outros ouvindo música de fone de ouvido, pois o celular é permitido na escola. Dei uma volta por esses espaços. O olhar era de estranhamento dos estudantes. Resolvi ficar em um canto. Melhor para observar. Às 8h entraram para as salas. Fiquei circulando entre esses espaços e conversando com os alunos sempre que dava, pois tentei ser simpático. Ou na maioria eles me chamavam perguntando “oh professor, da aula de quê?” e eu explicava o intuito da minha presença naquele espaço.

Às 8h00, os alunos entram para as salas a pedido da vice-diretora. Os alunos do tempo integral estudam na parte de dentro do prédio e os alunos do ensino regular estudam nas salas do lado de fora, que dão direto para o pátio da escola.

Intervalos de aulas - Troca de professores

O comportamento dos estudantes nesse momento está condicionado, essencialmente, ao próximo professor que irá substituir a aula. Pode detectar dois movimentos: aqueles alunos que saem para os corredores, vão beber água ou ir ao banheiro; e salas que não saem e ficam esperando dentro do próprio espaço da sala.

Dia 01 – 23 de abril, terça-feira

[...] Percebi uma dinâmica própria na troca dos professores. Acompanhei um professor até a sua sala, no andar superior do prédio, conversando com ele sobre a pesquisa. Todos os alunos quando viram ele, entraram para a sala. Quando eu desci vi essa mesma cena de um professor se dirigindo para a sala de aula, contudo, pedindo para que os alunos não ficassem na porta. O pedido não foi atendido e eles continuaram na porta da sala até o professor entrar na sala.

Dia 12 – 06 de junho, quinta-feira

[...] A demora de um professor para chegar na sala fez com que os alunos ficassem curiosos para ir até a porta. O corredor na parte inferior estava com os alunos na porta de quase todas as salas, voltando do recreio eles estão mais agitados. Mesmo com a sala do diretor e da vice-diretora ao lado os alunos não se intimidam e não segue a regra de esperar os professores dentro da sala de aula. Subi o corredor e a sala do 2º EMI estava toda dentro de sala, fui até a porta e vi alguns alunos em pé, mas não vi professor. Logo o professor chegou. Era o de História.

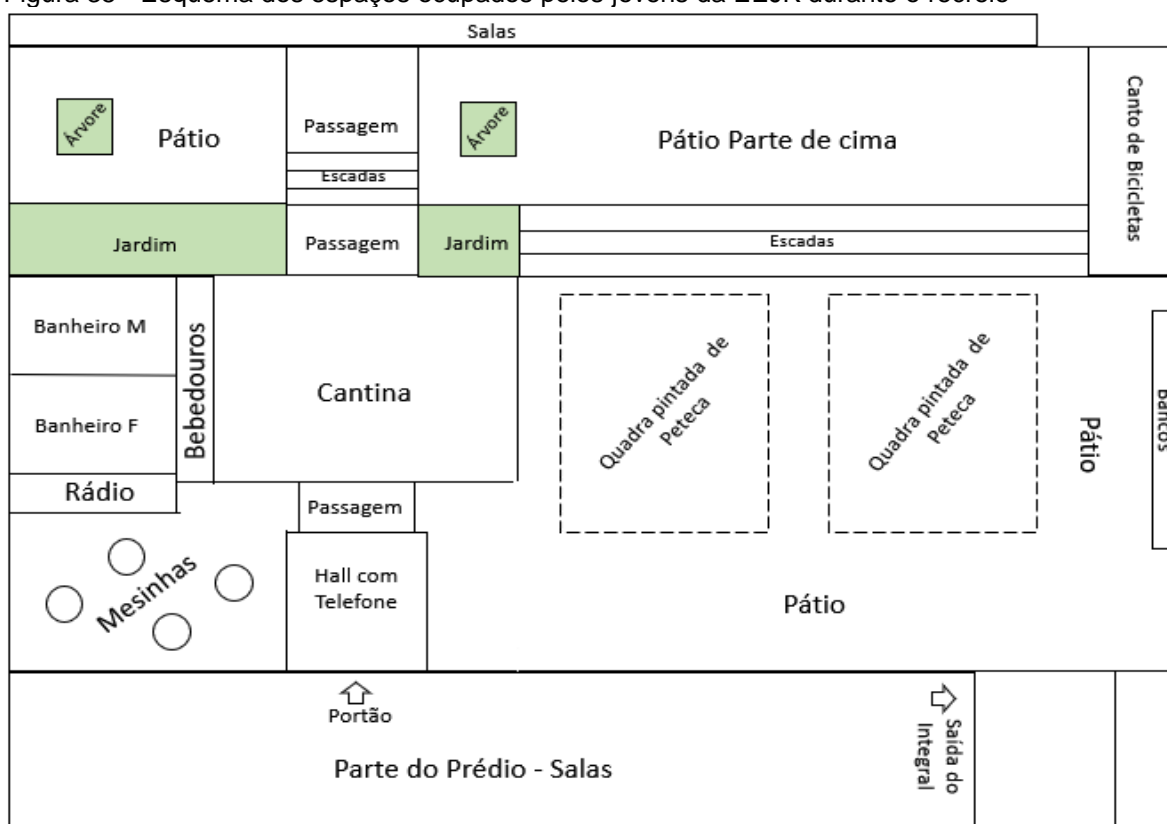
Apesar da lentidão no caminhar dos estudantes para o retorno às salas após o recreio, ou até mesmo na ida ao banheiro e bebedouro nas trocas de professores, as transgressões de tempo e espaço se limitam nesse movimento: a demora de ir para a sala. Mas, esse processo depende de qual professor o espera. Alguns não ligam para a autoridade exercida de alguns professores. De maneira geral, a maioria dos professores parece ter boa relação com os alunos. Contudo, nem todos possuem essa convivência. Não sei quais são os fatores de desgosto/desaprovação dos alunos por parte de uma dessas professoras, mas sempre que tem algum “problema”, que eu entendo como ato de resistência, está relacionado com uma professora. Ela foi recém efetivada na escola. Aparentemente, nem os alunos e nem os professores se aproximam dela.

De maneira geral, as trocas de professores e intervalos são marcadas por essa dinâmica própria: alguns alunos esperam na porta alguns professores. Enquanto não chegam, brincam (e correr, riem, cutucam um ao outro) e conversam sobre vários assuntos. Andei nesses corredores praticamente todos os dias durante a pesquisa de campo. Tanto na parte de baixo, quanto na parte de cima do prédio de dentro, a interação social é intensa. A euforia é marca presente nesses espaços. Até a chegada dos professores, os estudantes os aguardam na porta. Alguns alunos inclusive me chamavam para conversar, me chamando de “Tio Bruno”. Apelido ganhado na minha escola que trabalho que foi carregado comigo para a escola que pesquisei. Esse apelido mostra como os alunos me enxergavam durante o processo: na figura de um professor que estava ali na escola alguns dias da semana.

Recreio

O recreio na EEJK acontece entre às 9h40 e às 10h00. Como na entrada da escola, há uma dinâmica própria dos alunos. O almoço servido nesse momento é apenas para as turmas do ensino regular. O ensino integral almoça aproximadamente às 12h25. Os alunos saem das salas de fora e vão direto para cantina ou sentam nas laterais da sala que dão para o pátio. Já os estudantes do ensino integral saem pela porta lateral aonde recebem uma fruta ou um suco natural nesse momento. As frutas são: maçã, banana, melancia já cortada, laranja, melão ou abacaxi em fatias grossas. Cada dia uma fruta ou suco diferente.

Figura 35 - Esquema dos espaços ocupados pelos jovens da EEJK durante o recreio



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

O recreio é algo muito vivo na escola. Por ter vários espaços de convivência, os alunos se espalham e ocupam esses espaços das maneiras mais diversas, conforme destaquei no diário de campo:

Dia 05 – 09 de maio, quinta-feira

[...] Fomos pro recreio. Acompanhei os alunos até o pátio.

Fiquei em um ponto sugerido por um professor que já fez mestrado e dava aulas na escola e também na universidade, acostumado com pesquisa. O ponto era importante pois dava para observar quase todos os demais pontos da escola: pátio inteiro, escadas (as 3 que tem), o pebolim e canto das bicicletas.

No recreio um aluno veio me cumprimentar. Não lembro o seu nome. Ele passou e disse: “eae fessor, só observando para a pesquisa”. Respondi que sim e logo ele saiu. Alguns alunos não comem no refeitório, e sim em praticamente em todos os pontos da escola. Os pratos são de vidro e possui garfos. Não fui ver qual era o cardápio. Mas tinha macarrão. Ao terminar a refeição os alunos levam os pratos para o refeitório. Ao meu lado, alunos discutiam política. Diziam e comentavam a respeito do presidente e sua “incapacidade de gerir o país” (com essas palavras) dizendo que um deles seria futuro presidente do Brasil, pois os pobres precisavam de atenção. Reclamavam também dos professores que defendiam este governo em sala de aula. Percebi que falavam em voz alta afim de que eu fosse conversar com eles. Queria ir, mas não fui. Depois de um tempo, dei uma volta. Uma tia da cantina veio conversar comigo perguntando quem eu era porque lembrava de mim. Tocava música no recreio. Eram umas meninas que estavam na rádio hoje.

Logo bateu o sino e permaneci uns 10 metros pra frente do primeiro ponto de observação. Dois casais homoafetivo trocavam afetos durante a volta, inclusive um deles deu um selinho. Andei nos corredores de baixo e na parte de cima. Após o recreio, eles ficam cheios. Tanto na parte de baixo quanto na parte de cima. Muitos alunos. Brincavam conversavam e riam. Parecia não querer entrar pra sala. Alguns professores inclusive conversavam com os alunos na porta. Logo todos entraram em sala.

Como pode observar no trecho acima, o recreio na escola constitui um campo muito fértil para observação. Apesar de ser marcado por um rito de tempo, todos os dias das 9h40 às 10h00 (às vezes um pouco mais de tempo, o máximo de “atraso” que vi o sinal bater foram às 10h35, sem a quarta aula), e delimitado por um espaço, o recreio apresentava sempre algo novo na observação. Todos os dias eu tinha um olhar direcionado para algo que me chamava a atenção. No meu primeiro dia de observação já constatei a vida que pulsava nesse espaço. Longe dos olhares regulados dos professores, os jovens tinham experiências dinâmicas.

Dia 01 – 23 de abril, terça-feira

No recreio fiquei num canto. Os olhares continuaram.

Após um tempo dei uma circulada. Os espaços do pátio estavam todos ocupados. Os estudantes dão vida aos lugares mais isolados.

Os alunos do integral saem por uma porta lateral e pegam uma fruta, pois o almoço deles é ao 12h. Já os alunos do regular almoçam.

Cardápio: arroz, feijão, carne moída ao molho, purê de batata e salada de repolho com tomate. São servidos em buffet. Grande parte almoça naquele momento.

Os demais jogam bola, peteca, ficam em rodas de conversa, jogam pebolim. Não tem música no recreio (naquele dia não teve, mas é comum ter na hora do recreio e às vezes almoço). Alguns alunos ficam mais no canto sozinho, ouvindo música com fone de ouvido

ou às vezes sem. Grande parte senta na lateral das salas. Em todas as escadas tem alunos sentados. A biblioteca, que fica com a porta para o pátio fecha no recreio. Após o sinal do recreio todos se dirigem para as suas salas. Os corredores ficam cheios.

Figura 36 - Recreio Escolar



Fonte: Do autor, 2019.

O contexto do recreio escolar passa despercebido em muitas escolas. Muitos acreditam ser um momento apenas de uma pausa do exercício docente e o descanso do aluno para comer (que em muitos casos é a única refeição do dia para o aluno). O recreio ainda, em muitos casos, é compreendido como um espaço improdutivo. Não é o caso da EEJK. Conforme aponta Carlos Martins e Marcos Reigota (2012) o recreio é

Território propício para o surgimento das táticas. Nele afloram sons que não são permitidos em ambientes restritos da escola. As normas ainda prevalecem. As regras também vivem, sobrevivem em meio às táticas. Território aberto aos professores e funcionários da escola, mas é do aluno. Delimitado e preparado para comportar os alunos.

Apesar de delimitado geograficamente pelos muros da escola, o pátio é captador de complexidades, ações, fatos, discussões, conversas, transgressões que só poderiam ocorrer na rua, longe

das normas e regras do cotidiano escolar (MARTINS; REIGOTA, 2012, p. 56)

No recreio, há as transgressões ou flexibilizações das regras. Apesar de ser acompanhado praticamente quase todos os dias pela vice-diretora e/ou a supervisora (60% dos dias em que estive na pesquisa de campo), os alunos tendem a ignorar as regras e viver a sua maneira. Um dos exemplos eu citei acima com relação ao beijo. Por determinação da Superintendência Regional de Ensino, beijos e amassos entre os alunos são proibidos sendo passível de punição. A essa regra, os alunos pouco se importam. A demonstração de afeto é perceptível entre os casais na escola, de qualquer gênero. Quando os responsáveis por observar o recreio veem algumas dessas cenas apenas falam: “ohh meninos!”. Não há punição e nem proibição. Há apenas uma orientação para que se evitem nesse espaço.

Além disso, mesmo com determinação estadual da Lei nº 14.486/2002 que proíbe o celular em sala de aula e no espaço escolar, há uma flexibilização com relação ao seu uso na escola. Os alunos podem usar tanto em sala de aula, se permitido pelo professor, quanto em outros espaços. Apesar de a literatura destacar, em alguns casos, a dificuldade da escola em lidar com o celular, a escola não tem problema relacionado com o seu uso.

Dia 01 – 23 de abril, terça-feira

[...] A vice-diretora aproximou e ficamos conversando. Em conversa informal me disse que os alunos são participativos. Perguntei com relação à questão do celular e ela me disse que era permitido. Conforme já havia observado. Segundo ela, “por passar muito tempo na escola, algumas regras são flexíveis”.

Inclusive, perguntei para os estudantes entrevistados qual era a relação com as redes sociais e o uso do celular dentro da escola. Perguntei se eles utilizavam o celular na escola.

Sim, quando pode. Mas também acho muito necessário também, porque alguns professores até pedem pesquisa e o celular é bastante útil dentro de sala e quando necessário (Henrique, 2019).

Eu não gosto de redes sociais porque eu acho um lugar muito porco. Mas eu uso sim, mais o Instagram. A minha vida é (incompreensível) por causa que a comunicação ficou mais fácil, a

troca ficou mais rápida. Mais infelizmente também tem um lado negativo (+) muita gente se expondo, muita gente exibindo, tipo assim não curto. Até ajuda (na divulgação de seu trabalho como DJ), mas é muito tóxico. É uma vida de ilusão que as pessoas vivem, tipo uma bolha (João, 2019).

Eu uso mais para entretenimento, passar o tempo na escola. Gosto bastante do Instagram e acaba sendo a que eu mais uso. (...)Um pouco dos dois (positivo e negativo). Assim, facilita bastante a comunicação com as pessoas, o acesso às informações (pausa). Por outro lado, o desperdício de tempo é inevitável na maioria das vezes. Fica lá rodando horas e horas, não tem sentido (Júlia, 2019).

Olha, ano passado eu era (inaudível), eu era muito viciada. Estudava em outra escola. Quando eu vim para cá no primeiro ano eu mudei, dei uma maneirada. Não vejo mais graça mexer nessas coisas. Perdeu a graça sabe? Tenho me interessado em outras coisas para entreter meu tempo. Quando você cresce, fica mais madura, vem para o ensino médio você começa, sei lá, a pensar na vida, no que você realmente quer, tô afastada das redes sociais (Maria Eduarda, 2019).

A ferramenta que mais uso e mais essencial para mim é o WhatsApp. Nele tenho o grupo da sala. Nas horas livres, converso com os amigos, mando memes (risos) (Antônio, 2019).

Ah uso mais para conversar com os amigos e estudar. Uso muito o WhatsApp. Vejo muito vídeo aula para acompanhar as aulas, já estudo para o ENEM (Luiza, 2019).

Ah normal. Uso mais Instagram, mas não ligo muito não. Sou desligada com isso. Acho que mais positivo mesmo (Yasmim, 2019).

Conforme observamos pelas falas, os estudantes entrevistados usam as redes sociais para comunicação e também para estudar. Tanto no recreio como no intervalo do almoço encontrei alunos mexendo no celular e escrevendo no caderno, aparentemente respondendo atividades para as aulas.

Dia 15 – 18 de junho, terça-feira

O sinal bateu e eu fui para o pátio junto com os alunos. Andando e conversando. Me chamaram de Tio Bruno (me disseram que conhecem meus alunos). No recreio um ex-aluno meu veio conversar comigo. Ele está no terceiro. Aproveitei para chamá-lo para participar da minha entrevista. Aceitou. Dei uma volta e fui lá pra cima, perto das salas. Os alunos comendo. Almoço: arroz, feijão, alface e frango. Os do ensino integral tomaram

um suco. Os alunos jogam baralho, Uno, peteca, pebolim e um jogo de tabuleiro. A maioria hoje sentou encostado nas salas de frente para o pátio. Uma aluna veio conversar comigo. É uma aluna de inclusão. Perguntou meu nome e eu me apresentei. Ela saiu e chamou a atenção de um aluno que estava subindo na janela para ver o que estava do outro lado. Ele bateu na mão dela. Os demais reprovaram. Depois esse mesmo aluno deu um murro brincando com outro. Tirei algumas fotos dos alunos de longe. O sinal bate. Fiquei próximo ao portão de entrada dos alunos. Um deles veio conversar comigo. Fiz uma roda de conversa na sala dele. Veio falando “e ai fessor que dia vai dar aula pra gente de novo?!”. Aparentemente eles gostaram da intervenção feita na aula. Ele foi um dos que mais comentaram. As funcionárias vão chamando os alunos para entrar na sala, mas uns poucos continuam no pátio. Todos os alunos entram para a sala, mas demoram um pouco no caminhar.

Para muitos, o recreio é o momento das crianças e jovens exercitarem seus corpos, correrem e brincarem. Isso ocorre no Ensino Fundamental. Já para o Ensino Médio o recreio é um momento diferente. Não vemos crianças correndo de um lado para outro. Esse momento vai além: é da autoafirmação do jovem. É nesse momento que ele vai se posicionar, enquanto sujeito histórico e cultural, no espaço vivido. Segundo Viñao Frago, “a escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural” (2001, p. 77).

Segundo alguns dos entrevistados, são esses espaços os preferidos:

Bem, eu gosto de ficar no pátio. Na escola, o pátio e a cantina são do lado, são meio que interligados, e eu gosto de ficar lá porque é uma área de convivência entre os alunos. Tipo, lá tem quadra de peteca, lá tem uns lugares pra nós ficar sentado e conversando, isso é muito legal. Tem umas árvores que fica fresquinho durante o verão, o sol quente. É muito bom (João, 2019).

Conforme abordei anteriormente, de acordo com Carrano e Dayrell (2014, p. 119), “os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados”. Esse processo pode ser aplicado de maneira oportuna no recreio, pois é o momento da produção de sua identidade, de demarcar território de sociabilidades e de suas práticas coletivas. O recreio se torna o momento oportuno na (re)significação do espaço escolar. Como outrora destacado, podemos dizer, à luz dos autores, que o recreio:

[...] põe em jogo interesses em comum que dão sentido ao “estar junto” e ao ser dos grupos. Nos territórios culturais juvenis delineiam-se espaços de autonomia conquistados pelos jovens e que permitem a eles e elas transformar esses mesmos ambientes resignificando-os a partir de suas práticas específicas (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 44-45).

Há de se destacar um movimento peculiar: muitos jovens tendem a permanecer sempre no mesmo lugar durante o recreio, de modo a delimitar como sendo seu território dentro do espaço escolar. Pude perceber que, de maneira singular, os jovens do terceiro ano tendem a sentar-se aproximados e praticamente todos na escadaria de frente o pátio central. Claro que não são todos os alunos, existem alguns que ficam circulando pela escola, como é o caso da Maria Eduarda, ou vão jogar peteca, pebolim ou ainda sentam em outros lugares.

A gente fica nessas mesinhas aqui, de jogar peteca, eu gosto de movimentar. Circular entre meus amigos. Depende do dia, as vezes estou lá em cima jogando pebolim com os meninos. Eu converso com todo mundo, falo bom dia, sou uma pessoa extrovertida, eu gosto de conversar e me importo com todo mundo (Maria Eduarda, 2019).

E ainda, segundo ela,

Tem sempre as pessoas que ficam na rádio, um grupinho, pode ver que as meninas tão sempre sentado aqui nas mesinhas. Sempre tem esses grupos que ficam nos mesmos lugares, lá na escada, aqui na cantina (...) eu fico andando e passando por eles (Maria Eduarda, 2019).

Mas, de maneira geral, a maioria dos jovens do terceiro ano senta nas escadarias. Esse fenômeno fica mais nítido ainda marcado pela diferenciação das camisetas do uniforme: os alunos usam camisetas diferentes dos demais alunos do ensino médio (golas polo, camisetas rosa, outras azul marinho, outras preta). Esse processo converge para o que discutimos a respeito do espaço geográfico. É a partir dele que a juventude faz as territorialidades pelas suas identificações e reconhecimentos. Conforme desta Juarez Dayrell,

O cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora dela. A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos (DAYRELL, 2007, p. 1120-1121).

Outro elemento importante constitutivo do recreio é a música. Praticamente em todos os dias de trabalho de campo, pude notar a música como sendo comum na rotina da escola durante o recreio. O projeto da rádio, conforme salientei nos tópicos anteriores, é uma importante ferramenta cultural na vivência desses jovens. Os ritmos e estilos de músicas são diversos, apesar do funk e do sertanejo universitário dominarem as paradas da rádio. Conforme a entrevista com o João, o aluno DJ (mas não é o único), disse

A gente toca o que a galera pede. Tem os “Whats” nosso e eles vão mandando música lá. A gente vai montando a playlist. “Mais” tem também os “muleque” que chega lá na hora e pede. Dependendo a gente coloca. Somos um grupo de 15 pessoas. Cada um é responsável por um dia e uma função. Mas normalmente eu sou o que mais fica na rádio. Tem o que toma conta de eventos, o PJ, outro dos equipamentos, 2 que estão desenvolvendo o Instagram, hoje a gente fica recebendo só pelo WhatsApp. Qualquer evento na escola é a gente que toma conta da música. Festa junina, recreio, todo evento é a gente que organiza o som (João, 2019).

De acordo com o João, o projeto da Rádio não só faz o som durante o recreio, mas de todos os eventos da escola. Além disso, participam de palestras e cursos na faculdade com alunos dos cursos de Jornalismo e Comunicação (Publicidade e Propaganda) da UEMG, bem como visitas técnicas nas rádios da cidade.

Figura 37 - Jovens integrantes do Projeto Rádio Escola



Fonte: Arquivo da Escola, 2019.

Figura 38 - Apresentação musical no Recreio



Fonte: Do autor, 2019.

Indo nessa mesma direção, os recreios observados também contaram com muitas apresentações culturais. Um dos dias observados houve um recreio com apresentações musicais realizadas com os próprios alunos da escola, organizados pelo professor de música Wesley “Lim” e outro organizado pelo Conselho de

Representantes de líderes. Além disso, houve um recreio em que alguns professores foram jogar vôlei com os alunos, não só os de Educação Física, numa iniciativa da própria escola, a partir de um projeto chamado de Acolhimento ativo do Ensino Médio Integral e Integrado, mas não só com alunos dessa modalidade de ensino, mas com todos da escola. Quando há alguma recreação, o recreio é estendido e a quarta aula é menor.

Almoço do ensino integral e integrado e saída do ensino médio regular

Às 11h30 os alunos do ensino regular vão embora, juntamente com os alunos da zona rural. Um sinal bate e as portas do prédio principal ficam fechadas. Os alunos do ensino regular ficam nas salas do lado de fora, logo, a saída é facilitada. Não demora para irem embora. Na porta da escola, poucos ficam esperando os pais ou carona. Alguns alunos do regular permanecem dentro da escola, no pátio aguardando para almoçar.

A troca dos professores nesse momento é mais rápida. Para os alunos do ensino integral, ainda há uma aula às 11h30 até 12h25. A dinâmica do almoço é diferente do recreio. São turmas que almoçam em diferentes horários. Por volta do 12h00 e 12h10 os alunos do fundamental integrado vão almoçar. Apenas uma turma do sexto e uma do sétimo. Almoçam juntos. Após seu almoço, são direcionados para as quadras. Observe o que registrei no dia que fiquei à tarde

Dia 15 – 18 de junho, terça-feira

No refeitório os alunos do integral Fundamental saíram para almoçar. Com eles na fila, logo os alunos do primeiro ano saíram para almoçar. Uns deitam para ouvirem música no pátio sem fone de ouvido. Outros sentam e em grupo conversam. Os alunos do fundamental foram comer embaixo da árvore próxima ao pebolim. Logo, o almoço do ensino médio integral médio é servido. A comida é a mesma. Apenas reposição no buffet. A aluna de inclusão do Ensino Médio saiu e chamava a todos os alunos espalhados para almoçar, demonstram preocupação com os demais. Hoje uma turma foi liberada mais cedo, ao 12h10 e ao 12h20 as demais.

Cardápio: arroz, feijão, carne moída com legumes, alface e tomate. Sobremesa: fatias de abacaxi

Alguns professores comem junto com os alunos. Ficam no turno vespertino ou vão para outras escolas. Logo quando pegam o prato, vão para todos os espaços do pátio da

escola. Uns com garfos e outros com colheres. Os talheres ficam no buffet para escolherem. Grande parte come no próprio refeitório.

Essa rotina seguiu em todos os dias que eu fiquei no período vespertino e pude observar essa dinâmica. Exceto o dia em que a aluna de inclusão faltou e não foi chamar os alunos para almoçar, ficando a cargo das tias da cantina. Ao 12h25 o sinal bate e logo todos os alunos estão no pátio. É o horário de descanso dos alunos. Enquanto uns comem, os demais ficam nas mesinhas fazendo atividades ou conversando, outros sentam lá para cima embaixo das árvores ou sentados encostando na parede do prédio principal. Diferente do horário do recreio, os alunos não sentaram nas escadarias durante as observações, pois o sol é bem forte nesse horário, mesmo nos dias frios. Diferente do recreio, não há músicas, exceto um dia que presenciei a abertura da rádio.

Os alunos do projeto da rádio decidiram abri-la e colocaram uma música bem alta. Era um funk mais apelativo, chamado de “proibidão” pelos alunos. Logo a vice-diretora foi até a rádio e pediu para que desligasse aquela música. Trocaram de estilo musical e continuaram com a música. Não é sempre.

Dia 15 – 18 de junho, terça-feira

[...] Perguntei para os alunos que estavam lá na rádio quem que tomava conta durante o almoço e me disseram que era o João. Perguntei quem decidia as músicas e ele me disse que eram todos que mandavam no Whats. Ou quem quisesse alguma música ele colocava. Mas já tinha na tela do computador uma playlist pré-selecionada.

Pedi para ele me dar uma entrevista depois e ele disse que sim. Inclusive tem um estilo diferente dos outros que chama atenção: tênis colorido, bermuda e camiseta do uniforme. Cabelo bem cortado platinado (ou descolorido, não sei a diferença)

Enquanto isso, os alunos ficaram mais animados com as músicas. As brincadeiras e cantoria estavam bem evidentes. Inclusive até dançavam. Tocaram hip-hop. E depois sertanejo.

Enquanto isso, algumas alunas tiram foto e selfies. Mesmo a essa altura da pesquisa, no 15º dia e a supervisora ter avisado nas salas quem eu era, alguns chegam me perguntando como eu estou, quem eu era. Outros jogam truço. Até gritavam.

Casais namoram e beijam, tudo tranquilo. A música quebra um pouco o clima da escola nesse horário. Como é descanso, parece fundamental esse momento.

O uso do celular nesse momento é um fator importante de recreação e lazer dos alunos. Nesse momento, eu enquanto pesquisador me sentia já cansado a essa hora. O uso e ocupação dos espaços nesse momento se restringem aos espaços próximos da cantina.

Aulas do Ensino Médio Integral no período vespertino

Durante o trabalho de campo, pude observar apenas dois dias durante o dia todo, incluindo o período vespertino. Nesse período, a rotina da escola é diferente. São os alunos do fundamental que tomam conta dos espaços da escola. Os alunos do médio Integral ficam mais próximos da rádio, do hall do telefone, nas áreas de passagens e/ou sentados na parede das salas durante o seu intervalo de descanso pós almoço. Os demais espaços são de crianças brincando e correndo pela escola. Evidentemente não são todas que tem esse comportamento. Os alunos que tem aula nas salas do lado de fora vão direto para as suas respectivas salas.

Apesar da aula do período vespertino começar apenas às 13h00, ao abrir o portão 12h30 para a saída de turma do período integral, devido à dispensa do diretor por não terem aulas à tarde, alguns alunos do fundamental II que já estavam esperando no portão da escola aproveitam a oportunidade e entram na escola. Em um dos dias que fiquei até o início das aulas vespertinas, pude presenciar esse movimento,

Dia 09 – 28 de maio, terça-feira

[...] Já era 12h55. O turno vespertino regular ainda não tinha entrado na escola. Precisava ir embora pois precisava resolver algumas coisas em casa e não poderia ficar o dia todo. E a bateria do meu celular já estava acabando (15%). Quando sai da escola, alguns alunos do turno matutino jogavam peteca no hall de entrada. O portão, as escadas, e o hall cheia de alunos. O período vespertino aparenta ter mais alunos devido ao intenso movimento na porta da escola. A maioria chega mais cedo e ficam aguardando o portão abrir. Quando sai, ainda não tinha aberto hoje.

Quando não há dispensa de salas após o almoço, o que é bem raro de acontecer, o portão no período vespertino abre ao 12h45 para que as crianças fiquem esperando dentro da escola. Não presenciei em nenhum momento alunos na esquina da escola ou fora dos muros da escola à tarde.

O caráter geracional é evidenciado durante a observação, o que contribui para um ambiente harmonioso. A interação entre os alunos também é um elemento importante na análise. Não presenciei momentos de brigas ou

desconfortos entre esses diferentes sujeitos. O fato de ter duas modalidades diferentes de ensino, Fundamental II e Médio Integral e Integrado, convivendo no mesmo ambiente favorece os processos educativos, além da socialização dos sujeitos no espaço escolar. Fato interessante que chamou a atenção durante o trabalho de campo.

Entende-se que esses sujeitos são frutos de um processo histórico muito bem marcado e definido no tempo. São indivíduos diferentes historicamente situados. Os alunos mais velhos do Fundamental II se comportam com menos agitação dos que os mais novos, tendendo a aproximar-se dos alunos do ensino médio. São jovens que bebem das mesmas transformações sociais (experiências históricas e sociais comuns) com mudanças intensas de afirmação. Mas não é uma geração uniforme, e que dá origem a diferentes grupos juvenis nesse espaço.

4.3.2 Dimensões objetiva e subjetiva do espaço escolar.

Ribeiro (2004) analisa o espaço escolar como um elemento integrante do currículo, isto é, o espaço físico é construído e integra as experiências vividas e, assim, está impregnado de significações. A produção do espaço é feita a partir do cotidiano como forma de ocupação e dos usos do lugar. De acordo com Viñao Frago (2001), podemos dizer que a escola é um “espaço determinado como um lugar de ensino, um lugar estável e fixo” quando observamos seus arranjos arquitetônicos e toda sua estrutura (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 69).

O espaço escolar pode ser entendido como imposição de limite, mas também de possibilidades. Falaremos do primeiro. Através de suas formas, as construções escolares delimitam os corpos de maneira a condicionar seus comportamentos, mantendo estreita relação com a distribuição, com a posse, os usos e as relações que os membros da instituição escolar mantêm entre si e com os objetos que nela se encontram. Viñao Frago (2001) observa que,

A distribuição interna dos espaços, usos e funções requer uma análise geral e permite, por sua vez, análises específicas de cada um dos mesmos. Como tendências gerais pode-se indicar a fragmentação e a diferenciação – um espaço para cada atividade - , o incremento dos espaços exigidos e a crescente

regulamentação e normalização da arquitetura e dos edifícios escolares em torno de alguns tipos, critérios e módulos estabelecidos (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 111).

Um exemplo disso, conforme aponta Viñao Frago (2001), é a sala do diretor. Ela tende a se localizar aonde hoje é habitual “próximo à entrada do edifício [escolar], à direita ou a esquerda, com uma pequena antessala a fim de protegê-la ou separa-la, que impede o acesso direto desde o corredor ou vestíbulo, e não muito distante da secretaria e serviços administrativos” (p. 114 e 115). A respeito do uso e das funções da configuração arquitetônicas, o autor destaca que:

A escola, pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado. Por isso, sua análise e compreensão, a partir desta perspectiva, requerem algumas considerações prévias sobre as relações entre espaço e atividade humana (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 62).

Na EEJK, a sala do diretor fica exatamente na primeira sala à direita da entrada principal, com um hall de entrada antes de chegar no corredor, em frente a Sala da Vice-diretora e próximo à sala da supervisão, no mesmo corredor da sala dos professores no primeiro andar, que realça ainda mais a função do diretor da escola: controle e vigilância. Estruturas “conformadas por um espaço que, como todos, socializa e educa, mas que, diferente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 64).

Corroborando essa ideia, Carlos Martins e Marcos Reigota (2012) destaca:

Secretaria, diretoria, sala dos professores. Limites bem estabelecidos, delimitados fisicamente. Nas portas anotações que indicam o proprietário e a propriedade. Indicam dominações; denominações de quem pode entrar e deixar sem pedir licença. De quem pode mexer, remexer nos utensílios.

Diretoria. Território repleto de mesas com papéis que decidem, restringem. Território temido por muitos alunos, pais de alunos, funcionários, professores.

Sala dos professores. Interessante território. Geralmente uma mesa que comporta objetos para serem vistoriados pelos habitantes. Quase sempre habitado. Protegido por paredes que impedem ou pelo menos tentam impedir o contato com aqueles que fazem uso dos pequenos bancos e carteiras das salas de

aula. Outros que não fazem parte diretamente do cotidiano escolar devem ser cautelosos ao adentrar o território dos professores; o risco de não se adequar é grande (MARTINS; REIGOTA, 2012, p. 55)

Nesse contexto, conforme encontramos em Foucault (1987), a escola é uma instituição de dominação e controle, juntamente com outras instituições. Para ele, “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas.” (FOUCAULT, 1987, p.121).

Pude vivenciar esse processo em dos primeiros dias de pesquisa de campo em uma das falas de um dos alunos direcionadas a mim na hora do recreio: “o senhor está vigiando o recreio *fessor?*”. Frase curta e direta, mas de grande sentido simbólico no espaço escolar: a de condicionar os corpos a viver a disciplina e o controle.

Em outro momento também vivenciei a função de vigilância e controle quando vi alguns alunos “matando aula na quadra” e quis chamar atenção desses alunos direcionando-os para as suas respectivas salas. Transgressões do tempo e do espaço. E por fim, no dia em que os alunos estavam ouvindo música com o celular e estava alto demais. Conforme relatei no diário de campo:

Dia 1 – 23 de abril, terça-feira

[...] Quase pedi para que abaixasse a música para não atrapalhar as outras salas, mas me contive. Não sabia como agir e fiquei na minha. Teve outros momentos que me peguei nesta mesma situação de professor controlador versus pesquisador observador.

Algumas reflexões são necessárias: em que medida o meu trabalho docente está condicionando a vigilância e controle dos corpos? Por que eu, mesmo na condição de pesquisador naquele espaço, pensei em chamar a atenção dos alunos que estavam cabulando aulas? Sem querer trazer respostas, me limito na perspectiva de Viñao Frago (2001) ao dizer que o “espaço escolar torna-se, assim, no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência” (p.80).

Ao que parece contraditório a essa função, observamos que o espaço escolar também é um espaço dialético. Um estudante entrevistado destaca,

Já para equipe diretiva vamos se dizer que ela pode tomar conta mais da convivência, ter mais regras e ser mais exigentes. Tem muita coisa que passa batido, acho que deveria controlar mais. Muito aluno fora de sala, se quiser matar aula até consegue, vai lá para a quadra. É bem fácil. Eu acho que a escola pode trazer, é (...) não é mais regras, mas ser um pouco mais rígida com os alunos. Isso é o que eu acho essencial, tanto com os professores, quanto a escola em si. Eu acho que eles têm que ter sim o domínio entre os alunos, para ocorrer um convívio legal entre os alunos e para o estudo, o aprendizado ser melhor também (João, 2019).

Quanto à sala de aula, encontramos a persistência de uma disposição espacial tradicional. A sala de aula é “um compartimento em geral retangular, fechado, no qual a única abertura permitida – ao olhar exterior e por razões de vigilância, iluminação ou higiene – é o visor envidraçado na porta ou janelão exterior” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 117). A sala de aula realmente é pouco atraente. Contudo, na percepção de uma das estudantes entrevistadas, seu lugar favorito é a sala de aula:

Sim a sala de aula é meu lugar preferido, como os alunos são mais conhecidos, eles estão comigo desde a creche (eles saem do Abrão Lincoln, que tem só até o Ensino Fundamental II) estão acostumados comigo. Eles são meio que minha família agora. Temos mais liberdade um com o outro. Eu acho muito legal isso. Todo mundo junto, ficar aqui o dia todo, crescer junto. E eu fico feliz com todo mundo, estar passando de ano junto comigo, aprendendo coisas novas. E eu gosto de ficar lá. A sala é meu melhor lugar (Maria Eduarda, 2019).

Os laboratórios, enquanto espaço de aula, foram mencionados como lugar de preferência em grande parte das entrevistas.

É muito mais conhecimento tipo, agora nessas aulas práticas ainda, eu acho as aulas práticas muito melhores e também muito necessário tanto quanto as teóricas. E isso é muito importante cara, porque tipo você ter acesso a uma Química ali, fazer um experimento... pesquisas... é algo muito importante para o aprendizado sabe. (Henrique, 2019)

Os laboratórios são legais. Os professores fazem muitos experimentos e isso motiva a gente a estudar. Eu gosto muito de ver, sabe. Parece que eu entendo melhor (João, 2019).

Apesar que são poucas as vezes de estarmos presentes em aulas de laboratório, acho muito interessante esse tipo de aula. Pois sai um pouco daquela rotina de ficar somente sentado e escrevendo (Antônio, 2019).

Eu amo a biblioteca, sempre que posso eu estou lá. Ou na sala de informática. Onde eu faço minhas pesquisas, estudo, faço as tarefas (Luiza, 2019).

Mas não só em salas de aulas que encontramos o desenvolvimento pedagógico. Espaços diferentes para o desenvolvimento das aulas foram observados durante o trabalho de campo: a cantina, o pátio, as mesinhas, a biblioteca com as carteiras circulares, os bancos embaixo das árvores, entre outros espaços. E para os jovens, sair da sala de aula é essencial para a aprendizagem. Quando perguntei sobre qual o modelo ideal de escola, o Antônio respondeu que seria

Com atividades diferenciadas que promovem aos alunos sair da rotina de sala de aula. Com o intuito de mostrar que a escola não é “uma prisão” como a maioria pensam, mas uma ferramenta ideal para seguir um caminho mais coerente de forma em que tenham a facilidade de conquistarem seus sonhos (Antônio, 2019).

Questionei se na EEJK existe esse movimento e qual seria o modelo ideal de escola, respondeu que

A forma em que a escola está, eu já admiro bastante. Gosto muito da forma que eles lidam com os alunos. Gosto de quando tem trabalhos que envolvem a sala inteira, onde os estudantes precisam sair de sua rotina para realizarem outros tipos de atividades. É muito importante quando há participação de toda a turma em questões de eventos e trabalhos (Antônio, 2019).

Para a maioria dos jovens entrevistados(as), o pátio, as quadras, os corredores, a escadaria, a frente da escola (hall e escadaria) traduzem as suas preferências. Segundo Dubet (1991), são esses espaços escolares os preferidos pelos alunos, pois estão livres do controle da escola e é onde ocorrem as relações de sociabilidade.

As vivências em outros espaços também educam e fazem parte da aprendizagem da formação dos indivíduos. Mas é necessário sempre questionar, conforme aponta Viñao Frago (2001, p. 78) “mudar de lugar os objetos e os

usuários de uma sala de aula é apenas uma mudança na sala de aula ou nos coloca diante de outra sala de aula?”.

Mas, o espaço escolar não é apenas essa finalidade do fixo, da arquitetura, do objetivo, ela é movimento, ela é dinâmica, ela é vida. Nesse contexto, conforme destacamos na discussão teórica, as práticas sociais e modos de vida das juventudes podem enriquecer as práticas educativas estabelecidas e criadas dentro do espaço escolar a partir de uma interpretação, conforme destaca Viñao Frago (2001),

[...] que resulta não apenas da disposição material de tais espaços como também de sua dimensão simbólica. Nada é melhor do que falar, nesse caso, no valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço” (p.78).

Por isso compreendemos o espaço a partir da dimensão objetiva (material, produzido, é) e subjetiva (percebido, vivido, significado). Convergindo a essa ideia, Dayrell (2001) vai dizer que o espaço escolar é polissêmico, ou seja, “tem uma multiplicidade de sentidos” (p. 144)

A escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes (DAYRELL, 2001, p. 144).

Dizer que a escola é compreendida por diferentes olhares é entender que cada sujeito possui uma identificação e uma percepção a respeito de sua relação estabelecida nesse espaço. Nesse contexto, é interessante observar qual é o sentido que os jovens estudantes pesquisados possuem com o espaço escolar. Para eles, a escola tem diferentes significados,

Eu adoro [a escola]. Eu não estou nem puxando o saco. O Estadual é uma escola ótima. Ótima mesmo. Comparado com a minha antiga escola, que é o Polivalente é ótima. E eu gosto de estudar, estudo quase todos os dias (João, 2019).

Eu gosto de estudar aqui. É prazeroso estudar aqui. Eu acho muito legal. Eu percebi uma diferença muito grande em mim mesma

quando vim estudar aqui. A minha motivação é outra (...) é minha segunda casa (Maria Eduarda, 2019).

Eu gosto [da escola]. Ela é um caminho que eu posso conseguir me formar e conseguir melhores condições de aprendizagem. A escola que estudo agora, a do tempo integral, me ajuda demais... me prepara bem para eu ter uma profissão (Luiza, 2019).

Conforme já destacamos anteriormente, o reconhecimento incorporado na experiência escolar pode (re)significar o processo formativo destes sujeitos, além dos demais envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem pois “o espaço [escolar] não é neutro. Sempre educa” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 75). Nesse sentido, o destaque desta análise não é para o que a escola pode condicionar, mas sim aquilo que ela pode transformar e ser significado para os jovens. Aqui, entendemos, mais uma vez, a dimensão espacial da escola, mas também a dimensão educativa do espaço escolar, conforme destaca o autor.

Esse espaço educativo pode ser compreendido, em alguns casos, como lar desse aluno, baseado nas percepções cotidianas. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, conforme aponta Viñao Frago (2001) “isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços” (p.78).

Convergindo a essa ideia, quando perguntado aos alunos qual era a sua relação com a escola, entendemos a efetivação do sentimento de identidade e pertencimento a esse espaço:

Eu só acho que a escola deveria ter até o décimo ano... eu não queria sair daqui... ano que vem já é segundo e depois terceiro. Já estou sofrendo... Eu gosto muito de escola. Passa tão rápido o tempo assim e a gente não percebe... por isso eu vivo o meu hoje. Estou aqui e amo essa escola (Maria Eduarda, 2019).

E assim, os alunos são mais participativos, interação mais, aqui eu tenho mais amigos. As aulas, os professores são mais assim, dispostos a ajudar, explica a matéria. Temos muitas disciplinas diferenciadas... ficamos o dia todo aqui, a comida é muito boa. O respeito é muito importante aqui. Além de ter muita coisa extra como eu falei: teatro, dança, música, nossa tem muita coisa boa (Maria Eduarda, 2019).

Não como sendo minha, mas como sendo de todos nós, dos alunos, dos professores e trabalhadores em geral da escola (João, 2019).

Gosto muito. Vejo como algo necessário para minha formação e contribui para (não entendi) meu crescimento (Yasmim, 2019).

Eu gosto de ir para a escola. Hoje em dia eu vejo a escola com processo de formação pessoal e profissional, tipo... lógico, a escola sempre vai ajudar minha formação educacional e trabalhista, mas ela também contribui para quem você vai se tornar, as suas atitudes, a sua personalidade em si, tanto que a escola é o segundo ministério que você tem contato, segundo a sociologia, lógico. Então acho ela muito importante nesse sentido, tanto pedagógica, quanto pessoal (João, 2019).

Esse olhar espacial que a juventude da EEJK tem para com a escola nos permite fazer a leitura do território marcado pela identidade e experiências daqueles que ali vivem. Aliás, é preciso considerar que esses jovens trazem para dentro da escola, suas experiências de vida conforme seu lugar e realidade que estão inseridos, conforme observamos anteriormente, e passa a construir percepções na sua prática cotidiana escola. Por isso dizemos que “todo espaço é um lugar percebido”. E que essa percepção é um processo cultural (VIÑAO FRAGO, 2001).

Nesse contexto, passamos a entender a escola como um lugar, a partir da construção efetiva de conhecimento da realidade vivida. Mas quais são as características que definem a escola como lugar? O que define o conceito de lugar?

O conceito de lugar pode ser entendido a partir de diferentes abordagens, a depender da proposta das pesquisas e estudos. Para entendimento desta pesquisa, considera-se o conceito de lugar, de acordo com Carlos (2007),

A produção espacial realiza-se no plano do cotidiano e aparece nas formas de apropriação, utilização e ocupação de um determinado lugar, num momento específico e, revela-se pelo uso como produto da divisão social e técnica do trabalho que produz uma morfologia espacial fragmentada e hierarquizada. Uma vez que cada sujeito se situa num espaço, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno (CARLOS, 2007, p. 20).

Para Yi-fu Tuan (1983, p.83), um dos principais geógrafos e pesquisadores sobre o conceito de Lugar, “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”. Espaço e lugar se relacionam, ou seja, o espaço se torna lugar na medida em que é experienciado e valorizado, que tem significação para pessoa (TUAN, 1983, p.19).

Ainda segundo o autor, o lugar é um espaço que foi apropriado afetivamente, transformando um espaço indiferente em lugar, o que, por sua vez, implica a relação com o tempo de significação deste espaço em lugar. Os significados atribuídos pelos sujeitos a partir dos vínculos afetivos e subjetivos. “O lugar é um mundo de significado organizado” (1983, p. 198).

Indo nessa direção, podemos dizer que a escola se torna um espaço afetivo, um lugar de reconhecimento e identidade dos jovens que ali habitam. Podemos verificar esse fenômeno a partir de várias falas dos entrevistados e de algumas observações do trabalho de campo, como essas:

Minha relação com a escola é de muito carinho e gratidão com toda a equipe escolar (Júlia, 2019).

Aqui é minha segunda casa (Maria Eduarda, 2019).

Como falei anteriormente, ela é minha segunda casa. Eu gosto de estar na quadra com os amigos, onde eu posso falar sobre os assuntos de escola, entre outras coisas. A minha relação com a escola é bem harmoniosa, sempre fiz o meu papel de aluno em relação ao respeito e cuidado com meus professores e os demais (Antônio, 2019).

É a minha segunda casa. Mas não sou dona... ela é compartilhada (Luiza, 2019).

Por isso, muitos estudantes reconhecem o espaço escolar como sua segunda casa, pois esse lugar de vivência está permeado de sentidos e significados próprios. Segundo Callai, “o lugar que se vive, deve ser conhecido e reconhecido pelos que ali vivem, pois conhecer o espaço, para saber nele se movimentar, para nele trabalhar e produzir, significa conseguir reproduzir-se também a si próprio, como sujeito” (CALLAI, 2000, p. 101).

As concepções de lugar descritas acima estão dentro da perspectiva da fenomenologia. Na perspectiva do materialismo, o conceito de lugar é

indissociável e decorrente do conceito de espaço, efetivo de conhecimento da realidade, posicionamento pessoal e coletivo e uma das bases para a construção de identificações. Mas nesse sentido, podemos considerar a escola como um espaço, um lugar ou um território?

Nossa discussão, evidentemente, é em torno do espaço escolar, mas ele é, também, lugar, pois exprime experiências e vivências. Mas ele não é só isso, também é território, pois nele temos estabelecidas as relações de poder (materializados ou não, simbólicos ou não). A depender do ponto de vista e análise, a escola pode ser compreendida a partir do conceito de espaço, de lugar e de território.

Fica evidente nessa pesquisa a questão de pertencimento e de identidade a partir das vozes ditas (entrevistas) e não ditas (observação) pelos jovens. A identificação com esse espaço singular da escola,

o lugar não é um mero objeto, pois se constitui objeto para um sujeito; por isso um é centro de significados, intenções ou valores sentidos ou percebidos; um foco de ligação emocional ou sentimental; uma localidade de significância sentida ou percebida (SASAKI, 2010, p.119).

Por isso, a necessidade de (re)significar esses espaços, ou seja, dar sentidos novos a esses lugares, pois “destinar espaços específicos – lugares construídos – para as atividades de ensino e aprendizagem e sua distribuição e ordenação interna não são senão uma faceta mais dessa entropia negativa que é a educação” (VIÑAO FRAGO, ESCOLANO, 2001, p. 138).

A escola, por muito tempo, foi compreendida como uma instituição tradicional e cristalizada, com seu espaço destinado apenas ao ensino. Seus espaços foram condicionados aos olhares tradicionais no modo de sua construção e uso, na disciplina dos corpos e no entendimento dos seus sujeitos apenas como alunos. Contudo, nos últimos anos, a escola tem percebido, mesmo que a passos curtos, que é necessário entender seus sujeitos inseridos dentro do seu espaço e que as tradicionais salas de aulas não são as únicas áreas destinadas ao aprender. A escola deve ter seus espaços (re)significados, entendendo que esse espaço escolar também possui a dimensão educativa, conforme identificamos

nesta pesquisa. Novos sentidos para seus espaços ocupados e produzidos. A juventude já entendeu que existem processos formativos para além de uma sala de aula, agora cabe aos demais sujeitos dentro destes espaços (re)significar seus usos, dar novos sentidos ao lugar de afeto e carinho dos estudantes.

Por fim, deixo as próprias vozes dos jovens entrevistados com relação ao seu olhar para a escola

Eu gostaria de dizer um pouco da importância que a escola tem em minha vida. Tava até falando isso com minha amiga esses dias. Sempre gostei da escola e de estar nela, amo todos os meus professores e funcionários (pausa). Sou muito grata por todos os ensinamentos que tive, a oportunidade de aprender com todos eles. O projeto integral abriu ainda mais a minha mente para as possibilidades e para o mundo depois da escola e me ensinou a valorizar ainda mais a riqueza que era ter a educação básica que tive. Aprendi a olhar através dos livros e enxergar o mundo com outros olhos (Júlia, 2019).

Pesquisador: qual seria o modelo ideal de escola para você?

Ah, eu não sei. Uma vez uma pessoa me fez uma pergunta parecida com essa e eu falei que é mais fácil você pensar em uma coisa que existe do que uma coisa que pode não acontecer. O que me agrada pode não agradar todo mundo. Então o meu estilo e vontade de escola pode não ser o ideal. É meio difícil de pensar numa coisa assim (+). Mas a escola ela é o que já é (Maria Eduarda, 2019).

Ah eu não consigo imaginar um outro modelo, porque as coisas que eu imagino é coisa de filme e não vai ter (Luiz, 2019).

A forma em que a escola está, eu já admiro bastante. Gosto muito da forma que eles lidam com os alunos (Antônio, 2019).

Gosto da escola como ela é, porém, se tivesse mais aulas ao ar livre seria perfeito (Luiza, 2019).

Por mim este modelo está bom, gosto do jeito que é. Acho que não precisa mudar nada pois gosto desse jeito (Yasmim, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais e não conclusão porque entende-se que os dados revelados nessa pesquisa suscitam continuidade de análises, ao investigar as experiências e vivências cotidianas no espaço escolar. É preciso reconhecer que a atuação juvenil não se restringe ao espaço escolar. Há, por exemplo, nos dados levantados, a dimensão da esfera política de toda uma atuação dos jovens que ultrapassa o espaço escolar, mas considerando o foco desta dissertação não foi trabalhado. Nesse sentido, deixamos lacunas a serem preenchidas por pesquisas futuras, considerando as relações em outros espaços intersticiais como a família, a igreja e/ou coletivos juvenis.

A presente dissertação teve como objetivo geral compreender o processo de (re)significação e atuação dos jovens dentro do espaço escolar, tendo como cenário a Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek. Há de se destacar, entretanto, que os objetivos específicos foram alterados após a qualificação para que a pesquisa ficasse mais focada, refletindo o que, de fato, me propus a fazer. Nesse sentido, ficaram definidos em como o Ensino Médio está estruturado no sistema educacional brasileiro; identificar quem são os sujeitos juvenis atuantes dentro do espaço escolar quanto as suas vivências e experiências escolares; e por fim, observar e analisar as experiências e vivências dos jovens dentro do espaço escolar para além dos limites da sala de aula, nos espaços intersticiais.

Conforme observado na pesquisa, a partir da breve análise de como a educação foi sendo estruturada no sistema brasileiro, o Ensino Médio na contemporaneidade tem como principal foco de discussão com relação na sua identidade, ou seja, na definição de sua função social, de acordo com Saviani (2000, p. 95).

Há de se destacar também que houve uma expansão significativa e acesso mais democrático do Ensino Médio a partir da década de 1990, conforme destaca Krawczyk, “as políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à

necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional” (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Considerando a complexidade da temática e no intuito de delimitar o campo de atuação desta investigação, me propus a analisar as questões referentes às juventudes a partir da perspectiva sociocultural, compreendendo-as como uma categoria social, reconhecendo o papel ativo desses sujeitos, tendo em vista a multiplicidade de condições e situações juvenis (DAYRELL, 2003, 2007, 2014) (GROPPO, 2000; 2004).

Nesse contexto, entende-se os jovens, não só os desta pesquisa, como um novo sujeito inserido no processo histórico bem marcado e definido no tempo, como parte de um processo mais amplo da construção do sujeito (sujeito social), com suas especificidades que marcam as suas próprias vidas. Conforme observado, a infinidade de expressões juvenis e sua condição levam ao entendimento de uma cultura, referindo-se à multiplicidade de elementos que são historicamente construídos e compartilhados entre si.

Dessa forma, a escola ganha relevância para os jovens, por se constituir no espaço de vivência de suas culturas. A escola, ao receber os diferentes sujeitos juvenis de realidades distintas, torna-se um espaço de encontro de diferentes manifestações culturais. Desse modo, conforme observado, a política, a economia e a vivência social se revelam dentro do espaço escolar, definindo a escola como um espaço de posição de destaque: o de reconhecimento da singularidade, criando uma nova concepção de escola.

No decorrer da pesquisa de campo, buscamos observar as diferentes atuações dos sujeitos juvenis no espaço escolar. Para além de atuação, procuramos identificar as suas vivências e experiências nesses espaços, de modo a (re)significar os seus usos. Tendo como metodologia da pesquisa o estudo do tipo etnográfico, foi necessário entender a relação das observações de campo, entrevistas e análise de documentos, com a triangulação desses dados (ANDRÉ, 2008).

Destarte, ao longo deste estudo, na busca de compreender o processo de (re)significação a partir das vivências e experiências dos jovens na EEJK, foi

necessário estabelecer alguns elementos importantes para desenhar o perfil desses jovens: perfil socioeconômico, mundo do trabalho, relações familiares, cultura e lazer, e por fim a vivência da micropolítica no espaço escolar. Esses elementos nos deram alguns indicativos dos jovens presentes dentro do espaço da EEJK.

Por se localizar no centro da cidade de Passos-MG, a escola recebe alunos das mais diferentes regiões, tanto da zona urbana, quanto da zona rural. Nesse contexto, a escola tem representado em seu universo uma diversidade cultural e econômica, que se revela também em desigualdade social presentes no cotidiano, com os jovens enfrentando alguns problemas sociais tais como desempregos, problemas nas relações familiares, falta de perspectiva de futuro, entre tantos outros.

Apesar de apenas 15% dos estudantes exercerem atividades remuneradas, a perspectiva do mundo do trabalho é um dos elementos importantes na vivência da juventude da Júlia Kubistchek. Dos entrevistados, metade deles trabalha, a outra metade não trabalha. Essa dinâmica é vivenciada de diferentes formas entre eles, como podemos constatar a partir de suas falas. O mundo do trabalho apresenta uma perspectiva para o jovem viver a sua condição juvenil, bem como ser um fator preponderante na ajuda da renda familiar. Nesta perspectiva, mesmo sendo em muitos casos um trabalho precarizado, ele é almejado pelos jovens. De todos os entrevistados, apenas um disse que o trabalho acaba atrapalhando seus estudos, pois se sente cansado ou desmotivado a estudar.

Podemos observar que, na escola, o mundo do trabalho é desenvolvido a partir de duas perspectivas: uma a partir do currículo e a outra a partir de parceria. Tendo como norte o DCNEM, o currículo reconhece que uma das funções do Ensino Médio é a preparação para o mundo do trabalho, na “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática” (BRASIL, 2012, p. 3). Contudo, a prática é muito mais complexa. Conforme já mencionado, muitos trabalham de maneira precarizada e/ou ao lado dos pais e mães. E alguns deles são encaminhados para a Rede Cidadã, em uma

parceria ainda não estruturada na escola, deixando de ser uma ponte sólida que possibilita a inserção do jovem no mundo do trabalho.

Já com relação aos laços familiares, os jovens pesquisados nos deram um panorama. Antes de entendermos qual é o papel que a família exerce na vivência escolar dos jovens pesquisados, faz-se necessário pensarmos na dinâmica da relação entre os sujeitos pesquisados, através da criação do vínculo dessa relação interpessoal. Parte dos jovens possui boa relação com seus familiares e outra parte, minoria dos entrevistados, possui uma relação um pouco conturbada. Já com relação à participação da família na vida escolar dos jovens, a grande maioria exerce um papel importante no acompanhamento dos estudos dos seus filhos. De maneira geral, identifiquei o papel estruturador da família na formação dos jovens pesquisados. Essencialmente, a Família e a Escola são duas instituições importantes no processo de formação do indivíduo, mas não são as únicas.

Com relação à cultura e lazer, é preciso enfatizar que as práticas culturais juvenis não são homogêneas, conforme podemos identificar no trabalho de campo, e se orientam, de acordo com Dayrell (2007, p. 1108), “conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico”. É importante destacar que esses múltiplos contextos de vivência juvenil da representação cultural extrapolam os muros da escola. Apesar de ainda manter o monopólio da cultura acadêmica, a escola perdeu o monopólio cultural.

Enquanto espaço sociocultural, a escola é compreendida como um lugar que possui, essencialmente, duas dimensões: seu espaço tradicional, cristalizado com sua tradição, limitado às regras e normas; e composta por uma complexa rede de relações sociais entre os sujeitos envolvidos nesse espaço que (re)significam suas experiências escolares cotidianas.

Nesse contexto, a escola apresenta um espaço com múltiplo repertório cultural oferecido para os jovens: aulas de música, teatro, danças, encenação de peças de teatros; apresentações culturais com músicas e danças; aulas de literatura, escrita e roteiro de cinema; práticas experimentais em laboratórios;

turismos pedagógicos com aulas em campo, visitas técnicas e viagens; jogos esportivos e competições; intervalo cultural com rádio na hora do recreio; entre tantos outros projetos que identificamos ao longo do trabalho de campo e acompanhamento da rotina escolar. Trata-se de um intenso repertório de informação, comunicação e imagens de conteúdo simbólico e material do aspecto cultural permeado no espaço escolar.

Conforme já mencionado anteriormente, na coleta de dados, verificou-se que parte dos jovens possui vivência política fora dos muros da escola em diversas instituições e coletivos juvenis. Essa vivência micropolítica tem interferência direta na vivência da micropolítica dentro do espaço escolar. A atuação dos jovens no Conselho de Representantes de Turma e pelo Clube do protagonismo levanta alguns questionamentos: a gestão é realmente democrática ou só se diz democrática? Até que ponto a escola só atende as demandas que não vão afetar sua estrutura?

Apesar dos meios de cooptação dos jovens feito pelo Estado a partir do discurso do “protagonismo juvenil”, os jovens conseguem subverter a lógica estabelecida, com experiências participativas em espaços em que há possibilidade para que sua voz seja ouvida. A escola, como se afirmou anteriormente, é um dos espaços privilegiados para o processo de aprendizagem de formas e mecanismos de participação. Discutir a participação política dos jovens, mesmo em rodas de conversas em que podem se expressar livremente, procurando compreender seus posicionamentos frente à sociedade, evidencia a maneira como cada um busca vincular-se ao coletivo.

É a partir da análise desses cinco elementos que traçamos um caminho para entendimento das experiências dos jovens dentro da escolar de modo a (re)significar os espaços para além dos limites da sala de aula, nos espaços intersticiais.

A pesquisa mostrou que, com base no que diz Viñao Frago, “a escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural” (2001, p. 77). Essa construção se dá a partir das relações estabelecidas neste espaço, conforme destacam Carrano e Dayrell (2014, p. 119), “os jovens tendem a

transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados”.

A análise dos dados apontou que os espaços escolares para além da sala de aula podem ser considerados também como espaços educativos. Ao longo da pesquisa, foram identificados aulas em todo o ambiente escolar: no pátio, nas mesinhas, no refeitório, nas escadas e embaixo das árvores. Esses espaços ocupados, segundo Dubet (1991), são os preferidos pelos alunos, pois estão livres do controle da escola e é onde ocorrem as relações de sociabilidade.

Podemos destacar, também, as dimensões objetivas e subjetivas dos espaços escolares. A dimensão objetiva é compreendida a partir do produzido, da materialidade dos objetos, das construções, daquilo que é visto, do pronto, do acabado. Já a dimensão subjetiva é compreendida a partir do significado deste espaço. Do sentido, do vivido, do simbólico, das questões de identidade e pertencimento, da apropriação feita pelos jovens que configura um novo sentido desses espaços. Convergindo a essa ideia, Dayrell (2001) vai dizer que o espaço escolar é polissêmico, ou seja, “tem uma multiplicidade de sentidos” (p. 144).

“O espaço [escolar] não é neutro. Sempre educa” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 75). Por isso, dizemos que “todo espaço é um lugar percebido”. E que essa percepção é um processo cultural (VIÑAO FRAGO, 2001).

Por fim, identificamos no trabalho de campo que a relação que os jovens entrevistados possuem com a EEJK é de afeto, de identidade, de reconhecimento e de carinho. Nesse contexto, passamos a entender a escola como um lugar, a partir da construção efetiva de conhecimento da realidade vivida. Podemos verificar esse fenômeno a partir de várias falas dos entrevistados e de algumas observações do trabalho de campo, principalmente ao revelar que a escola é a “segunda casa” desses jovens.

Tal sentido é vivenciado a partir da singularidade e também, porque não, da coletividade apresentado nas relações sociais estabelecidas pelos seus pares. A partir das experiências estabelecidas no espaço escolar, os jovens passam a identificar sua memória de vivência com o lugar vivido por essas memórias. Por isso, dizemos que “o lugar que se vive, deve ser conhecido e reconhecido pelos

que ali vivem, pois conhecer o espaço [...] significa conseguir reproduzir-se também a si próprio, como sujeito” (CALLAI, 2000, p. 101).

Conforme destacado anteriormente, é evidente nessa pesquisa a questão de pertencimento e de identidade com o espaço escolar a partir das vozes ditas (entrevistas) e não ditas (observação) pelos jovens.

A prática cotidiana dos alunos é, desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, discutindo, ampliando e alterando a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, necessária ao exercício conquistado de cidadania (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

Sem querer ter a pretensão de encerrar as discussões no entendimento das experiências juvenis no espaço escolar, é preciso considerar que esses jovens trazem para dentro da escola, suas experiências de vida conforme seu lugar e realidade que estão inseridos. Nesse sentido, é preciso que os demais sujeitos presentes no espaço escolar contribuam para que o reconhecimento das identidades e singularidades dos sujeitos juvenis estejam presentes nesse espaço.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. (org.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília, DF: MEC, 2015.
- ANDRÉ, M. D. A. De. **Etnografia da Prática Escolar**. Editora Papyrus, 2008.
- BARBIANI, R. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 138-153. jan./jun. 2007.
- BASSO, J. D.; BEZERRA NETO. L. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Revista Eletrônica UFG**, Goiás, v.1 n. 16. 2014.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L' École Capitaliste en France**. Paris: Librari Francois Maspero, 1971.
- BENCOSTTA, M. L. A. **Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares** Educar. Curitiba: Editora da UFPR, n. 18, p. 103-141. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a08.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.
- BLASS, L. M. S. Apresentação. *In*: PAIS, José M.; BLASS, Leila M. S. (org.). **Tribos urbanas: produção artística e identidades**. São Paulo: Annablume, 2004.
- BONATTO, M. T.; FUÃO, A. S. E. Performar o cotidiano: rupturas e transformações do espaço escolar. *In*: ANPED SUL, 10, out. 2014, Florianópolis. **Anais [...]**, Florianópolis: UDESC, 2014. v. 10. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1118-0.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 4024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Lex: Legislação Federal, 1961.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus**. Lex: Legislação Federal, 1971.
- _____. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Lei nº 9394 **de Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2017.
- _____. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**, Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2019.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrad Brasil, 1998.

_____. **Escritos de educação**. São Paulo: Vozes, 1998.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo: o lugar na geografia. *In*: CASTROGIOVANNI, A. (org.). **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000. p. 83-131.

CARLOS, A. F. A. **O Lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 2007.

CAMARGO, R. M. B. *et al.* Os principais autores da corrente crítico-reprodutivista. **Rev. Int. Edu. Superior**. Campinas, SP. n. 1, v. 3, p. 224-239, jan./abr. 2017.

CARRANO, P. C. R.; DAYRELL, J. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio: diálogo, sujeitos e currículo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 101-133.

CARRANO, P. C. R. As escolas deveriam se convencer de que não são fonte do acesso ao saber. Entrevista. **Revista Coletiva**, n. 17, set./dez. 2015. Disponível em: <https://paulocarrano.blog/2017/02/16/eas-escolas-deveriam-se-convencer-de-que-nao-sao-a-fonte-do-acesso-ao-saber/>. Acesso em: 02 mar. 2019.

_____. Identidades Culturais Juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. **Diversia**, n. 1, p. 159-184, abr. 2009.

_____. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. *In*: VIEIRA, M. M. *et al.* (org.). **Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto**. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, 2013. p. 99-108.

CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CARRANO, P. C. R.; MARTINS, C. H. dos S. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação (UFSM)**, v. 36, p. 23-56, 2011.

CARRANO, P. C. R. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão**, v. 15, n. 27, p. 83–100, 2012.

CASTRO, L. R. de; MATTOS, A. R. O que é que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a ação política a partir da juventude. Lisboa: **Análise Social**, v. 4, n. 193, p. 793-823, 2009.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012. p. 45-47. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/164816/mod_resource/content/2/La7na_Libaneo_Vasconcelos.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

CEVASCO, M. E. Situando os “*Cultural Studies*”. **Itinerários**, Araraquara, n. 9, p. 43-52, 1996.

CHARLOT, B. **Violences à école: état des savoirs**. Paris: Armand Colin, 1996.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da geografia. *In*: CASTRO, I. E., GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

CORSO, A. M.; SOARES, S. T. O Ensino Médio no Brasil: desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. *In*: ANPED SUL, 10, Florianópolis, out. 2014. **Anais [...]**, Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085-0.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

DAUSTER, T. Relativização e Educação: usos da antropologia na educação. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 13, out. 1989, Caxambú. **Anais [...]**, Caxambú: Anpocs, 1989. v. 13. p. 2-16.

DAYRELL, J. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. *In*: **Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio**. **Revista Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, v. 19, nov./2009.

DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega na Escola. *In*: DAYRELL, J. T.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 101-133, 2014.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: Dayrell, J. T. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. A escola “faz” a juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24. p. 40-52, 2003.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun., 2016.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, n. 40/41, p. 241-266, jul./dez. 1997.

_____. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1998.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. A educação que temos, a educação que queremos *in* Francisco Inbernón: **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artimed, 1998.

_____. **Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GHIRALDELLI Jr., P. **História da educação**. São Paulo: Cortes, 1991.

GOFFMAN, K.; JOY, D. **Contracultura através dos tempos: do mito de prometeu à cultura digital**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 13, n. 25, p. 9-22, dez./2004.

_____. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

_____. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

_____. Juventude e política segundo as organizações juvenis: experiências de ensino e de formação política em uma universidade do interior de minas gerais. **Revista Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 36-51, jan/jun. 2016.

_____. Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 141-164, 2017.

_____. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Revista Em Tese**, v. 12, n. 1, p. 4-33, 2015.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **ETC... Espaço, Tempo e Crítica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-52. ago./2007.

HALL, S.; JEFFERSON, T. (org.). **Resistance through rituals**. Youth and subcultures in post-war Britain. Londres: Universidade de Birmingham, 1982.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-44. 2001.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2003

LEFÉBVRE, H. **A produção dos espaços**. Paris, 1976.

LUCENA, J. I. A.; SILVA, M. L. A.; JESUS, W. F. Políticas públicas de educação nas arenas da globalização neoliberal: o papel do educador. *In: A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectiva*. Brasília: Liber Livro, p. 133-150, 2014.

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MASSI, L; MUZZETI, L, R; SUFICIER, D. M. A Pesquisa Sobre Trajetórias Escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1854-1873, jul./set. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10364/6766>. Acesso em: 16 nov. 2020.

McLAREN, P. **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução de Angelina Teixeira Peralva. **Revista Young**, Estocolmo, v. 4, n. 2, p. 3-14, 1996.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Fala Galera: juventude, violência e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MUNIZ, L. B.; MEDEIROS, R. Juventude e trabalho na sociedade contemporânea: transformações, expectativas e possibilidades em meio a lógica da empregabilidade para os jovens do Plug Minas. **Revista de Ciências Sociais Política & Trabalho OLÍTICA & TRABALHO**, n. 42, p. 287-309, jan./jun. 2015.

NADAL, B. G. A Escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANPEDSUL*, 7, jun. 2008, Itajaí. **Anais [...]**, Itajaí: UDESC, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14467776-A-escola-e-sua-funcao-social-uma-compreensao-a-luz-do-projeto-de-modernidade-nadal-beatriz-gomes-uepg-pucsp-beatriz-nadal-com.html>. Acesso em: 17 mar. 2021.

NOGUEIRA, M. A. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 9-25, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71745/40680>. Acesso em: 16 nov. 2020.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 60, jan./mar. 2015.

PACIEVITCH, T.; MOTIN, G.; MESQUIDA, P. O mercado da pedagogia e a pedagogia de mercado: Reflexões do Neoliberalismo sobre a Educação. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE*, 8, 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2008. v. 8. p. 4607-4618. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/757_614.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

PELLISSARI, L. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SCÁRDUA, M. P. Um capítulo pós-moderno para uma educação moderna. *In*: CUNHA, C.; JESUS, W. F. de; IOSIF, R. G. (org.). **A educação em novas arenas**: políticas, pesquisas e perspectivas. Brasília: Liber Livro, p. 369-404, 2014.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hacitec, 1997.

_____. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, R. R. Breve histórico do ensino médio no Brasil. *In*: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: CAMPANHA CIVILISTA NA BAHIA, jun. 2010, Ilhéus. **Anais** [...]. Ilhéus: UESC, 2010. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação – LDB**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

SASAKI, K. A contribuição da Geografia Humanística para a compreensão do conceito de identidade de lugar. **Revista de Desenvolvimento Econômico-RDE**, Salvador, v. 13, n. 22, p.112-120, dez. 2010.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. São Paulo: EDUSC, 1999.

SEVERO, R. C. B. S. A Escola Contemporânea: espaços e tempos de exclusão? **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 99-114, set./dez. 2017.

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

SPÓSITO, M.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. *In*: KRAWCZYK, N. (org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 33-62.

SPÓSITO, M. P. **O Estado da Arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999- 2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 57-126.

_____. Indagações sobre juventude e escola no Brasil. **Jovenes Revista de Estudios sobre juventud**, México, v. 22, p. 246-297, 2005.

_____. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas públicas.** São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. Juventude e educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, v. 33, p. 83-97, 2008.

STEIMBACH, A. A. **Juventude, escola e trabalho: razões de permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado**, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TOMAZETTI, E. M.; SCHLICKMANN, V.. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** 1930. Tradução de Livia de Oliveira, São Paulo: Difel, 1983.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço Escolar e da escola como lugar: proposta e questões. *In*: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, Agustín [tradução Alfredo Veiga Neto]. **Currículo, Espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas.** Editora Educación, 2001.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade.** São Paulo: Boitempo, 2007.

ZIMMERMANN, M. Cultura Juvenil: Reflexões sobre os termos subcultura e contracultura. *In*: COLÓQUI DE MODA, 13, out. 2017, Bauru. **Anais [...].** Bauru: UNESP, 2017. v. 13. Disponível em:

http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202017/GT/gt_08/gt_8_Cultura_Juvenil.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Quadro Roteiro de entrevistas

EIXO DAS QUESTÕES	QUESTIONAMENTOS NORTEADORES
<p style="text-align: center;">1º Questões pessoais</p> <p style="text-align: center;">Solicitar aos entrevistados que falem um pouco sobre eles:</p>	<p>Idade? Onde mora? Qual Ano está? Você trabalha? Se sim, onde? O trabalho afeta os estudos? Se sim, de que maneira? O que gosta de fazer nas horas vagas? Qual sua relação com a internet, com as redes sociais? Com relação à cultura: como consome cultura? Qual seu tipo de leitura preferida: livros, revistas, blogs, sites, notícias? Qual sua relação com o que a cidade oferece em termos de cultura: idas ao cinema, teatros, aos piqueniques culturais, apresentações culturais na praça, eventos na cidade, saída aos barzinhos? Participa de algum coletivo ou grupo de jovens em igrejas e associações? Qual?</p>
<p style="text-align: center;">2º Questões familiares</p> <p style="text-align: center;">Solicitar aos entrevistados que falem um pouco de sua relação com a família</p>	<p>Você tem pais? (caso seja criado por outros tipos de vínculo, a entrevista será feita com base nesse vínculo: ex: avó, tio, tia, irmã, ou outro responsável) Como é sua relação com seus pais? Eles participam de sua vida escolar? Cobram muito?</p>

	Qual escolaridade eles têm? Qual a profissão que eles exercem?
<p style="text-align: center;">3º Questões educacionais/escolares</p> <p>Solicitar aos entrevistados que falem um pouco de sua relação com educação e escola</p>	<p>Você gosta de ir à escola? Como você vê a escola hoje? Ela contribui para seu processo formativo?</p> <p>Qual postura espera dos professores? E da equipe diretiva de uma maneira mais ampla?</p> <p>Como a escola te enxerga hoje?</p> <p>Você participa das decisões da escola? Participa de grêmios?</p> <p>Existem assembleias e grupos de debates na escola? Você leva seus questionamentos para a direção?</p> <p>Você é ouvido na escola?</p>
<p style="text-align: center;">4º Questões de apropriação de espaços</p>	<p>Você enxerga a escola como sendo sua? Qual melhor espaço que você considera e gosta de ficar na escola?</p> <p>Qual sua relação com a escola?</p> <p>Como a escola pode se adaptar para melhor atender suas demandas?</p> <p>Qual seria o modelo de escola ideal para você?</p>

APÊNDICE B - Quadro Roteiro de observação

<p>Observação e registro dos aspectos materiais, físicos e socioeconômicos da escola</p>	<p><i>Localização da escola</i></p>	<p>O bairro onde se localiza (periferia, zona rural, centro etc.); as condições de acesso; a proximidade de centros comunitários, comércio, residências, etc.</p>
	<p><i>Infraestrutura e conservação da escola</i></p>	<p>As dependências da escola; profissionais efetivos e designados; áreas/setores que têm carência de pessoal; total de alunos que atende; recursos e tecnologia disponíveis; materiais didáticos suficientes, uniformes, refeição no turno letivo, etc.</p>
	<p><i>Perfil socioeconômico dos alunos</i></p>	<p>Atividades que desenvolve junto à comunidade; perfil do público de alunos e professores; problemas sociais que repercutem na escola (gravidez juvenil, uso de drogas, relações familiares etc.), etc.</p>
<p>2 - Observação e</p>	<p><i>Perfil do aluno pelo</i></p>	<p>Como os professores</p>

registro das expectativas e possibilidades dos jovens	<i>professor</i>	definem os alunos, quais as principais dificuldades apontadas sobre a sala de aula, o que considera fundamental para o trabalho com o aluno
	<i>Perfil do aluno pela equipe diretiva e pedagógica</i>	Como as equipes, diretiva e pedagógica, definem o aluno; o tipo de observação e acompanhamento que realizam, as dificuldades que observam etc.
	<i>Perfil dos jovens em sua turma</i>	Em grupo (na sala de aula ou fora dela) os alunos formam o que chamamos de turma: como interagem e se relacionam com o professor e com os demais colegas; em que medida se concentram/dispersam em sala de aula (se possível); quais as dificuldades/avanços; como participam das dinâmicas escolares; sua assiduidade, pontualidade etc.

	<p><i>Perfil do jovem por ele mesmo</i></p>	<p>Em conversas e através das entrevistas com os alunos: sua classe social; o papel que a família atribui à escola; como se relacionam entre si; quais critérios usam para formar os grupos ou não; quais são suas principais dificuldades no processo formativo; quais os métodos de ensino e conteúdo que são mais apreciados por eles; como veem a presença do pesquisador na escola; quais expectativas desenvolveram em relação ao seu trabalho etc.</p>
	<p><i>O cotidiano escolar</i></p>	<p>De que maneira os jovens se organizam na escola; como se dá as mediações de demandas; quais espaços demarcados nas escolas pelos grupos juvenis; qual sua relação com os</p>

		<p>intervalos e recreios (foco); qual é seu uso e apropriação da biblioteca; salas de multimídias; sua relação com possíveis espaços formativos extraclasse (existência de laboratórios de ciências, informáticas, rádio, entre outros), etc.</p>
<p>Observação e registro sobre o projeto pedagógico e concepção de educação</p>	<p><i>Projeto Pedagógico e Resoluções da SER ou SEE.</i></p>	<p>Qual concepção de educação, de juventude que o documento traz; como é tratado a questão da participação da juventude no cotidiano escolar; quais atividades destinadas para os mesmos; como os documentos oficiais como ofícios, diretrizes e resoluções abordam a questão da juventude e seu protagonismo; como os documentos da concretização do ensino integral e integrado abordam esses sujeitos, etc.</p>

APÊNCICE C – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: **JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Bruno Henrique da Silva

ENDEREÇO: Rua Buenos Aires, 335; Jd. Panorama. Passos-MG.

TELEFONE: (35) 991855410 / 352686369

PESQUISADOR PARTICIPANTE: Professor Dr. André Senna Mariano

OBJETIVOS: Analisar quem são e como atuam os jovens do Ensino Médio da Escola Estadual Prof.^a Júlia Kubitscheck da cidade de Passos-MG. E ainda, identificar quais são os rituais estabelecidos na escola, mostrando de que maneira a juventude (re)significa o espaço escolar.

JUSTIFICATIVA: Observar como a juventude, inserida num modelo escolar tradicional passam a transformar seu cotidiano através da sua atuação protagonista, mostrando a escola como um novo espaço de possibilidade, (re)significando os espaços escolares. Nesse sentido, entender quais são as demandas da juventude e a maneira como se organizam possibilita um novo olhar sobre a realidade da escola, contribuindo cada vez mais por uma escola aberta e democrática, com a participação da juventude de forma efetiva e colaborativa.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A pesquisa, que ocorrerá na Escola Estadual Professora Julia Kubitscheck, terá como percurso metodológico a etnografia da

prática escolar, ou seja, observar o cotidiano escolar e a juventude como sujeito inserido nesse espaço. O período de investigação será no primeiro semestre, nos meses de março, abril, maio e junho; e no segundo semestre a partir de agosto até dezembro de 2019. A coleta de dados se dará então através das observações das práticas escolares e do cotidiano da escola, e ainda, conforme falado, da juventude como sujeito da pesquisa. Além de entrevistas com os jovens do Ensino Médio, com registros no caderno de campo (diário de campo); contará com entrevistas com os jovens, em formulários com perguntas semiestruturadas; e ainda pesquisa documental a partir da análise do projeto pedagógico da escola, material didático, produções dos alunos, avaliações. Todos os dados, informações e demais materiais coletados de cada participante servirão como recursos a serem pensados e refletidos à luz do referencial teórico e assim constituírem fonte de significações para a elaboração da produção científica e teórica.

RISCOS E DESCONFORTOS E MEDIDAS: Em relação aos riscos, não há riscos físicos ou psicológicos, porém, poderá, não necessariamente, haver um desconforto quando da realização das entrevistas. Assim, para diminuir o risco de desconforto, as entrevistas serão realizadas em lugar seguro, na escola, da melhor escolha e em ambiente calmo. Será dado todas as informações necessárias antes da sua realização, bem como a garantia de todo sigilo. É importante mencionar também, que a entrevista poderá ser interrompida, a qualquer momento, e pode ser que você queira sair e isso lhe será garantido.

BENEFÍCIOS: Com sua participação, ao final da pesquisa e a partir dos resultados, a escola poderá pensar num projeto de escola capaz de contemplar os desejos e demandas do seu processo formativo e ainda, contribuir para um novo olhar sobre a juventude inserida nesses espaços, cada vez mais democrática e participativa. E, ao final da pesquisa, os resultados serão compartilhados com a sua escola e uma cópia do trabalho será disponibilizada à biblioteca da escola, ficando a inteira disposição.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: a pesquisa não terá custo nenhum para o participante.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todas as informações coletadas sobre você e fornecidas nas entrevistas não serão divulgadas para qualquer um que não trabalhe na pesquisa. As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os investigadores poderão ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés de seu nome. Só os investigadores saberão qual é o seu número e manteremos em sigilo. Os resultados da pesquisa serão apresentados em eventos e publicados em revistas e livros, mas sem identificar os participantes da pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Eu, _____,

declaro que li as Informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador Bruno Henrique da Silva dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP-UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais, inclusive meu nome, não sejam mencionados.

Passos-MG, _____ de _____ de 2019.

(Nome por extenso)

(Assinatura)

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL (se menor de 21 anos)

ANEXO

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A (RE) SIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA: Uma análise da apropriação do espaço escolar feito pela juventude em uma escola estadual da cidade de Passos-MG.

Pesquisador: BRUNO HENRIQUE DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 01749418.6.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.071.325

Apresentação do Projeto:

O pesquisa objetiva a análise dos espaços escolares tendo como foco dessa análise a atuação dos jovens de Ensino Médio de uma escola da rede estadual de educação de Minas Gerais. Busca identificar quais são os rituais estabelecidos no cotidiano para a sua (re)significação dos espaços escolares. A discussão perpassa pelas questões conceituais de cultura escolar, rituais, espaços escolares, juventude e ressignificação, utilizando-se de referenciais que possuem um arcabouço teórico na área. A metodologia será feita conforme Marli André (2008) propõe para a etnografia da prática escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são exequíveis e adequados à metodologia proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os pesquisadores apresentam os riscos mínimos possíveis, bem como formas de minimizá-los.

Benefícios:

Os benefícios indicados referem-se a utilização dos resultados pela própria escola que poderá aproveitá-los na reconstrução de seu projeto e metas.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 3.071.325

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia de pesquisa é adequada aos objetivos do projeto. O referencial teórico da pesquisa é atualizado e voltado à análise do objeto proposto. O Cronograma de execução da pesquisa é coerente e está adequado ao tempo de tramitação do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participantes – presente e adequado;
- b. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis Legais: presente e adequado;
- c. Termo de Assentimento (TA) – não se aplica;
- d. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – presente e adequado;
- e. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) – não se aplica;
- f. Termo de Anuência Institucional (TAI) – presente e adequado;
- g. Folha de rosto - presente e assinada;
- h. Projeto de pesquisa completo e detalhado - Presente e adequado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este Parecer é favorável a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do CEP acata o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1244235.pdf	03/12/2018 14:32:13		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_responsavel_legal.pdf	03/12/2018 14:30:43	BRUNO HENRIQUE DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	02/12/2018 19:37:45	BRUNO HENRIQUE DA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_final.pdf	02/12/2018 19:35:04	BRUNO HENRIQUE DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
 Bairro: centro CEP: 37.130-001
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 3.071.325

Outros	metodologia_pesquisa.pdf	02/12/2018 19:02:47	BRUNO HENRIQUE DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	24/10/2018 22:12:42	BRUNO HENRIQUE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento_informado.pdf	23/10/2018 22:24:18	BRUNO HENRIQUE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_concentimento_livre_esclarecido.pdf	23/10/2018 22:23:59	BRUNO HENRIQUE DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_anuencia_institucional_assinado.pdf	23/10/2018 22:23:21	BRUNO HENRIQUE DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:



Não

ALFENAS, 11 de Dezembro de 2018


Assinado por:
Angel Mauricio Castro Gamero
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro CEP: 37.130-001
UF: MG Município: ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

ANEXO B – Termo de Anuência Institucional - TAI



Programa de Pós-graduação
em Educação
Mestrado Acadêmico

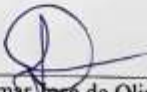


TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu, Itamar José de Oliveira Júnior, Masp 374 380-4, diretor responsável pela Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek da cidade de Passos-MG estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada **A (RE) SIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA: Uma análise da apropriação do espaço escolar feito pela juventude em uma escola estadual da cidade de Passos-MG.** coordenada pelo pesquisador Bruno Henrique da Silva da Universidade Federal de Alfenas-MG.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS, afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Passos, 08 de outubro de 2018


Itamar José de Oliveira Júnior
Diretor da Escola Estadual Prof.ª Júlia Kubitschek
MASP: 374 380-4

Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG
Rua: Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Centro - Prédio O sala 314 - Alfenas/MG - CEP 37130-001