



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**DANIELLE ARAÚJO FERREIRA MARQUES**

**DIREITOS DE JOVENS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TENSÕES E  
PERSPECTIVAS EM NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO**

**RONDONÓPOLIS**

**2018**

DANIELLE ARAÚJO FERREIRA MARQUES

**DIREITOS DE JOVENS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TENSÕES E  
PERSPECTIVAS EM NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE ENSINO MEDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa em Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano.

Rondonópolis

2018

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

M357d Marques, Danielle Araújo Ferreira.  
Direitos de jovens na escola de tempo integral : tensões e perspectivas em narrativas de estudantes do ensino médio / Danielle Araújo Ferreira Marques. -- 2018  
160 f. ; 30 cm.

Orientadora: Carmem Lúcia Sussel Mariano.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2018.  
Inclui bibliografia.

1. Juventude. 2. Direitos de participação na escola. 3. Educação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rod. Rondonópolis-Guiratinga, km 06 MT-270 - Câmpus Universitário de Rondonópolis - Cep: 78735-901

Tel: (66) 3410-4035 - Email : [ppgedu@ufmt.br](mailto:ppgedu@ufmt.br)

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "DIREITOS DE JOVENS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TENSÕES E PERSPECTIVAS EM NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO"**

AUTOR: Mestranda Danielle Araújo Ferreira Marques

Dissertação defendida e aprovada em 23/02/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca/Orientador

Doutor(a)

Carmen Lúcia Sussel Mariano

Instituição:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno

Doutor(a)

Erika Virgílio Rodrigues da Cunha

Instituição:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo

Doutor(a)

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Instituição:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Examinador Suplente

Doutor(a)

Flávio Vilas-Bôas Trovão

Instituição:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 01/03/2018.

*À Clara e Bella, pelos sorrisos, pelo carinho, pelo amor e por serem meu sol e minha lua diários...*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Profa. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano por ter me apresentado o campo teórico (tão apaixonante e instigante) da Sociologia da Infância. Sem dúvidas, ele me respondeu e tem respondido a inúmeras questões na reflexão sobre a infância (e juventude) e no trabalho com jovens. Agradeço, ainda, pelo acolhimento no Programa de Pós-Graduação em Educação como aluna especial e, posteriormente, como aluna regular, um objetivo há muito almejado por mim. Estendo esses agradecimentos a todos os professores do PPGEduc, pelos quais nutro profunda admiração pela dedicação e empenho nas atividades de docência.

Agradeço à Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha pelas contribuições desde o período em que ministrou a disciplina de Aportes Teóricos, quando já demonstrava o cuidado com a leitura do texto apresentado naquele momento, e, ainda, pelos apontamentos realizados na qualificação, em especial no que se relaciona à discussão sobre as políticas educacionais.

Agradeço à Profa. Dra. Cristina Satiê de Oliveira Pátaro pelas valiosas sugestões em relação ao texto de qualificação e pela participação na banca de defesa desta dissertação.

Agradeço aos amigos e familiares pelos momentos de leveza proporcionados ao longo desse período intenso de realização do mestrado.

À equipe pedagógica e demais profissionais da escola em que foi realizada esta pesquisa, pela disponibilidade e pela acolhedora recepção em todos os momentos em que lá estive.

Finalmente, agradeço aos jovens participantes da pesquisa, desejando, entre muitas outras coisas, que seus caminhos sejam felizes.

## RESUMO

A implementação dos direitos de participação, liberdade e respeito de crianças e jovens nos contextos escolares ainda percorre uma série de dificuldades. A representação de crianças e jovens como seres incompletos, incompetentes e vulneráveis e a prevalência da ideia de um “sujeito racional” que só se constitui quando se atinge a idade adulta, contribuiu para a desqualificação desses sujeitos como seres pensantes e políticos. A presente investigação, integrada ao Grupo de Pesquisa em Infância, Juventude e Cultura Contemporânea – GEIJC/UFMT, teve como objetivo analisar narrativas de jovens estudantes sobre as suas experiências e percepções de como os direitos de participação, liberdade e respeito são vivenciados no contexto de uma escola de ensino médio de tempo integral. Utilizamos como aporte teórico a Sociologia da Infância, compreendendo as crianças e jovens como uma categoria social subordinada que sofre impactos ante uma estrutura social marcada por desigualdades de gênero, de classe, raciais e, também, etárias. Optamos pela utilização da pesquisa-intervenção, em uma abordagem qualitativa, através da realização de entrevistas e rodas de conversa com jovens que cursam o 2º ano do ensino médio em uma escola pública estadual, de tempo integral, do município de Rondonópolis-MT. As análises das narrativas estão estruturadas em três eixos, que, apesar de serem apresentados separadamente, dialogam entre si e convergem na tentativa de reflexão sobre o objeto da pesquisa. De maneira geral, observamos as tensões que permeiam o modelo de ensino em tempo integral, assim como as contradições nos discursos dos estudantes em relação ao papel da escola e à função docente. As análises desenvolvidas no terceiro eixo indicam que os jovens percebem de maneira restrita a participação nas decisões relacionadas às atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola, apontando possibilidades de escolha apenas no que se refere às disciplinas “eletivas” que compõem o novo currículo do ensino médio. A participação e o “protagonismo juvenil” veiculados nos discursos relacionados à reforma do ensino médio parecem, assim, se restringir às “escolhas” relacionadas a essas disciplinas, não ocorrendo em relação às demais atividades ou às normas e regras da instituição, cujas decisões permanecem ainda reservadas aos adultos. Apesar de avaliarem que seria importante participar desses processos, os alunos apontam, entretanto, um descrédito em relação ao comprometimento de todos, inclusive dos próprios pares, na efetivação dessas possíveis ações ou na organização coletiva dos jovens, o que nos pareceu uma reprodução dos discursos que representam pejorativamente a juventude na sociedade. Ainda, essa participação pode parecer uma possibilidade inusitada para eles/as, já que possuem poucas ou quase nenhuma oportunidade de participar de processos políticos, dentro ou fora da escola. Essa situação denota o quanto os jovens são desqualificados enquanto sujeitos pensantes e capazes de participar como atores sociais e políticos relevantes nesse espaço, o que indica a necessidade da discussão permanente da amplitude dos direitos a eles/as garantidos, mormente os de participação, assim como do estabelecimento efetivo de canais de participação, para além do que parece estar sendo difundido nos atuais discursos reformistas.

Palavras-chave: Juventude; Direitos de participação na escola; Educação.

## ABSTRACT

The implementation of the rights of participation, freedom and respect of children and young people in school contexts still faces several difficulties. The representation of children and young people as incomplete, incompetent and vulnerable human beings and the prevalence of the idea of a "rational individual" that only constitutes oneself when it reaches adulthood, contributed to the disqualification of these individuals as thinking and political beings. The present research, integrated to the Research Group on Childhood, Youth and Contemporary Culture - GEIJC / UFMT, aimed to analyze narratives of young students about their experiences and perceptions of how the participation, freedom and respect rights are experienced in the context of a full-day high school. We utilized the Sociology of Childhood as theoretical contribution, understanding the children and young people as a subordinate social category that suffers impacts over a social structure marked by inequalities of gender, class, racial and age. We chose to use the intervention research in a qualitative approach by conducting interviews and conversations with young people who attend the 10<sup>th</sup> grade in a full-day state public school in the city of Rondonópolis-MT. The analyzes of the narratives are structured in three axes, which, although presented separately, dialogue with one another and converge in the attempt to reflect on the object of the research. In general, we observed the tensions that permeate the model of full-day high school, as well as the contradictions in students' discourses regarding the role of the school and the teaching function. The analysis developed in the third axis indicate that young people perceive in a restricted way the participation in the decisions related to the teaching and learning activities developed in the school, pointing out possibilities of choice only in regard to the "elective" disciplines that compose the new high school curriculum. Participation and "youth protagonism" in discourses related to the reform of secondary education seem therefore to be restricted to the "choices" related to these disciplines, not occurring in relation to the other activities or to the norms and rules of the institution, whose decisions remain reserved for adults. Although they evaluate that it would be important to participate in these processes, the students point out, however, a discredit in relation to the commitment of everyone, including the peers themselves, in the accomplishment of these possible actions or in the collective organization of the young people, which seemed to us a reproduction of the speeches which pejoratively represent youth in society. Still, such participation may seem to be an unusual possibility for them, as they have little or no opportunity to participate in political processes, either in or out of school. This situation denotes how young people are disqualified as thinking subjects and able to participate as relevant social and political actors in this context, which indicates the need for a permanent discussion of the extent of the rights guaranteed to them, especially those of participation, as well as the effective establishment of channels of participation, in addition to what appears to be widespread in current reformist discourses.

Keywords: Youth; Participation rights at school; Education.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Enfoques da Sociologia da Infância	29
Quadro 2	Participação nas atividades de aprendizagem X participação na elaboração de regras/normas e decisões da escola	144
Quadro 3	Como seria se pudessem participar na elaboração das regras/normas/decisões da escola?	145
Quadro 4	O sentido do estudo	146
Quadro 5	Diálogo com adultos	147
Quadro 6	Percepção sobre os professores	148
Quadro 7	O que pensam sobre a escola / pontos positivos e negativos	149
Quadro 8	Relações por idade X série X gênero	151
Quadro 9	Como seria a escola dos sonhos?	153
Quadro 10	Percepção sobre a Escola Integral	156
Quadro 11	Percepção sobre a participação na pesquisa	158
Quadro 12	Percepção sobre jovens que abandonaram a escola	159

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CDC</b>	Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança
<b>CEEGP</b>	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>CPI</b>	Comissão Parlamentar de Inquérito
<b>DCA</b>	Direitos da criança e do adolescente
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>DNCr</b>	Departamento Nacional da Criança
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>FUNABEM</b>	Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor
<b>GEIJC</b>	Grupo de Pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea”
<b>ICE</b>	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
<b>LBA</b>	Legião Brasileira da Assistência
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCDE</b>	Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Escola
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PROCENTRO</b>	Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental
<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>SAM</b>	Serviço de Atendimento ao Menor
<b>SEDUC</b>	Secretaria Estadual de Educação
<b>TEO</b>	Tecnologia Empresarial Odebrecht
<b>TESE</b>	Tecnologia Empresarial Socioeducacional

## SUMÁRIO

PREÂMBULO.....	12
CAPÍTULO 1	
REFERENCIAL TEÓRICO	
1.1 Infância e juventude enquanto construções sociais.....	18
1.2 Sociologia da Infância.....	22
1.3 Infância, juventude e escolarização.....	34
CAPÍTULO 2	
REFERENCIAIS METODOLÓGICOS	
2.1 Investigando “com” crianças e jovens.....	40
2.2 A pesquisa-intervenção com jovens.....	42
2.3 Campo de Pesquisa.....	45
2.3.1 <i>Locus</i> .....	45
2.3.2 Participantes.....	47
2.3.3 Caminhos da pesquisa.....	48
CAPÍTULO 3	
REFLEXÕES SOBRE JUVENTUDE	
3.1 Adolescentes ou jovens?.....	52
3.2 Construções da/sobre a juventude.....	53
3.3 Crianças e jovens como sujeitos de direitos.....	57
3.4 Visibilidade dos jovens nas políticas públicas.....	64
3.4.1 O direito à educação das crianças e dos jovens.....	67
CAPÍTULO 4	
REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO	
4.1 A educação nos tempos atuais.....	72
4.1.1 Políticas educacionais e o “novo” ensino médio.....	78
4.1.2 A “Escola da Escolha”: mas, escolha de quem?.....	86

4.2 Participação e “protagonismo juvenil”: entre discursos e práticas.....	92
CAPÍTULO 5	
ANÁLISES	
5.1 A escola integral: contradições e renúncia ao modelo proposto.....	101
5.1.1 A renúncia à escola integral.....	109
5.2 O “lugar” dos docentes para os jovens: “amigos” que educam e/ou “profissionais” que ensinam?.....	113
5.3 “Tem gente que não leva muito a sério a opinião dos jovens”: espaços de participação e decisão dos jovens na escola.....	119
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	126
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para jovens.....	140
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para responsáveis.....	141
APÊNDICE 3 – Roteiro utilizado nas entrevistas individuais.....	142
APÊNDICE 4 – Quadros com grades analíticas das narrativas dos jovens sobre as principais questões analisadas.....	144

## PREÂMBULO

*Reconheçamos que, nos avanços da gestão democrática, a presença e voz dos alunos muito pouco avançou. [...] As condutas dos alunos pode[m] ser um alerta de que não é suficiente uma gestão mais democrática apenas para nós.*  
(ARROYO<sup>1</sup>)

Assumir, efetivamente, a perspectiva de que as pessoas são sujeitos de direitos não é tarefa simples. Menos fácil, ainda, é estabelecer, de maneira concreta, uma relação de causalidade entre os percalços no acesso e exercício desses direitos e as suas consequências no cotidiano e na vida das pessoas.

Isso ocorre, em grande parte, em decorrência de tensões na configuração dos direitos humanos. Segundo Robert Kurz (2003 *apud* ARROYO, 2007, p. 71), dois pontos de tensão se configuram em relação a esses direitos: “primeiro, reconhecê-los como direitos de seres humanos em geral, em abstrato; segundo, condicioná-los ao mercado”.

Miguel Arroyo (2007), falando sobre o direito à educação, ironiza essa abstração:

[...] Por vezes, de tanto repetir nos anos 1980 educação direito de todo cidadão e dever do Estado, nós fizemos a imagem de crianças, adolescentes e jovens caminhando, espontaneamente alegres e agradecidos, às escolas que os governos abriam em cada esquina. Lá iriam eles e elas, legiões de crianças e adolescentes com seu crachá: sou cidadão, sujeito de direitos, deixem-me entrar. Nos depoimentos dos alunos encontramos outras imagens: a escola não aparece como um destino espontâneo, nem como um itinerário festivo, mas como um permanente exercício de tensas escolhas entre estudar é preciso e viver também é preciso (ARROYO, 2007, p. 112).

O autor destaca que discursos fáceis de cidadania abstrata vêm sendo desmistificados por vivências reais e concretas, sobretudo oriundas das infâncias, adolescências e juventudes populares.

---

<sup>1</sup> ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 42.

Em relação às crianças e adolescentes (ou jovens), essa situação pode ser ainda mais tensa, principalmente em decorrência do difícil percurso no reconhecimento desses indivíduos enquanto sujeitos de direitos, assim como das representações construídas historicamente que os associam à irresponsabilidade e à imaturidade.

Um lento e tortuoso caminho foi percorrido para o reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes. Nesse sentido, Mariano (2010) aponta a distância de dois séculos que separou a Declaração dos Direitos do Homem, de 1789, da aprovação, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, em 1989, sinalizando, assim, as dificuldades, na sociedade moderna, para a afirmação dos direitos das crianças e adolescentes.

Antes da Convenção, dois textos declaratórios já haviam sido aprovados em âmbito internacional: a Declaração de Genebra, em 1924, e a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959. Apesar disso, por serem desprovidas de caráter vinculativo junto aos Estados Membros (MARIANO, 2010), não forneciam garantias quanto à sua aplicação.

Por ter sido substancialmente influenciada pela representação da criança que, diante de sua vulnerabilidade, precisa ser protegida, a Declaração de Genebra “tem implícita uma ideia essencialmente direccionada para a proteção do pequeno ser”, não sobressaindo, em nenhum momento, “qualquer indício que faça da criança sujeito de direitos-liberdades” (MONTEIRO, 2006, p. 118). Da mesma forma, a Declaração de 1959 não fez qualquer alusão a essa vertente.

Os direitos-liberdades somente foram aclamados através da Convenção, a partir de um contexto de avanço dos ideais democráticos e de surgimento de novas concepções e representações das crianças e adolescentes. Com um caráter mandatário, a Convenção obriga todos os Estados Membros a tomar uma posição ativa na efetivação dos direitos por ela contemplados, devendo eles, então, adaptar a respectiva legislação local ao seu texto (MONTEIRO, 2006).

Em que pese, porém, a sua importância no contexto dos direitos das crianças e adolescentes, a Convenção é objeto de discussão pelo fato de outorgar simultaneamente os direitos de proteção e os direitos de participação, liberdade e respeito. É sob esta tensão que se situa o “ponto de clivagem no que diz respeito ao reconhecimento de novos direitos à infância e à mudança paradigmática na

representação da infância” (MARIANO, 2010, p. 69) e pela qual perpassa a presente pesquisa.

De uma maneira geral, os direitos das crianças e adolescentes têm sido agrupados, por autores que se dedicam ao seu estudo, em três tipos, os quais, juntos, podem ser denominados de os três “P<sub>s</sub>”: direitos de proteção, direitos de provisão e direitos de participação (HAMMARBERG, 1990 *apud* SOARES, 2002; QVORTRUP, 2010a).

Os direitos de provisão estão relacionados ao acesso à saúde, educação, cuidados físicos, cultura, lazer, entre outros. Os direitos de proteção relacionam-se à necessidade de preservar as crianças e adolescentes de situações de violência, exploração, injustiça ou conflitos. Nos direitos de participação, finalmente, estão inscritos os direitos civis e políticos, ou seja, “o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito” (SOARES, 2002, p. 4).

No Brasil, a Constituição Federal, de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, incorporaram as concepções e dispositivos da Convenção, ainda que esse processo seja alvo de problematizações quanto às questões que foram, efetivamente, alvo de análise e reflexões a nível nacional. Nesse sentido, Mariano (2010) destaca que a discussão em torno dos direitos das crianças e adolescentes centrou-se no embate entre a situação irregular e a doutrina da proteção integral, em descompasso com as problematizações que vinham sendo feitas no contexto da Convenção em relação à outorga simultânea dos direitos de proteção e participação, liberdade e respeito. Pouco se tem debatido, assim, na literatura brasileira, sobre como e em que medida as crianças e jovens participam ou poderiam participar das decisões que os afetam, inclusive no que diz respeito a sua educação escolar.

Deste modo, investigações de mestrado desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Infância, Juventude e Cultura Contemporânea – GEIJC/UFMT, ao qual este estudo se insere, têm explorado essa lacuna, tal como a pesquisa de Lívia Dias (2015), que verificou a escassez de produções no campo da Educação que discutem criticamente a temática dos direitos das crianças e adolescentes. Ao analisar 38 artigos produzidos entre os anos de 1986 e 2013, a autora observou um quase silenciamento na discussão sobre esses direitos, principalmente no que se

refere às suas tensões, como a que envolve o exercício simultâneo dos direitos de proteção e participação.

A pesquisa de Márcia Regina M. Brito (2015) observou a dificuldade na materialização dos direitos de crianças e adolescentes no ambiente escolar do ensino fundamental em escolas públicas, a partir da análise de discursos de professoras. Em suas narrativas, elas atribuíam uma ênfase consideravelmente maior aos direitos de aprendizagem em detrimento dos direitos à participação, liberdade e respeito.

Diante disso, a presente dissertação se articula com a perspectiva das pesquisas de Dias (2015) e Brito (2015) de investigar os direitos de crianças e adolescentes no âmbito escolar e teve como objetivo ouvir o que jovens estudantes do ensino médio de uma escola pública têm a dizer sobre esses direitos, analisando suas narrativas sobre as percepções do contexto escolar e as experiências ali vivenciadas.

Essa discussão passa a ser ainda mais relevante se considerarmos a recente aprovação da “reforma do ensino médio”, proposta pelo governo federal, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017<sup>2</sup>, que, entre outras medidas, instituiu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

Ainda, consideramos importante ouvir o que os jovens têm a dizer sobre questões como essas, que os afetam diretamente, de maneira a também contrapor discursos que os representam como sujeitos que seriam incapazes de tomar decisões “responsáveis” ou opinar em determinados assuntos.

Nesse sentido, buscamos, como objetivos específicos, analisar como os jovens percebem a instituição escolar e o contexto do ensino médio em tempo integral; refletir sobre o sentido que atribuem ao estudo e aos processos de ensino e aprendizagem e sobre como significam as relações estabelecidas nesse contexto; investigar quais canais de escuta e participação percebem na escola e como suas opiniões e demandas são consideradas.

---

<sup>2</sup> A proposta do novo ensino médio traz como ações catalisadoras a indução à formação técnica para alunos do ensino médio, o fomento à Escola em Tempo Integral e o estímulo ao protagonismo juvenil. Fonte: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).



Utilizamos como aporte teórico o campo dos Estudos Sociais da Infância<sup>3</sup>, compreendendo as crianças e jovens como uma categoria social subordinada que sofre impactos ante uma estrutura social marcada por desigualdades de gênero, de classe, raciais e, também, etárias. Entendemos que um dos aspectos que envolve essa subordinação repousa justamente na pouca escuta dos pontos de vista das crianças e jovens, bem como na representação destes como pré-pessoas, o que justificaria o não exercício pleno da sua cidadania.

Optamos pela utilização da pesquisa-intervenção, em uma abordagem qualitativa, através da realização, em uma primeira etapa, de entrevistas individuais com seis jovens que cursam o 2º ano do ensino médio em uma escola pública estadual, de tempo integral, do município de Rondonópolis-MT. Em uma segunda etapa, foram realizadas duas rodas de conversa, com a intenção de pormenorizar questões chave que emergiram nas entrevistas individuais e que estavam mais diretamente relacionadas com o objetivo principal da pesquisa.

A utilização dessa metodologia se articula com o aporte teórico adotado, partindo do pressuposto de que uma investigação *com* os jovens e não *sobre* eles, os coloca em posição de informantes qualificados a partir de uma reflexividade teórico-metodológica que busca se contrapor a posturas adultocêntricas adotadas inclusive em pesquisas no campo da educação e da infância (CASTRO, 2008).

Condizente com as reflexões de Arroyo (2007), consideramos que

[...] se pretendemos rever as representações estereotipadas que ainda poderemos ter dos educandos populares nada melhor do que ouvir sua[s] voz[es], acompanhar seus percursos humanos [...] se dermos a palavra aos educandos, eles terão o que falar (ARROYO, 2007, p. 91 e 95).

Esta dissertação estrutura-se em cinco capítulos. O primeiro apresenta o campo teórico da Sociologia da Infância, utilizado como aporte na construção do objeto da pesquisa, e algumas questões que são abordadas dentro deste campo em relação às práticas pedagógicas.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial metodológico da pesquisa-intervenção, os instrumentos utilizados para a coleta das narrativas e os caminhos

---

<sup>3</sup> Esse campo teórico vem se utilizando da nomenclatura infância tal qual a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, que designa criança todo indivíduo/sujeito até os 18 anos de idade.

percorridos durante a pesquisa, caracterizando o seu *locus* e apresentando os participantes.

O terceiro capítulo analisa algumas questões relacionadas à juventude, discutindo conceitos e representações dessa categoria, a visibilidade dos jovens nas políticas públicas e, mais especificamente, no campo da educação, e a construção dos direitos de crianças, adolescentes e jovens, principalmente no plano nacional.

No quarto capítulo, buscamos fazer uma intersecção mais específica sobre as questões que envolvem a juventude e as políticas educacionais atuais. Para isso, analisamos brevemente o contexto social e político em que essas políticas foram e têm sido construídas, principalmente aquelas relacionadas ao ensino médio. Ainda nesse contexto, discutimos o conceito de protagonismo juvenil, no sentido de problematizar o seu uso nos atuais discursos reformistas.

Analisamos os dados levantados durante a pesquisa no quinto capítulo e, finalmente, como último tópico textual, tecemos algumas considerações sobre todo o processo percorrido e seus resultados.

## **CAPÍTULO 1**

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **1.1 Infância e juventude enquanto construções sociais**

Ao tratar sobre os direitos de proteção e participação das crianças, Natália Soares (2002) denomina o paradigma atual em relação aos discursos sobre a infância como decorativo e quimérico: é adequado se evocar esses direitos enquanto discurso politicamente correto, porém, a maioria das pessoas que os evoca, não considera realmente possível sua concretização.

A protelação do exercício desses direitos das crianças, adolescentes e jovens, principalmente os de participação, liberdade e respeito, está intimamente relacionada à imagem da infância vulnerável e frágil que precisa de proteção. Imagens e discursos que repetidamente fazem uso de uma retórica que relaciona as crianças ao perigo e ao risco são incessantemente veiculados em diversos canais de comunicação, contribuindo para que os direitos de proteção sejam percebidos como muito mais necessários do que os demais.

Essa necessidade, é claro, não pode ser desqualificada, ou seja, a criança realmente possui uma vulnerabilidade inerente que faz com que necessite de uma proteção especial, considerando a sua falta de conhecimento decorrente da inexperiência em determinadas situações (LANDSDOWN, 1994 *apud* SOARES, 2002).

Essa necessidade óbvia de proteção da criança, entretanto, deve ser problematizada em relação a outro tipo de vulnerabilidade, relacionada com a falta de poder político e econômico e com a dificuldade no acesso e exercício de seus direitos civis: uma vulnerabilidade estrutural (LANDSDOWN, 1994 *apud* SOARES, 2002), influenciada diretamente pelas imagens das crianças e as representações que construímos sobre elas.

A discussão sobre a construção de diferentes imagens da infância e sobre a representação das crianças na sociedade ocidental é bastante explorada pelo historiador e pesquisador Philippe Ariès (1981) em sua famosa obra “História Social da Criança e da Família”.

A contribuição deste autor e de sua obra é das mais relevantes na desnaturalização de representações cristalizadas da infância, demonstrando,

através do estudo da iconografia e de documentos históricos, que as crianças, enquanto grupo específico, foram tratadas e se posicionaram de maneiras diferenciadas ao longo da história, a depender de fatores sociais, econômicos e culturais, entre outros.

Ariès (1981) defende a tese de que a sociedade tradicional via mal a criança (e mais ainda o adolescente), mas que, nas sociedades industriais, ela e a instituição familiar assumiram um novo lugar, correspondente às necessidades do sistema capitalista de produção.

O autor conclui que a infância não era uma categoria reconhecida em suas especificidades: até o século XIII, as crianças eram retratadas nas pinturas como homens de tamanho reduzido, com músculos inclusive. As crianças representadas de uma maneira mais próxima do sentimento moderno atual surgiriam apenas no século XIII, através da imagem do anjo, com “a aparência de um jovem adolescente” (ARIÈS, 1981, p. 18); do Menino Jesus; e da criança nua.

No século XV, surgem, segundo Ariès (1981), duas novas representações da infância: o retrato, que indicava a saída do anonimato das crianças; e o *putto*, a transformação do anjo-adolescente num pequeno Eros nu. Assim, “com exceção do anjo da guarda, de agora em diante *o anjo não seria mais o adolescente* que ainda se vê nas telas de Botticelli” (ARIÈS, 1981, p. 26, grifos nossos).

O século XVII foi crucial para a infância: a criança começaria a ser representada sozinha e, nos retratos de família, ela se tornaria o centro da composição.

[...] embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal (ARIÈS, 1981, p. 25).

Essa mudança no reconhecimento das crianças passou, inclusive, pela alteração nos trajes usados à época, questão com a qual Ariès (1981) se detém em um capítulo específico. Na Idade Média, não havia diferença, no que se refere à idade, no modo como as pessoas se vestiam. As túnicas eram usadas tanto pelas crianças quanto pelos jovens ou adultos. A diferenciação ocorria apenas em relação

à hierarquia social. No século XVII, porém, o reconhecimento mais particular da existência da infância também alterou os hábitos de vestuário das crianças: nesse período, ao menos a criança pertencente às classes mais abastadas já tinha um traje reservado a sua idade.

Uma questão interessante é levantada pelo autor no que se refere a esse processo de mudança nas vestimentas. A distinção que se deu em relação às crianças, inicialmente, concretizou-se através da permanência dos trajes por elas utilizados, havendo mudança apenas nas roupas dos adultos, ou seja, os hábitos alteraram-se apenas para estes últimos. Assim, Ariès (1981) destaca que não se sentia a necessidade de criar algo novo para as crianças. Da mesma forma, isso acontecia com as pessoas pobres, que utilizavam as roupas que lhes eram dadas, muitas vezes utilizadas em décadas anteriores.

Em um capítulo dedicado à história dos jogos e brincadeiras, o autor também aponta essa diferenciação entre os adultos, de um lado, e as crianças e os pobres, de outro, pela permanência de determinados costumes apenas entre esses últimos. Os jogos e brincadeiras, antes comuns a todas as idades e classes, passaram, a partir do século XVII, a ocorrer apenas entre as crianças e o povo, assim como ocorrido com os trajes. Assim, segundo Ariès (1981, p. 49), “a infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos”.

Sobre essas questões, então, o autor traça um paralelo entre o sentimento da infância e o sentimento de classe, afirmando:

É notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classe (ARIÈS, 1981, p. 74).

Outra mudança salientada por Ariès (1981) em relação ao tratamento dirigido às crianças é destacada no capítulo “Do despudor à inocência”. Segundo o pesquisador, surge, no século XVII, a ideia da inocência infantil e, a partir de então, começa-se a se falar em uma fragilidade das crianças, sentimento oposto ao despudor que se tinha em relação à sua sexualidade, por exemplo. Muito possivelmente, essa transformação se deu, segundo o autor, em consequência do “espírito clássico” da época e de sua “insistência na razão” (ARIÈS, 1981, p. 85).

Formou-se, assim, uma “concepção moral da infância [...] que associava sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina, e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas” (ARIÈS, 1981, p. 87).

De uma época em que a infância era desconsiderada diante da ausência de um sentimento específico por ela ou da falta de consciência da sua particularidade, as crianças passaram a nutrir na sociedade, a partir do século XVII, sentimentos relacionados à fragilidade, pureza, inocência e pudor.

É interessante pensar em como se foi atribuindo à infância, ao longo do tempo, um *status*, ao mesmo tempo, de inferioridade, como se pode depreender da questão relacionada aos trajes e jogos apontada por Ariès (1981), e de incapacidade, relacionada à ideia cada vez mais permanente e cristalizada de uma suposta inocência e fragilidade.

Jens Qvortrup (2005) destaca que a importância do estudo de Ariès está no fato de tornar inteligível uma mudança histórica na arquitetura da infância e nas atitudes em relação a essa categoria social. O autor pontua, assim, a distância histórica e intelectual entre o modo como as crianças têm sido tratadas na atualidade e o ponto de vista arièsiano sobre a representação desses sujeitos na sociedade medieval e no início da sociedade pós-medieval:

Aquela era uma sociedade na qual não faltavam crianças, mas que não tinha infância. As crianças eram visíveis, concreta e abundantemente, mas não constituíam uma categoria conceitual. Elas eram uma parcela e uma parte de qualquer comunidade local, a elas eram confiados deveres como aos adultos, elas não eram afastadas de eventos presumidamente perigosos – desde a sexualidade às execuções, ninguém as privava de testemunhar o que quer que acontecesse porque não havia a ideia de que as crianças constituíam um grupo específico, nem que tinham necessidades específicas. Dessa forma, as crianças estavam obviamente presentes na sociedade, onde não havia nenhuma ideia clara de segregação etária ou ordem geracional (QVORTRUP, 2011, p. 27).

Nesse sentido, em referência à visão arièsiana, Qvortrup (2011) problematiza as noções de público X privado e proteção X participação, apontando que, diferentemente da atualidade, as crianças não eram segregadas em decorrência de sua idade ou confinadas à privacidade da família na sociedade pré-moderna, mas eram parte da vida pública.

O ponto principal da tese de Ariès, assim, era que

[...] as crianças perderam sua visibilidade legítima no espaço público quando foram confinadas a uma variedade de formas institucionais de infância: uma infância familiar, uma infância escolar, uma infância pré-escolar, uma infância de lazer, etc. (QVORTRUP, 2011, p. 28).

Os conceitos de público X privado e participação X proteção se inter cruzam na discussão de Ariès, quando ele aponta que, a partir da ausência da ideia de infância nas sociedades medievais, as crianças participavam mais da vida pública em sociedade, mas não eram especialmente protegidas (QVORTRUP, 2011).

Para Qvortrup (2011), a principal mensagem de Ariès foi, assim, sobre participação e não sobre proteção:

[...] penso que sua principal mensagem foi sobre a participação e não sobre proteção, embora as duas noções sem dúvida estejam relacionadas [...] Ele lamentou o que compreendeu como uma diminuição do papel das crianças no tecido social e foi crítico em relação a uma proteção que se desenvolveu na forma de encarceramento e que, posteriormente, tornou-se um entendimento positivo de proteção, como controle cada vez maior de crianças e jovens. Controle não é uma negação da proteção, mas sua versão autoritária e paternalista. Quando alguém assume essa versão extrema de proteção, está, ao mesmo tempo, menosprezando a habilidade das crianças de empregar sua capacidade e sua competência, e reforçando a ausência de confiança, entre adultos, em relação a essas qualidades das crianças (QVORTRUP, 2011, p. 30).

A compreensão da infância e da juventude enquanto construções sociais é imprescindível para analisar como essas categorias têm sido tratadas na sociedade contemporânea. Por essa relevância, ela é um dos principais paradigmas da Sociologia da Infância, aporte teórico utilizado na presente pesquisa que será apresentado a seguir.

## **1.2 Sociologia da Infância**

Um campo teórico surge em decorrência de diversos fatores, relacionados às especificidades do contexto sócio-histórico e às demandas de cunho epistemológico. Novos e relevantes acontecimentos em torno de determinada

questão social e a ausência de conhecimentos que permitam uma compreensão considerada mais coerente sobre a mesma, de acordo com novas necessidades, são, desse modo, determinantes para a sua emergência.

O contexto dos anos 1980 foi decisivo para o surgimento de questões relacionadas aos direitos da infância e juventude, considerando, por exemplo, entre outros eventos, a elaboração e aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC) pela Organização das Nações Unidas (ONU).

A Convenção, aprovada em 1989, após dez anos da apresentação de seu texto original, foi um tratado internacional que demarcou uma mudança significativa na representação da infância e adolescência, ao considerar que indivíduos com menos de 18 anos também usufruem os mesmos direitos e liberdades do ser humano. Entretanto, tal reconhecimento não significou uma igualdade civil entre crianças/adolescentes e adultos, algo que não seria necessariamente benéfico àqueles/as, ante suas vulnerabilidades inerentes.

Lourdes Muñoz (2006) destaca esse novo interesse da sociedade pelo bem-estar das crianças e adolescentes em decorrência do aprofundamento dos seus direitos, mas, também aponta, enquanto fator de transformação na maneira de se conceber essa categoria social, a existência de uma inquietude dos adultos em relação aos comportamentos das crianças.

A este renovado interesse pelo bem-estar da infância se soma outro fator, que é a inquietude que causam, no ideário adulto, os comportamentos considerados precoces de crianças e adolescentes; ou a adoção por eles de condutas que se situam a margem do que lhes é idealmente esperado; inclusive sua capacidade de lidar com as novas tecnologias de informação e comunicação desperta temores e receios (MUÑOZ, 2006, p. 11, tradução nossa).

Nessa conjuntura de novas perspectivas de compreensão da infância, Rosemberg e Mariano (2010), analisando o contexto da Convenção, apontam a ocorrência de uma “mudança paradigmática” proposta pelo então campo teórico dos Estudos Sociais sobre a Infância (na tradição anglo-saxônica) ou Sociologia da Infância (na tradição francófona).

A consideração dos sujeitos com menos de 18 anos como um grupo social específico foi um dos legados da Convenção. Muito embora seja patente que existam vulnerabilidades e capacidades muito distintas para as diferentes subetapas



etárias, trata-se de uma categoria de tipo geracional que se caracteriza também pela sua subordinação à idade adulta, condição esta problematizada pelo então emergente campo da Sociologia da Infância, especialmente por Jens Qvortrup.

A expressão “Sociologia da Infância” encontra-se formulada desde os anos 1930 (QVORTRUP, 1995 *apud* SARMENTO, 2008), porém, a análise da infância enquanto categoria sociológica do tipo geracional se desenvolveu apenas a partir do último quarto do século XX (com mais força a partir dos anos 1990), o que faz com que esse campo teórico costume ser chamado de a “Nova Sociologia da Infância” (SARMENTO, 2008).

A emergência desse campo ocorre, assim, diante da “inadequação dos paradigmas teóricos existentes” (MONTANDON, 2001, p. 43), que não tomavam as crianças e adolescentes enquanto atores relevantes no contexto social, ou de “uma insatisfação com as explicações habituais sobre a vida e o comportamento das crianças” (MUÑOZ, 2006, p. 10, tradução nossa).

As análises produzidas pelo feminismo e, em especial, pelos estudos de gênero, também contribuíram para a inauguração desse campo de estudos, considerando que a reintrodução da mulher na cena teórica permitiu uma maior visibilidade ao conjunto das demais minorias. O início desses estudos na sociologia anglossaxônica ocorre cerca de 10 anos antes do que na sociologia francófona por esse motivo, pois, nos países daquela região, o feminismo se inseriu como campo de discussão mais cedo (SIROTA, 2001).

Em relação ao processo de mudança do objeto da infância no campo da sociologia, Cris Jenks (2005, p. 55) menciona um amadurecimento sociológico dessa categoria, destacando a prática de sociólogos “dedicada à profanação sistemática de imagens e realidades previamente santificadas no reino sagrado do natural total”.

Règine Sirota (2001) e Cléopâtre Montandon (2001) trazem os balanços das produções da Sociologia da Infância em língua francesa e inglesa, respectivamente, buscando contextualizar a emergência do campo e traçar a sua evolução.

Segundo Sirota (2001), uma constatação geral da carência e fragmentação da infância (a infância muda, marginalizada, excluída ou invisibilizada), tanto na literatura francesa quanto inglesa, apontava para o desafio da busca pela sua emergência “por inteiro” no discurso científico como objeto de trabalho.

Assim, no final dos anos 80, historiadores, sociólogos, demógrafos e etnólogos de língua francesa assim como um certo número de profissionais da infância começam a trabalhar, no interior de suas comunidades respectivas, com esse novo objeto. Esses encontros e o conjunto das publicações que deles resultaram se refletem uns nos outros, cada um raciocinando no interior de seus próprios quadros de referência e com suas metodologias próprias, construindo assim uma nova paisagem científica (SIROTA, 2001, p. 12).

A sociologia em geral ou, mais especificamente, a sociologia da educação, esteve, durante muito tempo, atrelada à definição durkheimiana que toma a criança enquanto um “future being” ou um “vir a ser”, um devir. Desse modo, ela voltou suas atenções para as instituições consideradas responsáveis ou encarregadas desse processo formativo: a escola, família ou justiça (SIROTA, 2001).

Podem ser apontadas, desse modo, questões sociais e epistemológicas que contribuíram para a tardia inserção da infância enquanto objeto de estudo na sociologia. Tanto a representação das crianças como seres “em trânsito” e, por isso, incompletos e imperfeitos, como, em consequência disso, a não constituição da infância enquanto um objeto epistemologicamente válido são fatores que influenciaram a ausência da infância no estudo sociológico (SARMENTO, 2008).

Por oposição a essas concepções de infância, surgem e se fixam os primeiros elementos da Sociologia da Infância, uma “subdisciplina sociológica” (MUÑOZ, 2006) reconhecida como campo legítimo de produção acadêmica no início dos anos 1990, com a reunião de sociólogos no Congresso Mundial de Sociologia e a partir da criação de um grupo de estudo específico, em 1992, na Associação Americana de Sociologia (MONTANDON, 2001).

Analisando a literatura francesa e inglesa, Sirota (2001) apresenta alguns pontos comuns em relação à emergência desse novo campo teórico. Entre eles, está a ideia da infância enquanto construção social, que faz com que se desnaturalizem concepções cristalizadas que se tem sobre ela e a tomem, a partir de então, como um componente da cultura e da sociedade. As crianças, ainda, são consideradas como atores em sentido pleno e não enquanto projeções do adulto que será ou “um vir a ser”.

Em entrevista concedida em 2005 e revisada para tradução para o português em 2011, Sirota estabelece uma comparação entre a visão da infância anterior e aquela originada a partir do campo da Sociologia da Infância:

A gente pode resumir as coisas considerando duas sucessivas visões diferentes: em um primeiro momento, a gente considera a criança em devir segundo a percepção durkmeniana; duma transmissão de geração para geração que fazia surgir o ser social, ser frágil, porque se precisava construir a educação. Era a tarefa das gerações anteriores. Em um segundo momento, a gente considera a criança como um ser no presente, como um ator, em parte conduzindo sua própria socialização e que reinterpreta a educação que lhe é dada (MARCHI, 2011).

Manuel Sarmiento (2008), pesquisador português que teve grande contribuição na entrada da Sociologia da Infância no Brasil (DELGADO, 2013), aponta o paradoxo atual que a disciplina busca compreender. Para ele,

[...] a Sociologia da Infância desenvolve-se contemporaneamente, em boa parte, por necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes paradoxos atuais: nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento (SARMENTO, 2008, p. 18-19).

Alan Prout e Allison James (1990 *apud* BORBA; LOPES, 2013) propõem, diante da crítica à imposição de uma concepção ocidentalizada da infância, uma reconstrução dessa categoria em torno de seis proposições:

1 – A infância é uma construção social e, por isso, não pode ser identificada com um período de imaturidade biológica e nem universalizada;

2 – A infância é uma variável de análise social que só pode ser compreendida na sua relação com outras variáveis como o gênero, a classe social e/ou etnia;

3 – As relações sociais das crianças e suas culturas merecem ser estudadas em si mesmas, independentemente das perspectivas dos adultos;

4 – As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam, pois contribuem para a produção da cultura e da sociedade em que estão inseridas;

5 – Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância, por permitirem uma maior penetração no mundo das crianças e, assim, conferir-lhes participação e voz mais direta;

6 – Finalmente, para os autores, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é uma forma de engajamento em um processo de “reconstrução” da criança e da sociedade.

Jens Qvortrup, pesquisador dinamarquês, liderou um projeto pioneiro, entre 1987 e 1992, denominado “Infância como Fenômeno Social”, em que pesquisou a infância em dezesseis países. No texto “Nove teses sobre a infância como um fenômeno social”, de 1993, traduzido e publicado no Brasil apenas em 2011, Qvortrup resume elementos essenciais desse projeto, dentre os quais convém destacar alguns, considerando os objetivos da presente pesquisa.

Um dos elementos apresentados pelo autor, em sua segunda tese, é o de que a infância é uma categoria social permanente na sociedade e não apenas uma fase de transição, o que implica no reconhecimento da sua estabilidade e permanência. Assim, as teorias psicológicas e de socialização, ao postularem que a criança se desenvolve em determinado número de fases até atingir a “maturidade”, acabam por não contribuir para um entendimento sociológico da infância, já que o seu foco se situa no alcance desse desenvolvimento, num futuro adulto.

Essa tese é melhor explicitada em outro de seus textos, “A infância enquanto categoria estrutural”, em que esclarece que o conceito de infância está imbricado em parâmetros sociais e não se relaciona com características individuais dos seus membros, as crianças (QVORTRUP, 2010). Dessa forma, contrapõe os conceitos “infância” e “criança”. Em termos estruturais, o autor demonstra a amplitude do primeiro termo em relação ao segundo.

Pensar em termos estruturais rompe com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no *desenvolvimento da infância* [...] Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional (QVORTRUP, 2010, p. 635, grifos do autor).

A infância, portanto, é uma categoria permanente na estrutura social e uma “estrutura” em si mesma (MUÑOZ, 2006), e não deixa de existir mesmo que seus membros, ou seja, as crianças, passem a não fazer mais parte dela.

A ideia de que as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade é outra tese desenvolvida pelo autor. Ainda que esta pareça uma afirmação simples, o autor argumenta que existe uma tendência em enxergar as crianças como meras reprodutoras passivas, desconsiderando o seu caráter inventivo e criador, o que impacta, conseqüentemente, na maneira como são requisitadas a participar das questões que as afetam, assim como aos demais membros da sociedade.

A última tese elencada por Qvortrup (2011) é a de que a infância é uma categoria minoritária clássica, ou seja, em relação ao grupo dominante dos adultos, possui *status* social inferior e menos privilégios. Devido às características físicas ou culturais, é objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras.

As nove teses apresentadas por Qvortrup definem um campo específico no corpo teórico da Sociologia da Infância: o enfoque ou corrente estrutural (MUÑOZ, 2006; SARMENTO, 2008).

Muñoz (2006) destaca a existência de outros dois enfoques: o construcionista e o relacional. Esses enfoques, segundo a autora, não podem ser considerados alternativos ou opostos ao enfoque estrutural, mas complementares, tendo em vista que a escolha entre eles denota a preferência dos autores por determinados vieses do campo teórico e por problemáticas específicas relacionadas à infância.

A autora estabelece eixos de comparação entre esses três diferentes enfoques, descrevendo, de maneira bastante didática, a abordagem geral de cada um, os termos e conceitos mais utilizados, temas de interesse preponderantes e principais metodologias por eles empregadas.

De maneira geral, os três enfoques tomam as crianças enquanto sujeitos ativos na sociedade e consideram a infância como uma abstração conceitual que serve, entre outras coisas, para definir o modo de ser criança. A autora, entretanto, salienta as especificidades de cada enfoque:

[...] O que, no entanto, parece diferente é que, enquanto a abordagem estrutural enfatiza a demonstração da parte mais abstrata do binômio pessoa-sociedade (aqui mais especificamente sociedade-pessoa), a abordagem relacional insiste (de modo intencional) na necessidade em se reconhecer um papel para as crianças, movendo-se a abordagem construcionista dentro de certo equilíbrio em sua tentativa de definição de ambos os conceitos (MUÑOZ, 2006, p. 16, tradução nossa).

Considerando a abordagem geral de cada enfoque, Muñoz (2006) destaca a prevalência, no enfoque estrutural, do termo “infância”, enquanto “criança” aparece mais no enfoque construcionista e “crianças” no relacional. Para fins de comparação e esclarecimento do enfoque do qual a pesquisa se aproxima, apresentamos, a seguir, o quadro comparativo entre termos e conceitos-chave de cada um.

Quadro 1 – Enfoques da Sociologia da Infância

	ESTRUTURAL	CONSTRUCIONISTA	RELACIONAL
TERMOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura social</li> <li>• Geração</li> <li>• Grupo minoritário</li> <li>• Justiça distributiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção social</li> <li>• Relações sociais e cultura das crianças</li> <li>• Visões ou representações das crianças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geração</li> <li>• Gênero</li> <li>• Relações das crianças</li> <li>• Grupo minoritário</li> </ul>
CONCEITOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infância</li> <li>• Ator social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criança</li> <li>• Agência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças</li> <li>• Agentes</li> </ul>

Fonte: MUÑOZ (2006), tradução nossa.

Quanto aos temas de maior interesse, situam-se, no enfoque estrutural, a justiça distributiva, a economia da infância e o *status* legal das crianças. No enfoque construcionista, aparecem preponderantemente, críticas de visões tradicionais sobre a infância e temas relacionados à inserção da sociologia da infância no debate geral das ciências; no relacional, a geração como processo e conceito relacional, relações entre gênero e geração e o ponto de vista das crianças são temas de maior interesse entre os autores (MUÑOZ, 2006).

É importante destacar que essa divisão não deve ser tomada de maneira rígida, pois, como mencionado anteriormente, esses enfoques complementam-se e, a depender dos objetivos e critérios da pesquisa, perspectivas de diferentes enfoques podem estar relacionadas.

Comparando questões metodológicas entre os enfoques, a autora destaca o objetivo do enfoque estrutural, que coincide com os objetivos da presente pesquisa.

[...] Na abordagem estrutural o objetivo da pesquisa é ligar qualquer fato relevante observado no nível de vida das crianças (condição socioeconômica, status político ou senso de identidade) com o contexto de nível macrossocial em que eles ocorrem, e explicá-lo em relação às estruturas e mecanismos sociais que operam neste macro

contexto e criam fatos no nível do grupo infantil (MUÑOZ, 2006, p. 20, tradução nossa).

A aproximação ao enfoque estrutural nesta pesquisa reside, assim, no fato de que tomar a infância<sup>4</sup> e a juventude enquanto fenômenos sociais permite a identificação, em nível macroestrutural, da existência de uma ordem geracional em que as crianças e jovens se distinguem enquanto categorias sociais particulares. Esse foco possibilita evidenciar questões políticas significativas em relação à justiça distributiva entre os diferentes grupos da população e permite refletir sobre a posição das crianças e jovens em um contexto de divisão social, diferença e desigualdade (MUÑOZ, 2006).

Para Qvortrup (2005, p. 85), o conceito de geração possui fundamental relevância, assumindo “o mesmo estatuto metodológico que o conceito de classe faz ao contribuir para a desigualdade social, o gênero para o domínio patriarcal, e a etnicidade para nos alertar sobre a discriminação racial e cultural”.

O autor pondera que, apesar de as diferentes gerações serem impactadas pelos mesmos parâmetros econômicos, sociais, culturais, entre outros, sofrem de maneiras diversas esses impactos, já que estão em posições desiguais na ordem social, considerando a distribuição também desigual de meios, recursos, influência e poder na sociedade (QVORTRUP, 2010).

Em uma entrevista concedida quando de sua passagem pelo Brasil, em 2010, o autor aponta duas perspectivas no campo da Sociologia da Infância: a estrutural, na qual inscreve seus trabalhos, e a denominada como agência. Outros autores que seguem a perspectiva estrutural, segundo ele, são: Helmut Wintersberger, Giovanni Sgritta, Flemming Mouritsen, Na-Magritt Jensen, Ivar Frones, também participantes do projeto “A infância como um fenômeno social”. Além desses, também podem ser citados Leena Alanen, Berry Mayall, Johanna Mierendorff e Thomas Olk (BREDA; GOMES, 2012).

Nessa mesma entrevista, o autor pontua outra de suas principais teses, relacionada à inserção das crianças no ambiente escolar e com a imagem de inutilidade que as pessoas passaram a percebê-las. Para ele,

---

<sup>4</sup> Conforme já destacado, a nomenclatura infância é utilizada, no campo teórico da Sociologia da Infância, conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, que designa criança todo indivíduo/sujeito até os 18 anos de idade.

[...] quando nos deslocamos para a sociedade moderna, a qual dá ênfase ao conhecimento, à informação e assim por diante, a situação das crianças muda. Não é uma mudança no sentido que elas não trabalham mais, ao contrário, as crianças continuam a trabalhar, mas a mudança está na natureza do trabalho e na ideia acerca do trabalho infantil obrigatório [...]. Historicamente falando, o grande equívoco está no fato que muitas pessoas consideram que uma vez que as crianças passaram do trabalho manual para o trabalho escolar elas deixaram de ter utilidade. Esse é realmente um grande *faux pas* histórico, isto é, um passo em falso, pois as pessoas de repente perceberam que as crianças passaram a ser inúteis. Elas simplesmente são colocadas na escola, como se essa fosse uma existência passiva [...] (BREDA; GOMES, 2012, p. 506, grifos das autoras).

A institucionalização da vida das crianças ou da infância é, assim, para o autor, outra questão a ser problematizada pela Sociologia da Infância, a partir do enfoque estrutural. Ele salienta que essa institucionalização ou, mais especificamente, a escolarização da infância, resultado de demandas econômicas e de um sistema de governo em transformação (QVORTRUP, 2010), embora tenha intenção, muitas vezes, de proteger as crianças, acaba por impedi-las de participar da sociedade (BREDA; GOMES, 2012).

Discutindo a ausência de poder político das crianças e dos adolescentes, o autor destaca a interessante questão de que a Ciência Política é a disciplina que menos se interessou pelos estudos da infância e quando assim o fez, o interesse esteve voltado para a preparação das crianças para o futuro exercício do voto (QVORTRUP, 2010).

Sobre a hipótese de que as crianças sejam politicamente imaturas, o autor questiona:

[...] se a competência é o principal critério para votar, é seguro então que todas as pessoas politicamente incompetentes são impedidas de votar, independente da idade? A sociedade seria prejudicada se crianças fossem eleitores? A criança (ou as crianças) sofreria(m) algum dano, injustiça ou iniquidade por não terem acesso às urnas? (QVORTRUP, 2010, p. 781, grifos do autor).

Para o autor, não há como se pensar a infância à parte da sociedade ou das políticas sociais, já que, de uma maneira geral, as crianças são afetadas por diferentes ações dessas políticas, mesmo que estas não sejam endereçadas a elas diretamente. Como exemplo, ele fala sobre as políticas para a inclusão de mulheres



no mercado de trabalho que, mesmo não sendo diretamente direcionadas para crianças, acabam por impactá-las quando estas precisam ser encaminhadas a creches ou instituições onde passam grande parte da infância.

Em outro de seus artigos, “Visibilidades das crianças e da infância”, Qvortrup (2014) discute as dicotomias de conceitos como público/privado e proteção/participação. Para ele, a ênfase em uma suposta vulnerabilidade das crianças pode ser utilizada como pretexto para silenciá-las ou marginalizá-las, inclusive no seu processo de escolarização, o que implica na necessidade de se refletir dialeticamente sobre os conceitos de vulnerabilidade, proteção e participação.

Deste modo, a tensão entre direitos de proteção e participação/liberdade para os sujeitos com menos de 18 anos vem sendo bastante discutida na literatura internacional sobre os direitos da criança, mas ainda de modo incipiente na literatura brasileira (MARIANO, 2010; ROSEMBERG; MARIANO, 2010). Sobre essa questão, Natália Soares (2002) elucida que

As tensões [...] são constantes e de uma complexidade acentuada, uma vez que apoiam perspectivas quase antagônicas: por um lado, a defesa de uma perspectiva da criança, como dependente da protecção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades, por outro lado, uma perspectiva da criança como sujeito de direitos civis básicos, incluindo aí o direito de participação nas decisões que afectam as suas vidas (SOARES, 2002, p. 8).

Nesse contexto e relacionando a tensão entre o exercício dos direitos de proteção e participação das crianças e o seu processo de escolarização, Qvortrup (2014) aponta que

Não é difícil de entender porque defensores influentes do trabalho escolar, como o Estado e as corporações, interpretam a escolarização como um presente para as crianças e os pais e, assim, a ignoram como uma importante contribuição das crianças para o tecido social como um todo. [...] Enfatizar medidas de protecção e de socialização ao custo de interpretar a escolarização como a participação das crianças na divisão social do trabalho foi, dessa forma, o interesse maior, irresistível, e mesmo assim um meio de suprimir as contribuições das crianças (QVORTRUP, 2014, p, 34).

Sarmiento (2008) também problematiza a institucionalização das crianças na modernidade. Para ele, a retirada dos cidadãos mais jovens da esfera pública e o

seu confinamento ao espaço privado, aos cuidados da família ou de instituições sociais “opera um efeito de ocultamento e invisibilização da condição social da infância” (SARMENTO, 2008, p. 19).

Nesse sentido, um movimento iniciado no século XXI visava o afastamento das crianças de espaços públicos em campanhas direcionadas para “áreas sem crianças” (BELKIN, 2000 *apud* QVORTRUP, 2014), através de propagandas que anunciavam “férias sem crianças” ou “restaurantes sem crianças” (QVORTRUP, 2014, p. 27).

O lugar em que as crianças foram colocadas na modernidade, para Qvortrup (2014) condiz com esse movimento:

Na modernidade, as crianças são invisíveis no espaço público porque foram colocadas à margem dele, em parte devido à nova, e agora bastante consciente, definição da criança como pessoa cujas competência e capacidade estão em compasso de espera, para tornarem-se um verdadeiro membro da comunidade humana, parte porque a criança individual e as crianças como um grupo não são vistas como tendo uma relação com adultos em geral, mas com uma forte tendência de que se restrinjam meramente a seus pais, professores e supervisores (QVORTRUP, 2014, p. 31).

Apesar de não estar filiado diretamente à Sociologia da Infância, Miguel Arroyo, em diversos de seus trabalhos, aproxima-se das questões discutidas por esta disciplina. Em um artigo escrito para uma coletânea organizada por Manuel Sarmiento e Maria Cristina Gouvea, o autor pontua que o pensamento pedagógico deve ser repensado a partir das proposições e contribuições da Sociologia da Infância. Para ele,

A sociologia pode fornecer bases teóricas para pensar a infância ou adolescência como categorias sociais, ultrapassando visões individualizadas tão próprias de uma visão psicopedagógica reducionista que impregnou o pensamento educacional. [...] Ver os educandos e seus processos singulares nessa [...] condição de pertencentes a uma categoria geracional – infância, adolescência, juventude, em interação com outras categorias, ajudará a refletir e teorizar sobre suas experiências de aprendizagem, socialização, educação (ARROYO, 2008, p. 121-122).

Compreendendo a infância e a juventude a partir das questões trazidas e discutidas pelo campo teórico da Sociologia da Infância e, mais especificamente, da

corrente estrutural, buscamos, assim, refletir sobre as condições em que transitam essas categorias etárias atualmente, principalmente em relação à educação, e quais têm sido as possibilidades de ação para os seus membros.

### 1.3 Infância, juventude e escolarização

*A pedagogia é chamada a ser parteira desse renascer de outra juventude, outra adolescência e outra infância.*

(ARROYO<sup>5</sup>)

Alain Renaut (2002), fazendo referência à sociedade contemporânea e democrática em que os direitos são partilhados por todos, destaca que a alteridade da criança passou a criar problemas para os adultos. Segundo ele, a mesma estruturação que faz um sujeito reconhecer o outro como igual não é tão facilmente aplicada à infância do espaço político para o da educação. Assim, o autor sustenta um paradoxo e questiona:

[...] numa sociedade dos iguais, como limitar suficientemente o acesso da criança à igualdade para preservar as condições de possibilidade de uma relação educativa, sem que esta limitação induza, apesar disso, uma regressão em direção à concepção da autoridade parental e do poder escolar que não seriam compatíveis com os valores da igualdade e da liberdade? Sem dúvida é esta, precisamente, a complexidade inerente a esta 'dosagem' que melhor justifica que se possa apreender, nesta situação, os termos de uma nova crise da educação [...] (RENAUT, 2002, p. 281).

Fúlvia Rosemberg (1976), discutindo questões que envolvem a infância e a educação, foi uma das pioneiras no Brasil a problematizar como, em uma sociedade pensada por adultos e dirigida principalmente a eles, a educação pode servir à manutenção do poder adulto sobre as crianças. Para a pesquisadora, ante a impossibilidade de se adequar essa sociedade às crianças, a educação torna-se uma solução parcial para a sua própria manutenção.

---

<sup>5</sup> ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 28.

Dois conceitos, relacionados aos espaços ocupados pela criança, como a escola, nos ajudam a pensar sobre o impacto da modernidade na infância: a domesticação e a insularidade. A domesticação está relacionada à tendência cada vez maior de retirar as crianças de espaços públicos e colocá-las em espaços fechados e protegidos por cercas e muros, utilizando-se, entre outros meios, da institucionalização. A insularidade relaciona-se com a colocação das crianças em espaços cada vez mais específicos, como “ilhas”, restringindo a sua mobilidade mais ampla pela cidade (QVORTRUP, 2005).

Estabelecendo um paralelo entre esses conceitos e as questões trazidas pelos autores citados acima, podemos refletir sobre vários aspectos relacionados ao espaço da escola, tanto o físico quanto o simbólico, ligado à representação que a instituição ocupa na sociedade.

Enquanto espaço “dirigido” às crianças e jovens, a escola estaria sendo pensada para o desenvolvimento e para a promoção da autonomia desses sujeitos ou para a sua “proteção”? Em nome do que os seus objetivos estão sendo traçados? Em uma configuração de escola de tempo integral, essa instituição estaria sendo planejada com “objetivos educacionais<sup>6</sup>” ou também teria fins de domesticação e insularidade?

Qvortrup (1985 *apud* MUÑOZ, 2006), ao tratar sobre o lugar das crianças na divisão do trabalho, argumenta que a escolarização, enquanto consequência do processo de industrialização, teve grande impacto na representação das crianças na sociedade.

Antes, as crianças eram valorizadas pela contribuição econômica direta à sua família e ao mercado de trabalho, mas depois passaram a ser vistas como seres dependentes que estão sendo socializados, sendo sua atividade escolar considerada uma fase preparatória neste contexto. Pelo contrário, Qvortrup acredita que se deve pensar no trabalho escolar das crianças como um trabalho verdadeiro, economicamente valioso, já que a preparação faz parte do processo de produção (MUÑOZ, 2006, p. 12, tradução nossa).

---

<sup>6</sup> Entendemos que o termo “objetivos educacionais” pode ser utilizado, inclusive instrumentalmente, para definir inúmeras e diferenciadas situações que não são necessariamente convergentes e, por isso, o destacamos entre aspas. Compreendemos que a descrição sobre o que seriam objetivos educacionais aproxima-se do conceito de qualidade na educação (conforme descrevemos na p. 63), ou seja, envolvem a tentativa de transformação da realidade na construção da cidadania e na garantia aos direitos humanos.

A tese do autor é a de que as crianças sempre trabalharam, tendo se alterado a natureza, a forma ou o conteúdo do seu trabalho. Ao longo da história, argumenta Qvortrup (2001), as crianças sempre tiveram algum papel prático dentro da família, de modo a contribuir para a sua sobrevivência.

Mudanças na representação das crianças e da própria família, em um contexto social e econômico diferente, entretanto, fizeram com que fosse dada uma maior atenção ao que as crianças faziam, às ações infantis. O trabalho escolar teria começado a se sobressair, assim, na Primeira Guerra Mundial, em detrimento de outras formas de trabalho, como o assalariado ou doméstico (QVORTRUP, 2001).

Sobre essas transformações, Qvortrup (2001) explica que

Contrariamente à visão daqueles que consideram as crianças na modernidade como inúteis, elas ganharam uma nova importância na esteira da modernização [...] Seu tempo e suas atividades foram exigidos e portanto colonizados pelo novo método de produção e conseqüentemente elas caminharam em massa para os locais universalmente estabelecidos para o trabalho da criança moderna – a escola [...] As escolas tornaram-se o novo ambiente para as crianças desempenharem seu trabalho imanente ao sistema. Porém, uma vez que o sistema se modificou, modificou-se também o trabalho que lhe era imanente (QVORTRUP, 2001, p. 139).

O autor pontua que, nesse processo de colonização, o trabalho infantil foi confiscado dos pais ou das próprias crianças pelo Estado, sem que lhes fosse garantida uma compensação ou reciprocidade, o que traz como consequência, entre outras, uma maior exposição das crianças às dificuldades econômicas.

Além disso, a participação na vida pública também foi impactada pelo processo de escolarização:

De uma posição na qual trabalhavam lado a lado e simultaneamente com os adultos, ou seja, como contemporâneos, seu novo lugar, como estudantes, implicou que seu trabalho escolar somente poderia ser reconhecido como útil muitos anos depois (se essa conexão entre estudo e trabalho fosse percebida). Essa nova característica diacrônica do envolvimento obrigatório na atividade necessitou de justificação científica, feita por reivindicação da psicologia do desenvolvimento, no sentido de que crianças estão se preparando para a idade adulta. Enquanto a escolarização como tal passou a ser percebida como indispensavelmente conectada a uma força de trabalho futura e qualificada, as crianças foram privadas de um papel visível na divisão social (diacrônica) do trabalho e reduzidas a

receptáculos do conhecimento dos adultos – pais e professores (QVORTRUP, 2011, p. 33).

Outra consequência desse processo de escolarização, que envolve ainda a representação das crianças na modernidade, é o que Rosemberg (1976) destaca como a cristalização do poder adulto, empreendida através da educação, na medida em que somente os adultos ou seus substitutos (grupos) educam as crianças de acordo com padrões adultocêntricos. Ao fazer com que a criança se adapte à sociedade e não o contrário, a relação pedagógica pode tornar-se, assim, hipertrofiada, impregnando o comportamento dirigido à criança pelo adulto. Quando a educação é vista como um processo de humanização da criança, o educador não se relaciona com uma criança concreta, mas como um vir a ser, enquanto possibilidade e promessa.

A partir dessas dificuldades nas relações estabelecidas entre adultos e crianças no campo da educação, a autora observa e denuncia que o ato de educar pode ser usado

[...] como justificativa da repressão exercida pelo adulto sobre a criança, mesmo quando sua principal finalidade é apenas protegê-lo de comportamentos desagradáveis para ele próprio adulto (por exemplo, a atitude ambígua do adulto frente ao choro infantil) [...] quanto esta hipertrofia da educação tende a impedir a atividade gratuita da criança. Os comportamentos infantis são cada vez mais rotulados, normalizados, canalizados para seu maior aproveitamento (ROSEMBERG, 1976, p. 1466).

Essas questões que envolvem a educação e as práticas pedagógicas estão intimamente relacionadas às imagens construídas historicamente sobre a infância.

Nesse sentido, em obra interessantemente intitulada “Imagens quebradas”, Arroyo (2007) fala sobre como o diálogo entre alunos e professores têm se tornado cada vez mais tenso. Corroborando com o aporte teórico aqui apresentado, o autor aponta que essa e outras dificuldades vivenciadas nas escolas relacionam-se muito diretamente com o imaginário social sobre a infância e com o fato de a pedagogia ter sido e continuar sendo construída em estreita relação com essas representações.

O autor analisa as razões pelas quais considera que a pedagogia e a docência construíram um imaginário muito específico em relação à infância e

juventude e relutam em reconhecer a perda dessas imagens românticas e sonhadoras. Para ele,

Esse imaginário tem tudo a ver com a idealização do ofício de ensinar e educar e também com os limites a que historicamente foi submetido esse ofício na escola. Tivemos de construir e cultivar uma imagem administrável de alunos. Nas precárias condições de docência somente será administrável um coletivo de alunos ordeiros. Uma vez que esses limites vêm piorando é compreensível o apego dos professores a essa imagem administrável de aluno. [...] Essa imagem da infância se apresenta como a única compatível com a precária realidade da docência. [...] O que vem tornando as escolas e as salas de aula inadmissíveis é o fato de terem piorado brutalmente as condições de viver a infância e a adolescência enquanto não melhoraram as condições de exercer a docência. Aí está o impasse (ARROYO, 2007, p. 38-39).

O autor faz uma “leitura invertida” sobre a perda dessas imagens inocentes e românticas da infância, ou seja, ainda que constate a tensão desse processo, ele considera que ela pode servir como uma libertação ou, em suas palavras, uma “decepção fértil” (ARROYO, 2007, p. 51).

Nesse sentido, Rosemberg (1976) já denunciava uma sociedade por ela denominada de sociedade-centrada-no-adulto, que, ao invés de encarar a mudança das representações da infância, propunha, alternativamente, uma concepção idealizadora desse período de vida, partindo de uma crítica à sociedade adulta corrompida. Nesse viés, criava-se, para a autora, um mito da inocência que “protege” a infância, “isolando e separando-a da sociedade, recolocando-a no seu meio ideal, a natureza” (ROSEMBERG, 1976, p. 1467), assim como já nos falava Rousseau<sup>7</sup>.

Mais recentemente, porém, essas imagens vêm sendo substituídas pelo seu oposto, ou seja, a infância e, principalmente, a adolescência e juventude, antes vítimas, tem sido representadas como algozes. Nesse contexto, Arroyo (2007) questiona:

---

<sup>7</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é considerado como um dos principais filósofos a reconhecer a especificidade da infância e a tomá-la a partir do reconhecimento da individualidade das crianças. A criança ganha papel de destaque em sua obra “Emílio ou da Educação”, na qual ele destaca que “a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias” (ROUSSEAU, 1973, p. 75), uma concepção que se apresenta como uma mudança paradigmática para a época.

Teremos inexoravelmente de balançar-nos entre imagens angelicais ou satanizadas? Entre símbolos de bondade ou símbolos de decadência moral? Outras imagens dos educandos são possíveis. Os alunos são outros porque são obrigados ou porque escolhem outras formas de viver e de ser (ARROYO, 2007, p. 12).

O autor pontua que essa mudança nas representações da infância e juventude pode tanto imobilizar a docência como pode revolucioná-la, a depender da capacidade de superar velhas imagens, também deturpadas, e não substituí-las por imagens satanizadas (ARROYO, 2007).

Nesse sentido, Arroyo (2007) aponta o quanto os cursos de formação dos professores têm tido dificuldade em preparar os profissionais a pensar a infância enquanto um período de vida contextualizado social e historicamente, além de pensar os alunos/as em um viés interseccional, ou seja, em que inúmeros aspectos concorrem para sua constituição, como raça, cor, etnia, gênero, situação socioeconômica, entre outros.

É pungente, entretanto, destacar que não se pode depositar unicamente nos docentes e na escola enquanto instituição a esperança de que as representações das crianças e jovens sejam transformadas e, assim, seus direitos possam ser mais plenamente garantidos. Como bem destaca Arroyo (2007),

[...] nem tudo depende dos mestres, de suas condutas, sensibilidades, valores e culturas. Nem de seus esforços. [...] Estamos presos à férrea engrenagem da organização do sistema, da escola e das condições de trabalho (ARROYO, 2007, p. 28).

Assim, compreendemos que não é tarefa simples discutir as questões que envolvem a representação de crianças e jovens na contemporaneidade e a relação destas com as práticas pedagógicas. Essas discussões vão muito além do que é e o que pode ser desenvolvido nas escolas e demais instituições. Buscamos, entretanto, a partir de algumas reflexões e análises baseadas no campo teórico da Sociologia da Infância, trazer problematizações que possam contribuir nesse sentido.



## CAPÍTULO 2

### REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

#### 2.1 Investigando “com” crianças e jovens

O uso da preposição “com” neste subtítulo é intencional. Esta pesquisa parte de pressupostos teórico-metodológicos que consideram os sujeitos pesquisados coparticipantes do processo e atores sociais capazes de promover transformações em suas comunidades.

Assim como assinalam Lúcia Castro e Vera Besset (2008, p. 11), “a construção de pesquisas com crianças e jovens, e não sobre elas, determina de modo irretroatável o modo de investigação”. As autoras destacam o compromisso ético e/ou político na metodologia de investigação adotada na pesquisa com crianças e jovens, apontando que as escolhas dos caminhos metodológicos não são isentas e, menos ainda, neutras.

Dessa forma, compartilhamos da perspectiva de Muñoz (2006) quando afirma que:

O interesse de pesquisa não se detém na [...] capacidade de somar novos conhecimentos sobre determinados aspectos da vida social ou do comportamento humano, mas ganha valor com a possibilidade de influenciar a transformação das práticas sociais, com o objetivo de melhorar as condições de vida das pessoas [...] dar visibilidade às crianças na vida social, desvelando os problemas que as afetam e colaborando com as suas contribuições para a implementação de políticas destinadas a melhorar as suas condições de vida. Da mesma forma, promover uma investigação “com” crianças significa reconhecer seu protagonismo nos processos de transformação de seu entorno, de sua comunidade (MUÑOZ, 2006, p. 23, grifos da autora, tradução nossa).

Até pouco tempo atrás, grande parte das informações e do conhecimento sobre crianças e jovens não era gerado a partir de suas próprias falas, devido sobretudo à falta de confiança em sua capacidade de participar de processos de pesquisas (MUÑOZ, 2006).

A falta de poder político das crianças é um dos fatores que explica o modo como elas têm estado presentes nas pesquisas. Pouco se ouvia das crianças ou dos

jovens diretamente. Ao contrário, para se conhecer sobre eles/as, eram inqueridos os seus porta-vozes, ou seja, seus pais, professores ou “especialistas”.

Nesse contexto, Hendrick (2005) adverte:

Se esta situação deve ser rectificada, temos de ser extraordinariamente sensíveis ao seu ponto de vista [...] Só quando a mentalidade do adultismo for superada, será possível ouvir um conjunto mais autêntico e, provavelmente, mais inquietante de vozes – porque haverá certamente muitas ocasiões em que as crianças contestam e contradizem as nossas visões (HENDRICK, 2005, p. 48).

A valorização das minorias, entretanto, impactou diretamente o modo de se pensar e de se fazer pesquisa. As conquistas democráticas, principalmente no campo da infância e juventude, trouxeram as crianças e jovens para outro lugar na pesquisa. Diante disso, Portugal (2008) assinala que

[...] da pesquisa de um objeto do qual se pode retirar suas características permanentes – a infância, a juventude, as minorias – realizou-se uma significativa mudança no sentido de estabelecer um diálogo com esses novos grupos que são inicialmente reconhecidos por atributos socialmente estabelecidos que se quer investigar (PORTUGAL, 2008, p. 17).

Nesse sentido, os pressupostos metodológicos aqui empregados buscam estabelecer sintonia com os aportes teóricos discutidos anteriormente. Apoiamo-nos em Catarina Tomás (2008) quando, ao fazer referência aos pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância, explica:

Aos procedimentos analíticos e interpretativos que rasuram ou esvaziam de conteúdo as interpretações das crianças sobre os seus mundos de vida, contrapõem-se procedimentos que permitam uma efetiva escuta das crianças, no quadro de uma reflexividade teórico-metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico e metodologias que assumem instrumentalmente as crianças como informantes desqualificados. Defende-se, pois, metodologias que considerem as crianças parceiras na investigação [...] (TOMÁS, 2008, p. 388).

Compreendendo que crianças e jovens são parte de um grupo minoritário que possui menos poder de reivindicação e participação, inclusive nas decisões que

lhes impactam diretamente, esta pesquisa busca, ainda, repensar questões relacionadas à neutralidade, controle e relação de simetria/assimetria entre pesquisador (a)/pesquisados(as).

Utilizando os conceitos de dialogismo e alteridade a partir de Mikhail Bakhtin, Jobim e Souza e Salgado (2008) discutem a relação estabelecida entre pesquisador (a) e participantes da pesquisa. Para as autoras, assumir a alteridade e o dialogismo como posturas e princípios metodológicos implica em fazer com que os sujeitos pesquisados saiam de um lugar abstrato traduzido por determinada teoria e passem a ser considerados sujeitos de fato, autores de palavras que “se confrontam com as do pesquisador, refratando-a e exigindo a produção de sentidos compartilhados” (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008, p. 499).

A partir desse contexto, assumindo as crianças e jovens como informantes qualificados e coparticipantes do processo de pesquisa e problematizando as relações estabelecidas entre pesquisadora e participantes, adotou-se a metodologia participativa da pesquisa-intervenção, em uma abordagem qualitativa. Como instrumentos para coleta de dados, foram utilizadas entrevistas individuais e rodas de conversa com jovens estudantes do 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual de tempo integral no município de Rondonópolis-MT.

## **2.2 A pesquisa-intervenção com jovens**

A metodologia da pesquisa-intervenção, consolidada no campo das ciências sociais no século XX, tem como precursores o psicodrama e o sociodrama de Moreno, na Europa; os trabalhos de pesquisa-ação de Kurt Lewin, nos Estados Unidos; os grupos operativos de Pichón-Rivière, na Argentina, e a pesquisa participante, de Paulo Freire, no Brasil (MACHADO, 2004 *apud* MOREIRA, 2008).

No final da década de 1930, no pós-guerra americano, as iniciativas lewinianas inauguraram outra possibilidade de articulação entre teoria e prática, e sujeito e objeto nas pesquisas, que rompia, de certo modo, com a perspectiva positivista, até então preponderante nas pesquisas. A maneira como os fatos eram analisados, entretanto, prosseguiram em um paradigma funcionalista, considerando que “eram direcionadas à compreensão das disfunções produzidas pelos erros de estratégia do pesquisador e das crises promovidas por agentes patológicos do campo” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 65).

Diferentemente, na América Latina, devido ao contexto específico de seus países, submetidos por longo tempo a governos autoritários, a pesquisa-ação esteve ligada a projetos de cunho mais críticos e emancipatórios, principalmente relacionados aos movimentos comunitários e às iniciativas em educação junto a populações excluídas (THIOLLENT, 1987 *apud* ROCHA; AGUIAR, 2003).

Nesse sentido, Portugal (2008) destaca que a construção da metodologia da pesquisa-intervenção teve lugar em um contexto de valorização das crianças, jovens e outras minorias, muitas vezes retratadas de maneira essencialista nas pesquisas. Os contextos em que as pesquisas eram desenvolvidas demandavam mais do que uma investigação para coleta de dados somente, mas, também, indicavam a necessidade de ações que objetivassem a busca por transformações na realidade.

O autor aponta, ainda, a ocorrência de “deslocamentos metodológicos” a partir dos anos 1970, no sentido de que a utilização da pesquisa-intervenção assinalava também a opção dos pesquisadores em tornar mais explícitos seus objetivos políticos. Ao mesmo tempo, essa metodologia buscava discutir a posição antes considerada hierarquicamente superior do pesquisador em relação aos “pesquisados”, assim como a questionava a existência de uma suposta neutralidade e um suposto controle no processo de pesquisa.

Maria Ignez Moreira (2008) aponta algumas características da pesquisa-intervenção que a distingue dos modelos anteriores de investigação. Diferentemente destes, a pesquisa-intervenção “não é realizada em uma situação artificial montada no laboratório de pesquisa, mas com sujeitos e grupos concretos em situações cotidianas” (MOREIRA, 2008, p. 411). Além disso, a autora aponta que o campo social da pesquisa é perpassado por relações de poder que devem ser incluídas no processo de trabalho, ou seja, são também objetos de análise. Outra característica da pesquisa-intervenção é a afetação assumida pelo pesquisador, que parte da premissa de que as demandas que assume, assim como as escolhas metodológicas, relacionam-se com a sua própria história<sup>8</sup>.

Um conceito próximo ao de afetação é o de implicação, discutido por Virgínia Kastrup (2008). Para a autora, o conceito de implicação assume importância no processo da pesquisa-intervenção ao pôr fim à suposta neutralidade do pesquisador,

---

<sup>8</sup> Nesse sentido, convém destacar que o objeto da presente pesquisa, assim como a metodologia que escolhemos para o seu desenvolvimento, dialoga com a minha atuação enquanto psicóloga social que trabalha há cerca de seis anos com jovens em situação de vulnerabilidade social.

perspectiva que ainda era afirmada no seio do cientificismo positivista das pesquisas. Ela adverte que

[...] o que o conceito de implicação traz de mais importante é apontar que não há pólos estáveis sujeito-objeto, mas que a pesquisa se faz num espaço do meio, desestabilizando tais pólos e respondendo por sua transformação (KASTRUP, 2008, p. 466).

Moreira (2008) afirma, ainda, a concomitância entre o ato de conhecer e intervir, ou seja, ao mesmo tempo em que são levantados os dados para análise do problema a que se propôs investigar, eles podem ser utilizados para reflexão sobre o próprio contexto em que se intervém.

Essa metodologia pode ser considerada, dessa maneira, um paradigma de pesquisa em que o pesquisador, ao investigar, também intervém, não sendo possível, portanto, conceber uma “extemporaneidade” do pesquisador em relação ao ato de pesquisar (CASTRO, 2008).

Em relação ao que se pode, efetivamente, ser considerada uma intervenção no processo de pesquisa, concordamos com Leny Sato (2008, p. 175) que “formular perguntas e convidar à reflexão são formas de intervenção”. Analisando o estudo de Michel Thiollent sobre o “Questionário de 1880” elaborado por Marx para que operários da França falassem sobre as suas condições de trabalho, a autora destaca que

[...] as perguntas formuladas [...] pode[m] não reduzir o respondente à posição de sujeito *social*, mas convidá-lo a ser um sujeito *cognoscente*, que, após defrontar-se com tais perguntas e com as respostas obtidas, modifica-se como sujeito social que pode intervir na realidade. [...] Nesse contexto, a intervenção dá-se por proporcionar, aos sujeitos que se vêm interpelados pelo questionário, a possibilidade de ler a realidade que vivem a partir de parâmetros que, eventualmente, sequer tivessem cogitado (SATO, 2008, p. 176, grifos da autora).

Em um contexto específico de pesquisas com crianças, ou no nosso caso, jovens, as posições ocupadas pela pesquisadora e pelos pesquisados também se configuram em uma questão a ser analisada. Essa relação assimétrica, em um contexto de desigualdade estrutural, reflete o que Castro (2008, p. 30) chama de “teia de determinações antagônicas”: ao mesmo tempo em que se busca alterar a

posição de “subordinação” dos pesquisados, sabe-se, de antemão, que ela não pode ser totalmente erradicada, tornando-se, assim, um aspecto de análise.

Considerando os aportes teóricos dos quais partimos, que questiona e problematiza justamente o *status* inferior ocupado pelas crianças e jovens na distribuição de poder entre as categorias etárias na nossa sociedade, refletir sobre as posições da pesquisadora e dos/as participantes da pesquisa é uma necessidade indispensável no processo da pesquisa.

Nesse sentido, consideramos que a proposta aqui desenvolvida vai além da busca por conhecimentos ou informações que os jovens detêm, de maneira à unicamente analisar o contexto em que se inserem, mas, também, procura promover, diante do possível, reflexão e transformações sobre ele, problematizando, entre outros fatores, o próprio processo da pesquisa.

É importante salientar, entretanto, que, assim como Moreira (2008) destaca, entendemos que as possibilidades de transformação não se esgotam na pesquisa. Assim, não existe a pretensão de que ela, por si só, transforme uma realidade, que, construída através de processos demasiadamente complexos, demandam outras ações, mais amplas e sistêmicas.

## **2.3 Campo de Pesquisa**

### **2.3.1 *Locus***

A escolha da escola para o desenvolvimento da pesquisa se deu com base no fato de que, a partir de 2017, a instituição passou a desenvolver o ensino em tempo integral. Apesar de este aspecto não ser objeto central da pesquisa, avaliamos que a conjuntura atual de mudanças nas políticas educacionais no Brasil, principalmente no ensino médio<sup>9</sup>, constitui uma dimensão que não poderia ser desprezada, pois ela traz representações e práticas de grande impacto sobre a juventude. Considerando que são poucas as investigações que abordam o modo como os jovens percebem essas mudanças, entendemos ser pertinente priorizar um estudo numa instituição que está implementando esse modelo de ensino. Buscamos, deste modo, trazer também as perspectivas dos alunos sobre esse novo contexto de política educacional.

---

<sup>9</sup> Essa questão será abordada no capítulo 4.

A escola se situa em um bairro urbano do município de Rondonópolis-MT, próximo ao centro da cidade, e iniciou suas atividades em 1975<sup>10</sup>. É uma instituição da rede pública estadual de ensino do Estado de Mato Grosso, tendo como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-MT, com sede no município de Cuiabá, capital do Estado, distante aproximadamente 215 km de Rondonópolis.

Em atendimento ao Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, e ao Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014, a SEDUC-MT iniciou, em 2016, a implantação de escolas de tempo integral no ensino médio, por meio de projeto piloto em quatro escolas de dois municípios do Estado (Cuiabá e Rondonópolis).

Em 2017, a Secretaria aderiu ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, em conformidade com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017). A partir de então, outras escolas passaram a ofertar o ensino em tempo integral, dentre as quais aquela em que realizamos a pesquisa.

É importante salientar que, nesse processo de adesão da escola ao modelo de ensino em tempo integral, assim como de outras do Estado, houve resistência por parte dos alunos, que protestaram, ainda no ano de 2016, em ato público em frente à instituição, manifestando que não desejavam tal modelo de ensino. Esse movimento foi veiculado, inclusive, nos canais de mídia locais<sup>11</sup>, o que não impediu, porém, a implantação do sistema de ensino em período integral.

O espaço da escola é bastante amplo, contando com um terreno de aproximadamente 10.000 m<sup>2</sup>. Apesar disso, atualmente, poucas salas podem ser utilizadas devido a problemas na estrutura física da instituição, ocasionados por um forte vendaval que a atingiu em 2014. Desde então, para que a escola continuasse as suas atividades, a SEDUC aluga 10 salas móveis (com estrutura pré-fabricada).

---

<sup>10</sup> Essa informação, assim como as que seguem neste tópico, foi obtida no Plano de Ação da Escola, disponibilizado pela equipe pedagógica.

<sup>11</sup> Não citamos fontes de matérias veiculadas pela imprensa para que a identidade da escola e dos participantes seja preservada.

Em 2016, a escola começou a passar por reformas, mas foram suspensas devido à operação Rêmora<sup>12</sup>.

Atualmente, a escola conta com apenas sete turmas: quatro do 1º ano, duas do 2º ano e uma única turma do 3º ano<sup>13</sup>. No início de 2017, houve a matrícula de 195 alunos; em julho, esse número passou para 163 e após o recesso, caiu para 148. Neste momento<sup>14</sup>, a escola possui 140 alunos matriculados. Dos 195 alunos matriculados no início do ano, 70 pediram transferência, um índice de mais de 35%.

Um total de 13 professores atua na escola, selecionados a partir de um processo seletivo simplificado interno aberto pela SEDUC no início de 2017 para atender as escolas que ofertam ensino em tempo integral. Esse processo constituiu-se em duas etapas (prova objetiva e entrevista) e puderam participar tanto professores efetivos da rede pública estadual como contratados. Desse total de docentes, apenas dois já haviam atuado na escola.

Da mesma maneira, a equipe gestora também foi selecionada através desse processo seletivo e é composta por quatro coordenadoras pedagógicas e diretora geral.

### **2.3.2 Participantes**

Após definição dos instrumentos que utilizaríamos para a coleta de dados, delimitamos que entre seis a oito jovens participariam da pesquisa.

Buscamos que essa participação fosse voluntariamente aceita pelos próprios estudantes, sem nenhum movimento de escolha ou indicação por parte de qualquer membro da comunidade escolar (professores ou equipe gestora). Optamos, inicialmente, assim, por buscar voluntários nas turmas do 2º ano. Essa série foi primeiramente escolhida porque tínhamos a intenção de que os participantes informassem suas impressões daquela escola específica, o que teria menor chance de ocorrer com alunos(as) do 1º ano, já que muitos poderiam ser egressos de outras

---

<sup>12</sup> Operação deflagrada pelo GAECO – Grupo de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado, em maio de 2016, para combater fraudes em licitações e contratos administrativos de construções e reformas de escolas que teriam ocorrido na Secretaria de Educação de Mato Grosso. Fonte: g1.globo.com, acesso em 01/09/2017.

<sup>13</sup> Em 2016, segundo informações da equipe pedagógica da escola, havia 13 turmas no ensino médio.

<sup>14</sup> Informação repassada no dia 10 de novembro de 2017.



escolas (que atendem até o ensino fundamental) e ter ainda suas percepções relacionadas à outra instituição.

Um total de oito jovens demonstrou interesse em participar da pesquisa, três meninas e cinco meninos. Um dos meninos, porém, no decorrer do processo da pesquisa, mudou-se para outra escola.

Optamos por realizar a primeira etapa da pesquisa, as entrevistas individuais, com apenas seis jovens, três meninos e três meninas, pois consideramos que, com esse número de participantes, teríamos uma quantidade de dados suficiente para análise. Nas rodas de conversa, entretanto, ampliamos a participação para todos os jovens que se propuseram a participar da pesquisa.

A primeira roda de conversa teve participação de seis jovens (um deles não havia participado das entrevistas; e uma das jovens que havia participado das entrevistas se ausentou) e a segunda, de cinco (a mesma menina se ausentou novamente, assim como o menino que não participou das entrevistas).

Na análise dos dados, em que são citadas as suas falas, eles/as são identificados/as através de nomes fictícios, escolhidos por cada um/uma. Em sequência, é informada a idade e o gênero de cada participante. Para fins de maior esclarecimento quanto à caracterização de cada participante, seguem abaixo as suas identificações:

Rodrigo, 16M – estuda na Escola há 11 anos.

C.D.M., 16M – estuda na Escola há 1 ano.

Isadora, 16F – estuda na Escola há 10 anos.

Catarina, 16F – estuda na Escola há 6 anos.

Chenzy, 15F – estuda na Escola há 3 anos.

Elizeu, 16M – estuda na Escola há 2 anos.

Wesley, 16M – não participou das entrevistas individuais (por isso não temos informação sobre há quanto tempo estuda na Escola; participou apenas de uma das rodas de conversa).

### **2.3.3 Caminhos da pesquisa**

O primeiro contato com a escola se deu em março de 2017, em que foi apresentada à diretora a proposta geral da pesquisa, prontamente aceita por ela. O

horário disponibilizado para a realização das entrevistas e rodas de conversa foi o do intervalo do almoço, em uma das salas de aula.

Nos dias seguintes, os alunos foram contatados em suas salas, sendo informados sobre a temática da pesquisa e seus objetivos, ou seja, conhecer suas percepções sobre o contexto escolar e os relacionamentos ali vivenciados e como têm sido exercidos os seus direitos na instituição, especialmente os de participação. Além disso, eles foram informados que utilizaríamos de entrevistas individuais gravadas e, posteriormente, rodas de conversa em grupo. Foi explicado, ainda, que as informações seriam utilizadas apenas para fins da pesquisa e que a participação deveria ser consentida por eles e seus responsáveis legais através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndices 1 e 2). Os alunos que se mostraram interessados em participar saíram por alguns minutos da sala para que, então, combinássemos os dias e horários das entrevistas.

Em uma primeira turma do 2º ano, dois jovens demonstraram interesse e, na outra, seis. Combinamos, então, que, em outro dia, levaria os termos de consentimento, para que pudessem entregá-los assinados no dia combinado para a entrevista. Foram entregues, então, a cada jovem, três cópias desse documento: uma que deveria ser assinada pelos responsáveis, outra pelos próprios jovens e outra que ficaria com eles (as) para que, caso precisassem, tivessem os contatos e dados da pesquisadora, orientadora e instituição a qual se vinculava a pesquisa.

Inicialmente, foram realizadas entrevistas com quatro jovens, com idade entre 15 e 16 anos, duas meninas e dois meninos. Após exame parcial dos dados, optamos por entrevistar mais dois participantes (um menino e uma menina), para maior riqueza de dados. As entrevistas ocorreram entre os meses de abril e maio.

A entrevista foi o instrumento escolhido para utilização em uma primeira etapa por avaliarmos a sua adequação diante da complexidade das questões que buscamos tratar e da amplitude de aspectos que desejávamos conhecer. Enquanto prática discursiva, existe, no processo da entrevista, uma “ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade” (PINHEIRO, 2004, p. 138), e na qual está imbuída uma relação constantemente negociada, considerando as posições dos sujeitos participantes.

Um roteiro de questões (apêndice 3) foi previamente elaborado, de maneira a nortear o diálogo, sem ser tomado, obviamente, de maneira rígida ou estanque, buscando discutir de forma ampla as experiências vividas pelos jovens na escola e

as suas percepções sobre esse contexto. O roteiro foi dividido em eixos, considerando as principais questões pensadas para alcançar os objetivos da pesquisa (Eixo 1 – Conhecendo o contexto; Eixo 2 – Normas e Regras; Eixo 3 – Relações de poder; Eixo 4 – Estudar pra quê?; Eixo 5 – A escola que sonharia pra mim). Questões preliminares do tipo “quebra-gelo” também foram feitas, em uma tentativa de tornar o ambiente e o diálogo mais confortável e conhecer um pouco mais cada participante.

Foram realizadas duas entrevistas com cada um dos seis jovens, com intervalo de aproximadamente uma semana entre elas, para que o processo não se tornasse cansativo (o que poderia ocorrer se a entrevista fosse realizada em um único dia). Além disso, essa estruturação das entrevistas em dois momentos foi escolhida para que, a partir do estabelecimento de um primeiro contato, eles tivessem tempo de refletir sobre os temas abordados e trazer à tona novos elementos em um segundo encontro. Cada entrevista, dependendo do participante, durou em média 30 minutos.

Após transcrição das entrevistas e análise parcial dos dados, foram realizadas, no mês de junho, duas rodas de conversa, em que priorizamos a discussão da questão central da pesquisa, ou seja, o exercício dos direitos de participação na escola.

Em uma primeira roda de conversa, houve a participação de seis jovens, dos quais cinco já haviam participado das entrevistas (um dos jovens que havia se proposto inicialmente a participar, segundo informações dos demais, havia mudado de escola e outra, que havia participado das entrevistas, tinha se ausentado naquele dia). Nesta roda, foram discutidos elementos que já haviam sido trazidos pelos participantes nas entrevistas, de maneira a levantar outras possíveis informações sobre as questões da pesquisa.

Na segunda roda de conversa, com a participação de cinco jovens, foi exibido um vídeo sobre a metodologia das “Assembleias Escolares” como disparador da discussão. Disponível no canal do Youtube<sup>15</sup>, esse vídeo apresenta uma metodologia<sup>16</sup> utilizada em uma escola do município de Campinas-SP para promover a participação das crianças nas questões cotidianas da instituição.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dUQ80t0JhzE>. Acessado em: 08/05/2017.

<sup>16</sup> Essa metodologia se pauta na possibilidade das crianças se expressarem sobre a dinâmica e as relações na escola através de quesitos como “eu felicito” ou “eu critico”. A participação através das

Discutimos, então, alguns aspectos do vídeo e como poderíamos estabelecer uma conexão entre o que assistimos e o que vivenciávamos na escola, buscando refletir sobre os canais de participação dos jovens na instituição e sobre suas motivações para participarem de alguma metodologia similar àquela demonstrada no vídeo.

Após transcrição e análise dessas duas etapas da pesquisa (entrevistas e rodas de conversa), foi realizada ainda uma entrevista com uma das coordenadoras pedagógicas da escola com o objetivo de coletar dados para contextualização da instituição e, ainda, esclarecer algumas questões trazidas pelos participantes que não restavam claras.

Finalmente, no mês de novembro, uma roda de conversa final foi realizada com os participantes para falar sobre as questões sobre as quais refletimos a partir das suas narrativas. Este foi um momento bastante profícuo, pois observamos o quando eles/as mantiveram-se atentos e reflexivos diante das análises que lhes eram expostas.

Concordamos com Miranda (2008) sobre a importância desse processo:

[...] do ponto de vista da pesquisa-intervenção a devolutiva ocorre a todo momento, haja vista que uma frase, um olhar que o pesquisador lança está carregado de significações e diz respeito de sua análise [porém] a demarcação de espaços de devolutiva, a partir do material produzido na pesquisa, pode intensificar a polifonia e o dialogismo em questão (MIRANDA, 2008, p. 528, grifos nossos).

Uma reunião final também foi realizada com a equipe pedagógica da escola, da qual fazem parte quatro coordenadoras, para discutir os principais pontos analisados durante a pesquisa, momento em que também puderam expor, entre outras questões, as inúmeras dificuldades relacionadas à execução das políticas educacionais no Estado, principalmente no que tange à implantação do novo modelo de ensino em tempo integral.

---

Assembleias é tida como um princípio, através do qual as crianças podem falar e ser ouvidas sobre seus conflitos, e buscar soluções para os mesmos, diminuindo, inclusive, a indisciplina e a violência escolar, a partir da democratização das relações e da construção coletiva de valores e regras.

## CAPÍTULO 3

### REFLEXÕES SOBRE JUVENTUDE

#### 3.1 Adolescentes ou jovens?

Considerando as idades dos/as participantes da pesquisa e as normativas legais brasileiras, poderíamos caracterizá-los/as enquanto adolescentes ou jovens.

No Brasil, de acordo com a Lei nº 8.069, de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, o/a adolescente é a pessoa que têm entre 12 e 18 anos incompletos. O jovem, de acordo com a Lei nº 12.852, de 2013, que institui o Estatuto da Juventude, é aquele entre 15 e 29 anos. Assim, as pessoas que possuem entre 15 e 18 anos incompletos, como os participantes da pesquisa, podem ser considerados, em termos legais, adolescentes ou jovens.

Obviamente, essas delimitações legais e a separação etária rigorosa a que se propõem os dispositivos legais não são determinantes no contexto da presente análise. Pelo contrário, essa normatização poderia, inclusive, ser alvo de discussões, considerando que partimos de pressupostos teóricos que evidenciam uma multideterminação muito mais ampla e complexa na constituição dos sujeitos.

É importante salientar que a escolha por chamar os participantes da pesquisa de *jovens* foi intencional, considerando que a utilização do conceito de adolescente/adolescência vem sendo problematizada por este ser tomado, na contemporaneidade, como um objeto natural generalizado, a-histórico e com características demarcadas, consequência, entre outros motivos, de posicionamentos teóricos e práticas profissionais, como a da psicologia (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005). A partir da ideia de que a adolescência seria um período de caráter universal conturbado ou uma “síndrome” pela qual todo jovem normal deveria passar (ESPÍNDULA et al., 2006), a psicologia contribuiu para a construção negativa da imagem dos adolescentes.

Esse uso generalizado, indiscriminado e naturalizado do conceito de adolescência, associado à visão desenvolvimentista de práticas baseadas no cientificismo, fez com que determinadas características, como a instabilidade afetiva, a rebeldia, a agressividade, a impulsividade ou a introspecção, fossem percebidas como uma essência dos adolescentes. Assim,

[...] desde sua invenção pelo discurso científico, a ideia de adolescência esteve centrada na dialética da produção de um indivíduo ideal, para o que foi necessária a instauração de seus duplos negativos, isto é, os delinquentes, os perversos, os rebeldes (CÉSAR, 2008 *apud* SANDRINI, 2009, p. 75).

Ainda que não seja possível dizer que essas questões também não impactem a imagem e as representações em torno dos conceitos de jovem/juventude, optamos por eles por considerar que podem sugerir uma multideterminação mais ampla e possibilitar que sejam vislumbradas de maneira mais crítica as especificidades e particularidades desses sujeitos.

### **3.2 Construções da/sobre a juventude**

No capítulo “As idades da vida”, Ariès (1981) destaca que, na Idade Média, não existia o hábito e o rigor de uma identidade civil. Quando o primeiro nome deixou de ser suficiente, bastou completá-lo com um sobrenome de família, que correspondia, muitas vezes, ao seu lugar de origem.

O desejo de se saber a idade de uma pessoa, considerado hoje tão natural, não correspondia, desse modo, às necessidades daquele período. Para Ariès (1981), até o século XVIII, por exemplo, não havia um lugar para a adolescência; ela era confundida com a infância. A longa duração desse período decorria da desconsideração que se tinha, à época, dos fenômenos biológicos inerentes à adolescência. Além disso, o fim da infância estava muito mais relacionado à independência do sujeito do que ao fenômeno da puberdade.

A ideia de adolescência foi pressentida, segundo o autor, no século XVIII, com a personagem literária “Querubim”, na qual era destacada a ambiguidade da puberdade através da ênfase no lado “efeminado” de um menino que deixava a infância, e com o conscrito. O fenômeno da adolescência teria surgido efetivamente somente no final do século XIX, com o personagem “Siegfried”, de uma ópera do compositor alemão Richard Wagner.

A “juventude”, que então era a adolescência, iria tornar-se um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e dos políticos. [...] a consciência da juventude tornou-se um fenômeno geral e banal após a guerra de 1914 [...] Daí em diante, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para a frente. [...]

Assim, passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita. Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo (ARIÈS, 1981, p.14-15, grifos do autor).

Para Ariès, a introdução de categorias relacionadas às idades corresponde a uma postura da sociedade em relação à duração da vida. A cada época, então, “corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência” do século XX” (ARIÈS, 1981, p. 16, grifos do autor).

Nesse contexto, Rosilene Alvim e Eugênia Paim (2000) destacam que a divisão cronológica dos sujeitos está também a serviço de uma classificação e alocação no espaço social. Discutindo essa questão em relação à juventude, as autoras afirmam que essa categoria, assim como seus membros, pode se tornar uma abstração desprovida de realidade, impedindo a consideração de suas especificidades.

Rosemberg (1976) fala, nesse sentido, sobre como as demandas da sociedade impactam as classificações etárias. Para ela, “a idade do organismo, como tanto outros dados biológicos (a cor da pele, o sexo etc.) é [...] recriada ou reinterpretada em função das necessidades sociais” (ROSEMBERG, 1976, p. 1466, grifos da autora).

A sociedade, então, percebe os jovens de acordo com as representações construídas sobre eles e sobre a juventude enquanto categoria social. Para cada contexto histórico, assim, as imagens construídas sobre os jovens influenciarão na maneira como significamos esses sujeitos e nos discursos que sobre eles são veiculados.

Juarez Dayrell (2007) fala, nessa conjuntura, sobre as imagens construídas ao longo do tempo sobre os jovens. Para ele, uma das imagens mais presentes da juventude (e o mesmo poderíamos falar em relação à infância e adolescência) é aquela que a relaciona à transitoriedade ou a um período que logo será transposto. Ao colocar como foco o futuro adulto que o jovem “virá a ser”, essa representação acaba por desconsiderá-lo no presente, ao mesmo tempo em que o reveste de um aspecto negativo, já que ainda está por alcançar o potencial que lhe é esperado.

Nesse sentido, Abramo (1997) discute a concepção de juventude constituída pela sociologia funcionalista como um momento dramático de transição no ciclo de

vida, em que os indivíduos adquirem elementos apropriados dos papéis a desempenharem quando adultos. Assim pensada, a juventude é problematizada sempre a partir das falhas de desenvolvimento que podem impactar a “integração social”.

A imagem romântica da juventude, construída desde os anos 1960 a partir do desenvolvimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens, associa esse período de vida ao prazer e à liberdade. Além disso, relaciona a juventude à irresponsabilidade, considerando a ideia de que é um momento em que são permitidos testes e, conseqüentemente, erros (DAYRREL, 2007).

Finalmente, outra imagem bastante arraigada em relação aos jovens, segundo Dayrrel (2007), é a de que passam por um momento de crise e conflitos em relação à sua autoestima e personalidade.

Perceber a existência dessas diversas imagens e, principalmente, que são construídas a partir de um determinado contexto social e histórico e diante de necessidades sociais específicas permite a problematização de concepções cristalizadas desses sujeitos e, dessa forma, possibilita que eles sejam considerados como sujeitos plenos no presente.

Parece um equívoco, assim, buscar uma definição da categoria juventude através de parâmetros rígidos e estanques, considerando que ela reflete o contexto histórico, social, cultural, econômico, e tantos outros em que está inserida.

A juventude, enquanto categoria específica na estrutura social, detém particularidades que lhe são próprias e, ao mesmo tempo, compartilha inúmeras outras características com os demais grupos humanos, imersos em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais específicos, que, entre outros fatores, os atravessa e os compõe de maneira indissociável.

Assim como outros objetos de estudo, a juventude, justamente por sua multideterminação e ainda que sejam consideradas suas especificidades, necessita, dessa maneira, ser estudada em um diálogo constante entre diversas áreas de produção teórica. Nesse sentido, João Manuel de Oliveira (2010), em um ensaio sobre a teoria feminista, aponta para a necessidade de uma construção de “saberes hifenizados”, ou seja, o objeto passa a ser analisado sob uma perspectiva de transversalização de saberes, em que uma área de estudo não se sobrepõe a outra, mas se entrecruza com as demais.



O estudo da juventude em um viés apenas psicológico ou sociológico, por exemplo, não abarca toda a complexidade do sujeito ou dos grupos jovens, imersos também em contextos culturais diversos, permeados, ainda, por distintas relações de poder.

Acreditamos que os jovens, assim como a categoria a qual fazem parte, podem, então, ser pensados, conforme destaca Oliveira (2010), também em uma perspectiva interseccional ou hifenizada. É ilusório, para o autor, pensar em uma estabilidade identitária diante das diversas possibilidades de construção e atuação do sujeito contemporâneo.

Nesse sentido, para se pensar o jovem na atualidade é preciso situá-lo enquanto sujeito singular, ou seja, há que se refletir de qual jovem se fala na pesquisa, considerando suas especificidades de gênero, classe social, raça/etnia, entre outros.

Donna Haraway (1995), discutindo a busca por uma objetividade que acaba por relativizar os saberes na ciência, fala em “saberes parciais e localizados”. Estudar o jovem ou qualquer outro sujeito, nessa perspectiva, pressupõe a análise de sua localização, assim como da localização do próprio pesquisador, que fala, pesquisa e estuda a partir de um determinado “local” ou ponto de vista que o implica no processo da pesquisa. “A visão é sempre uma questão do poder de ver – e talvez da violência implícita em nossas práticas de visualização” (HARAWAY, 1995, p. 25).

Para Haraway (1995),

[...] o eu cognoscente é parcial em todas as suas formas, nunca acabado, completo, dado ou original, é sempre construído e alinhavado de maneira imperfeita e, portanto, capaz de juntar-se a outro, de ver junto sem pretender ser outro (HARAWAY, 1995, p. 26).

No mundo moderno, porém, em que uma perspectiva adultocêntrica hegemônica é tomada enquanto norma, Patrícia Gouveia (2000) destaca que o debate sobre a juventude tem sido realizado a partir de um viés positivo de construção do cidadão. Dessa forma, estudos indicam que as culturas juvenis são alvo de controle e intervenção social, enquanto, por outro lado, uma espetacularidade potencializada pela mídia reforça classificações genéricas e pejorativas sobre os jovens.

Coimbra e Nascimento (2003, p. 20) falam sobre o “dispositivo da periculosidade” construído via legislações, políticas e discursos sobre a infância e juventude brasileiras, que forja um controle sobre esta população, o qual não se exerce “apenas sobre o que se é, o que se fez, mas principalmente sobre o que se poderá vir a ser, sobre o que se poderá vir a fazer, sobre as virtualidades dos sujeitos”.

Estabelecendo uma relação entre as imagens das crianças e jovens e a pedagogia, Arroyo (2007) questiona: os alunos populares seriam mais ameaçadores? O autor indaga se os jovens e mesmo as crianças populares seriam mais ameaçadores em seus comportamentos tidos como “arrogantes” ou se as percepções de quem os observam os tomariam dessa forma, influenciados, em grande parte, pelos discursos da mídia e das elites que os condenam.

As imagens e representações construídas sobre os jovens, então, impactam decisivamente a sua inserção nos diversos contextos sociais e influenciam o modo como podem exercer seus direitos na sociedade, questão com a qual nos deteremos adiante.

### **3.3 Crianças e jovens como sujeitos de direitos**

A ideia da infância e juventude como uma preocupação pública começa a despontar em meados de 1920. Antes desse período, estava ligada a instituições religiosas que exerciam ações de caridade ou era caracterizada, nas legislações relativas aos “menores de idade”, por um caráter punitivo e higienista, com o estabelecimento de limites para a maioridade civil e a definição de parâmetros e ações de controle social disciplinar (SANDRINI, 2009). Portanto,

[...] a história das leis é confluyente com a história das instituições de atendimento que são designadas para o cumprimento tanto dos princípios legais quanto das representações sociais em suas intenções de controle sócio-jurídico da pobreza (SANDRINI, 2009, p. 25).

Perez e Passone (2010) destacam que a atenção à infância no Brasil, no início do século XX, se deu em intersecção entre a medicina, a justiça e a

assistência pública, em um projeto manifesto de “proteção à infância” que visava, entretanto, a defesa da sociedade.

Nessa época, a produção de obras jurídicas e médicas a partir de preocupações com a infância pobre (MARIANO, 2010) e a criação de uma agenda para a regulamentação da assistência e proteção aos “menores abandonados” e “delinquentes”, impulsionada pela realização do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1920 (PEREZ; PASSONE, 2010), desembocaram na publicação do primeiro Código de Menores, em 1927. A consolidação do termo “menor” e a conotação estigmatizante que obteve se remetem a essa associação, na esfera jurídica, com crianças e adolescentes pobres ou considerados abandonados ou delinquentes (MARIANO, 2010).

Nessa perspectiva, o Estado passou a regular a relação entre pai e filho, sob uma concepção compartilhada de pátrio poder. Com uma visão predominantemente corretiva, o Código de 1927 afirmou a necessidade de educar e disciplinar os filhos de pais tidos como “irresponsáveis”, individualizando o problema de cada menor e passando a ver na internação uma solução para uma socialização resignada. O revestimento dessas instituições educativas com o caráter disciplinar coincidiu com mudanças nas estruturas de poder, que originaram um aparato sócio-político denominado por Foucault de sociedade disciplinar (SANDRINI, 2009).

Sobre a visão higienista, jurídico-repressiva e moralista do Código de 1927, Perez e Passone (2010) consideram que:

Se, por um lado, previa o acompanhamento da saúde das crianças e das nutrizes por meio da inspeção médica e da higiene, por outro, intervinha no abandono físico e moral das crianças, retirando o pátrio poder dos pais; internando os abandonados socialmente e repreendendo e instituindo a liberdade vigiada aos jovens autores de infração penal (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 655).

As mudanças políticas ocorridas nos anos 1930 com a instalação do Governo Vargas desembocaram em uma nova concepção do papel do Estado no que se refere às questões sociais, com ideais de trabalho e bem-estar social. Vale ressaltar, entretanto, que o apoio da assistência social visava, sobretudo, à formação de trabalhadores para viabilização do projeto de industrialização e contenção da “ameaça” comunista e socialista (SANDRINI, 2009).

Em meio à tendência ao assistencialismo e à pacificação da população pobre, foi criado, em 1941, o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), com ações, em grande parte, restritas à capital federal, Rio de Janeiro. Posteriormente, disseminou-se, pelo país, a ideia de que a internação seria a resposta para a situação do “menor abandonado” ou “infrator” (SANDRINI, 2009). Desse mesmo período, datam a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), em 1940, e da Legião Brasileira da Assistência (LBA), em 1942, instituições voltadas ao atendimento de crianças, jovens e famílias (PEREZ; PASSONE, 2010).

Nesse período, portanto, as legislações e políticas para a infância, utilizando a nomenclatura da proteção, focaram nos “menores abandonados e delinquentes”, tendo a pobreza e a família pobre como causadores deste tipo de “problema social”. A então denominada “questão do menor”, caracterizada como um processo de “marginalização do menor”, é alçada à categoria de “problema social”. Deste modo,

O “problema da criança pobre”, assim construído, forjaria modelos de assistência a crianças e jovens pautados nos Institutos Correccionais, nos recolhimentos compulsórios, nas internações em condições degradantes, na ideia de recuperação, no controle das famílias: assim emerge a chamada “questão do menor”, entendida como um processo de “marginalização do menor” (MARIANO, 2010, p. 88, grifos da autora).

Visando a solução da “questão do menor”, continuaram sendo demandadas a implantação de leis e políticas a partir de um viés moralizante. Dessa maneira, no primeiro ano do regime militar, em 1964, foi criada a Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor (Funabem), incorporando a estrutura dos Serviços de Atendimento ao Menor existente nos Estados (MARIANO, 2010).

Nas décadas de 1960 e 1970, diversos projetos foram elaborados com a intenção de alterar o Código de 1927. Esses projetos se dividiam em duas posições: uma que pretendia a inclusão dos dez princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1959; e outra que se opunha a essa inclusão (FROTA, 2003 *apud* CRUZ; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2005).

O “problema da criança pobre e marginalizada” motivou a instalação, pela Câmara Federal dos Deputados, em 1975, da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do “menor abandonado”, cujo objetivo era o de traçar um diagnóstico da

situação e das causas da “marginalização do menor”. Dentre suas conclusões, a CPI apontou a necessidade de “atualização” do Código de Menores de 1927 (MARIANO, 2010).

Em 1979, foi instituído, então, um novo Código de Menores, caracterizado por um paralelismo entre a “situação irregular” e o “estado de patologia jurídico-social” (MARIANO, 2010), ou seja, baseado ainda na mesma doutrina do Código anterior.

No ano de 1979, também ocorreu a celebração pela Organização das Nações Unidas do Ano Internacional da Criança, que compunha os esforços para fazer avançar a perspectiva das crianças e jovens como sujeitos de direitos. Foi neste ano, ainda, que se iniciou na ONU os trabalhos para a realização da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, cujo texto somente foi aprovado dez anos depois.

Havia, portanto, um grande descompasso entre as abordagens da ONU no campo dos direitos da criança e a legislação brasileira para a infância, que seguia a perspectiva da doutrina da situação irregular. Conforme explica Mariano (2010), tal doutrina, consubstanciada no Código de Menores de 1979, previa a atuação do Estado somente em parcelas específicas de crianças e adolescentes. Desse modo,

[...] um conjunto de normas tendentes a “proteger” os menores de 18 anos eram aplicadas àqueles que, segundo a discricionariedade do juiz ou da autoridade policial, se encontrassem em “situação irregular”, portanto, sua principal característica era que o foco da atenção do Estado incidia de forma estrita em algumas categorias de crianças e adolescentes (MARIANO, 2010, p. 91, grifos da autora).

Na década de 1980, a organização de diversos setores da sociedade em busca de liberdade e democracia somada às dificuldades de um sistema social que refletia a crise econômica mundial culminou no progressivo desmonte do regime militar (PEREZ; PASSONE, 2010).

Após ampla mobilização social, a Constituição Federal de 1988 foi aprovada, com a inclusão de artigos propostos por organizações de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. O artigo 227, por exemplo, inscreveu as crianças e adolescentes como “prioridade absoluta” e o artigo 228 estabeleceu inimizabilidade penal para os menores de 18 anos (SANDRINI, 2009).

No campo da educação, o artigo 208 a consagrou como um direito público subjetivo e, pela primeira vez, como um dever do Estado. Da mesma forma, o inciso IV deste artigo reconheceu direitos educacionais às crianças de 0 a 6 anos (MARIANO, 2010).

A movimentação em torno dos direitos das crianças e dos adolescentes foi mantida e o Código de Menores foi revogado após a aprovação de um novo ordenamento para regulamentar os artigos aprovados na Constituição. Após rápida tramitação e aprovação nas duas casas legislativas, foi promulgado, assim, pelo então Presidente da República, Fernando Collor de Mello, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de julho de 1990, documento que continua sendo, atualmente, a principal norma legal para o tratamento de questões ligadas à infância e juventude no Brasil (SANDRINI, 2009).

Sposito e Carrano (2003) apontam que o ECA exprime uma concepção ampliada de direitos de alguns setores da sociedade no que se refere à situação dos adolescentes e jovens. Segundo os autores,

[...] movimentos voltados para os direitos da infância no final da década de 1980 procuraram superar uma concepção restritiva do que é ser criança e adolescente, caminhando para uma representação que reconhece direitos e demandas políticas dos que ainda não atingiram a maioria (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 19-20).

Os discursos em torno da aprovação da Constituição de 1988 e do ECA, entretanto, não são uníssonos na sociedade brasileira e, como adverte Rosemberg (1994), parece ser pungente no cenário nacional a prevalência de discursos sobre infância pobre que vêm se apoiando em uma concepção de família que estigmatiza e culpabiliza as famílias pobres pelo destino social de seus filhos, atuando para a homogeneização da pobreza.

[...] a criança e o adolescente pobres da América Latina têm sido sistematicamente associados ao abandono ou patologia familiar, mesmo que nos parágrafos iniciais ou finais sejam mencionadas as políticas econômicas, a crise econômica ou a dívida externa. Crianças abandonadas, crianças que crescem total ou eventualmente sem apoio parental, crianças filhas de famílias vulneráveis ou em situação de risco foram e são expressões recorrentemente usadas, que evidenciam uma concepção subjacente de desorganização da família pobre (ROSEMBERG, 1994, p. 29).

Cabe salientar que o texto aprovado pelo ECA teve como fonte direta de inspiração a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC), documento de grande relevância no que se refere ao reconhecimento e efetivação dos direitos das crianças do mundo todo.

A CDC, aprovada em 1989, configura um documento importantíssimo por trazer novas representações de infância e adolescência e ultrapassar a perspectiva protecionista que prevaleceu nas Declarações dos Direitos da Criança de 1924 e 1959. Entretanto, foi um documento negligenciado no debate em contexto nacional, seja na academia em geral ou na mídia escrita, inclusive quanto à tensão instaurada pela outorga simultânea de direitos de liberdade/participação e de proteção (ROSEMBERG; MARIANO, 2010). Além disso, não houve discussão, no Brasil, sobre a Convenção não ter considerado, em seu texto, o relativismo cultural, o que apontaria para uma tentativa de estabelecimento de um modelo de infância universal (BOYDEN, 1997 *apud* MARIANO, 2010).

O fato de a Convenção, pela primeira vez, outorgar os direitos de participação e liberdade às crianças, diferentemente do que fizeram as duas Declarações anteriores, somados aos direitos de proteção que já eram previstos, pode trazer, para alguns autores (RENAUT, 2002; MONTEIRO, 2006; SOARES, 2002), dificuldades para a interpretação e implementação desses direitos.

Nesse sentido, Soares (2002) distingue dois tipos de discursos que enfatizam, cada qual, um desses grupos de direitos: o discurso paternalista e o discurso emancipador. O discurso paternalista, segundo a autora, considera que a negação dos direitos de participação das crianças as protege da sua suposta incompetência. Por isso, esse discurso defende que esses direitos são ilegítimos e que poderiam, inclusive, colocar entraves no exercício dos direitos dos adultos.

O discurso emancipador, diferentemente, considera que as crianças possuem as faculdades que os críticos paternalistas negam. Justificam, os seus defensores, que postergar o exercício dos direitos de participação das crianças é uma tautologia, na medida em que se não lhes for permitido tomar decisões por falta de experiência, nunca assim o farão (SOARES, 2002).

Da mesma forma, os defensores desta perspectiva argumentam que não se deve confundir o direito de se fazer alguma coisa com o dever de fazê-la de maneira correta, pois se essa mesma situação fosse aplicada aos adultos, possivelmente inúmeras inconsistências seriam reveladas.

Renaut (2002) fala de maneira semelhante sobre essas diferentes perspectivas, utilizando, porém, os conceitos de correntes liberacionista e protecionista.

Mariano (2010) também menciona as posições protecionistas ou, conforme Soares (2002), paternalistas, de filósofos como Alain Finkielkraut e Olivier Mongin, que consideram que o exercício dos direitos de liberdade e participação das crianças poderiam impor obstáculos à sua proteção.

Em que pese essas tensões em relação ao texto da Convenção, não se pode negar, porém, a sua relevância ao proclamar pela primeira vez, os direitos-liberdade (RENAUT, 2002), consubstanciados nos direitos de “[...] ter liberdade de opinião, de expressão, de pensamento, de informação, de associação, de religião, [...] de respeito pela vida privada” (MONTEIRO, 2006, p. 149).

Qvortrup (2010a) destaca, entretanto, outra possível questão a ser ainda problematizada em relação à Convenção:

Todos esses artigos valorizam a subjetividade da criança – mas há muitas limitações. A mais significativa, a meu ver, encontra-se no art. 12, que estabelece que somente em assuntos que afetam a criança ela teria direito de opinar livremente. Essa é uma limitação grave, mas provavelmente sintomática da criança como sujeito político em nossas sociedades (QVORTRUP, 2010a, p. 780).

Assim, mesmo quando os direitos de liberdade e participação são contemplados, como no caso da Convenção, parece ainda haver um longo caminho para que o exercício desses direitos seja efetivado.

No Brasil, de uma maneira geral, a representação da criança e do adolescente como objetos somente de proteção parece ainda prevalecer com muita força e pouca problematização. Uma das consequências desse cenário é que pouco se tem debatido sobre como as crianças e os jovens participam ou poderiam participar da política e das decisões que os afetam, inclusive no que diz respeito a sua educação escolar e sobre os direitos de participação, liberdade e respeito nesse contexto.

Por outro lado, assistimos ao crescimento de discursos que, supostamente amparados na perspectiva liberacionista dos direitos da criança e do adolescente, propõem o que denominam de “protagonismo infanto-juvenil”, tal como o projeto de escola em tempo integral vem se utilizando. Entendemos que um discurso



emancipador não basta em si mesmo, não provoca mudanças, nem altera automaticamente as posições à que a infância e juventude estão submetidas. Nesta esteira, concordamos com a problematização trazida por Rosemberg e Mariano (2010):

[...] concebemos os direitos de liberdade como um ideal regulador das interações entre adultos e crianças no espaço público e na família, que devem ser interpretados à luz da posição de subordinação das infâncias, e, portanto, de sua vulnerabilidade estrutural nas sociedades contemporâneas. Porém, a concretização de direitos de liberdade para crianças e adolescentes extrapola as relações interpessoais, adentrando as instituições e os diversos setores da vida em sociedade. Direito de participação sem canais, sem transporte coletivo para circular, sem espaços para isto destinados, sem informação disponível? Assim, os direitos de liberdade da criança se veem também ressignificados pelos limites determinados pelas políticas públicas e pelos riscos reais derivados de nós adultos e das instituições que criamos, ao impingirmos à infância uma posição de subordinação (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 721).

Em uma sociedade adultocêntrica, pensada por adultos e direcionada principalmente a estes, como garantir efetivamente canais de participação para as crianças e os jovens? Até que ponto as relações de dominação exercidas sobre crianças e jovens, inclusive nas políticas públicas, são visibilizadas e enfrentadas?

### **3.4 Visibilidade dos jovens nas políticas públicas**

No Brasil, de acordo com Abramo (1997), nunca existiu uma tradição de políticas destinadas especificamente aos jovens. Segundo a autora, somente nas últimas décadas, muito lentamente, pode-se observar uma preocupação dos responsáveis pela formulação de políticas direcionadas a essa população.

Uma noção particular da infância e juventude fez com que fossem proteladas políticas sociais de atendimento à criança e ao adolescente. A infância, até então, havia sido institucionalizada pelo Estado brasileiro como objeto de controle. Apenas a partir da redemocratização nacional foi possível o estabelecimento de um processo de elaboração e implementação de políticas sociais voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes (PEREZ; PASSONE, 2010).

Diferentemente, organizações não governamentais, instituições beneficentes e de assistência, dentre outras, há mais tempo vêm desenvolvendo ações direcionadas ao público jovem, através de programas de ressocialização e de capacitação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho. Porém, é necessário destacar que, em parte desses programas, em que pesem as boas intenções, busca-se a contenção de um “risco” real ou potencial dos jovens, através do seu “afastamento das ruas” ou pela ocupação de “suas mãos ociosas” (ABRAMO, 1997).

Analisando as políticas públicas desenvolvidas no Brasil para a juventude, Sposito e Carrano (2003) apontam que as primeiras ações específicas para esse público, principalmente para os adolescentes, estavam voltadas para a prevenção na área da saúde (DST/AIDS, “drogadição”, acidente de trânsito e “gravidez precoce”).

Nos anos 1990, uma associação entre o tema de consumo de drogas e a disseminação do crescimento das redes de narcotráfico e das mortes associadas aos jovens, fez com que a criminalidade atravessasse permanentemente o debate sobre as políticas públicas para o jovem (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Nesse contexto, Abramo (1997) assinala que sempre que se relaciona a questão da juventude à da cidadania, os “problemas” ou os desvios são enfocados. A autora destaca que

As questões elencadas são sempre aquelas que constituem os jovens como problemas (para si próprios e para a sociedade) e nunca, ou quase nunca, questões enunciadas por eles, mesmo por que, regra geral, não há espaço comum de enunciação entre grupos juvenis e atores políticos (ABRAMO, 1997, p. 28, grifos da autora).

De maneira geral, as políticas federais de juventude assinalavam para uma fragilidade institucional, expressa em ações desarticuladas e ausência de formas duradouras de ação que compatibilizassem interesses e responsabilidades entre organismos do Estado e da sociedade civil. Nesse sentido, dez anos antes da aprovação do Estatuto da Juventude, Sposito e Carrano (2003), apontando para as ações dos poderes municipais e para possíveis impasses relacionados a essas iniciativas, já destacavam:

De certa forma, o caminho a ser constituído parece ser o inverso da luta pelos direitos da infância e da adolescência. Nesse caso, um amplo movimento social lutou, inicialmente, por um desenho jurídico que assegurasse direitos e formas de execução e buscou, em seguida, sua implantação. No caso de políticas de juventude, na ausência de atores coletivos estruturados fortemente em nível nacional baseados na temática da juventude e de projetos políticos claros para esse segmento no âmbito federal, começa e emerge, a partir da base, um conjunto heterogêneo de práticas (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 34).

Conforme Mariano (2010), a agenda de políticas para a infância e juventude no Brasil, após a aprovação do ECA, têm priorizado as questões associadas ao “risco”, à violência, ao desvio e à sexualidade, ou seja, determinadas problemáticas (tais como “meninos de rua”; “prostituição infanto-juvenil”; “gravidez na adolescência”; “trabalho infanto-juvenil”), e não outras, foram alvo de ações e programas delineados. Tais problemáticas tiveram sua ascensão como problemas sociais por forte contribuição da mídia. A autora problematiza que, não obstante a importância do enfrentamento de tais questões, a consideração da cidadania de crianças e jovens ultrapassa a implantação de políticas especiais, demandando a garantia de políticas universalistas.

Assim, as políticas nacionais direcionadas às crianças e aos jovens foram e têm sido construídas, em sua maioria, com o objetivo de prevenir ou combater situações muito específicas e acabam por não operar com cunho universalista, ou seja, através de ações destinadas a toda a infância e juventude enquanto categorias sociais.

A construção dessas políticas pode ser analisada, ainda, em relação aos seus destinatários. Sola (1998 *apud* SPOSITO; CARRANO, 2003) distingue, nesse sentido, políticas corretivas ou compensatórias de políticas transformadoras, que permitem a participação dos jovens em processos mais densos de socialização. Nessa mesma linha, Abad (2002 *apud* SPOSITO; CARRANO, 2003) diferencia políticas com formato inclusivo ou integrador, que privilegiam a preparação do jovem para a vida adulta, ou seja, voltadas para o futuro, daquelas que possuem um recorte mais afirmativo, buscando a autonomia e autodeterminação dos jovens no presente, em seu momento de vida corrente.

Nesse contexto, Sposito e Carrano (2003) estabelecem uma relação entre a formulação e implementação de políticas direcionadas aos jovens e a representação e visibilidade desses sujeitos.

É preciso avançar para além das doutrinas de segurança pública e de assistência social no trato com as políticas públicas federais orientadas para os jovens. Sem negligenciar as inúmeras dificuldades de ampliação das dotações orçamentárias para as políticas públicas sociais, admite-se que o desafio maior é, contudo, inscrever as políticas de juventude em uma pauta ampliada de direitos públicos de caráter universalista. Essas orientações devem pressupor os jovens como sujeitos dotados de autonomia e como interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 37).

O modo como foram alicerçadas as políticas para a juventude no Brasil, portanto, deve ser considerado para se pensar em como elas são formuladas e implementadas atualmente. Para Sposito e Carrano (2003), esse processo se deu com base em uma cidadania tutelada, como uma forma de assistência e controle do Estado, sobretudo para grupos que estão na base da pirâmide social.

Além disso, as dificuldades em relação à implantação de políticas para a juventude se relacionam ao modo como os direitos sociais foram formulados no Brasil, por exemplo, com a ideia de favor se sobrepondo a de direito, e ao modo como as diferenças sociais, inclusive geracionais, podem se transformar em alteridades políticas (ABRAMO, 1997).

A garantia dos direitos sociais, inclusive da educação, alcançados através da execução de políticas públicas, está atravessada, dessa forma, pela representação dos sujeitos para as quais essas políticas são destinadas, pelo seu pertencimento a determinada categoria social, assim como pelo modo como se inserem no sistema socioeconômico e político.

### **3.4.1 O direito à educação das crianças e dos jovens**

O complexo panorama em relação à formulação e implementação de políticas públicas para os jovens, somado ao histórico da representação construída sobre a juventude, principalmente das classes populares, aponta para a

necessidade de análise de como têm sido exercidos os seus direitos políticos e sociais, e entre estes últimos, mais especificamente, o direito à educação.

No Brasil, esse direito é garantido aos jovens através da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art. 53. 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  
[...] (BRASIL, 1990, grifos nossos).

De maneira semelhante, o Estatuto da Juventude, instituído através da Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, determina que:

Art. 7. O jovem tem direito à **educação de qualidade**, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na **idade adequada** (BRASIL, 2013, grifos nossos).

Nos dois artigos acima citados, poderíamos refletir sobre inúmeros aspectos, como, por exemplo, o que é considerado “pleno desenvolvimento”? Por que o exercício da cidadania de crianças e adolescentes é alocado para um futuro (quando se tornarem adultos)? Como definir essa cidadania? E ainda, quem e o que define o que é uma educação de qualidade? Somente os adultos? Essa qualidade é pensada com vistas ao mercado de trabalho ou à formação humana<sup>17</sup>?

Convém salientar que compreendemos que conceituar *qualidade* não é tarefa simples e que esse conceito pode ser utilizado, inclusive, de maneira instrumental para descrever processos que não necessariamente possuem tal atributo.

Nesse sentido, Elizabeth Macedo (2014) discute os processos de significação envolvidos na conceituação de uma *educação de qualidade* e aponta que diferentes demandas constituídas por diferentes grupos políticos são tornadas equivalentes na luta por *melhorias* no campo educacional. A defesa de uma base nacional comum para o currículo, para a autora, tem funcionado, assim, como uma

---

<sup>17</sup> Essa questão será abordada no próximo capítulo.

das promessas de atribuir *qualidade* à educação, mas envolve “a construção de uma nova arquitetura de regulação” em que “os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido” (MACEDO, 2014, p. 1549).

De maneira a destacar, porém, um dos vieses pelos quais entendemos ser possível falar em uma educação de qualidade, apontamos a concepção construída na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2004), conforme descreve Ferreira (2017):

[...] aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos (FERREIRA, 2017, p. 297).

Em relação, ainda, ao art. 53, do ECA, é possível observar uma perspectiva claramente desenvolvimentista, direcionada à formação de um futuro adulto e que, por isso, não considera de maneira efetiva a criança em seu momento presente. Quando se visa para as crianças, como postulado no artigo, o *preparo para o exercício* da cidadania, tem-se subentendido que essa cidadania ainda não é por elas acessada. Assim, a criança não seria *ainda* um cidadão? Essa cidadania estaria entendida como circunscrita à capacidade para o voto?

Nesse sentido, Monteiro (2006) discute o exercício da cidadania das crianças e pontua:

Ora, se por cidadão se entende todo o indivíduo que pode desfrutar da sua cidadania, intervindo e participando na vida comunitária, nos seus múltiplos circuitos de ação, identificando-se com os seus valores, beneficiando dos seus direitos e definindo as suas responsabilidades, então a criança, mesmo que frágil e vulnerável, deverá ter a possibilidade de poder participar em assuntos que lhe digam respeito, sendo-lhe permitido o direito de admissão no processo dialógico, contribuir na elaboração de decisões e objetivos comuns, no âmbito de diferenciados campos de ação (MONTEIRO, 2006, p. 223).

O ECA, ao prever o direito à educação de crianças e adolescentes visando somente o “preparo” para o exercício da cidadania e não mencionando o seu exercício no tempo presente, revela representações desses sujeitos, expressas nessa lei, como não aptos para tal.

Para que a escola promova o exercício da cidadania, Bernstein (1990 *apud* MONTEIRO, 2006) considera necessária a garantia de três direitos fundamentais: direito ao crescimento individual, direito a ser incluído e direito à participação. Assim,

[...] uma escola que ambicione espelhar não os conteúdos mas os fundamentos necessários à prática da democracia e da cidadania, que valorize a criança como pessoa e como cidadão, que participe e se afirma na narração dos seus interesses e das suas vivências, deve tornar-se num lugar que permita “libertar” as autonomias individuais para que estas ganhem, a curto ou médio prazo, um sentido colectivo. Deste modo, no contexto da esfera escolar, urge que sejam estabelecidas todas as condições, mediante as quais crianças e alunos afirmem e participem na construção das suas próprias identidades e subjectividades (MONTEIRO, 2006, p. 247, grifos da autora).

O caput do artigo 53 do Eca também remete à associação entre garantia da educação e qualificação para o trabalho. Em que se pese a importância do acesso ao trabalho, é digno de nota a ausência da menção da educação como um dispositivo de formação humana.

O exercício do direito à educação, dessa maneira, deve ser pensando para muito além das famosas frases “lugar de criança é na escola” ou, conforme apontamos na introdução, “educação: direito de todo cidadão e dever do Estado”. Logicamente, não desmerecemos a importância da inserção de crianças e jovens nas políticas educacionais, porém, é preciso avançar nas discussões sobre o acesso ao direito à educação, refletindo sobre como esses sujeitos têm se inserido nos contextos escolares e sobre como esse direito tem sido pensado no processo de desenvolvimento destas políticas.

Observamos que o exercício dos direitos das crianças e jovens através do acesso às políticas públicas vai muito além da disposição de mecanismos legais. A maneira pela qual esses sujeitos, principalmente aqueles pertencentes às classes populares, são representados e visibilizados impacta diretamente nas ações a eles/as destinadas, expressas em mecanismos legais ou através de políticas públicas, o que, por seu turno, atua reflexivamente na própria construção da infância

e juventude enquanto categorias sociais. Daí, então, a importância de se refletir sobre as representações e visibilidade desses sujeitos, assim como sobre o quanto essas diretrizes legais têm sido realmente efetivadas ou mesmo o quanto têm considerado as crianças e jovens como atores sociais e cidadãos em sentido pleno.

Legislações consideradas avançadas, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente, ou as políticas públicas educacionais não terão efetividade na prática social se não se consolidar a representação da criança e do adolescente como cidadãos e sujeitos de direitos em seu tempo presente e não somente em um porvir. Esta representação ainda carece de se coadunar minimamente no plano da legislação, das políticas, dos discursos e das práticas, para que crianças, adolescentes e jovens possam efetivamente ser tratados enquanto cidadãos e tenham seus direitos plenamente garantidos.



## CAPÍTULO 4

### REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO

*O tempo de escola produz a infância como categoria social e cultural, não apenas ensina e educa a infância.*

(ARROYO<sup>18</sup>)

#### 4.1 A educação nos tempos atuais

Não são poucos os discursos correntes sobre a educação contemporânea que difundem uma ideia de “crise da escola” ou “crise da educação”. Bernard Charlot (2013, p. 41, grifos do autor) contesta essa ideia, alegando que “se fosse uma *crise*, a doente já estaria morta faz tempo!”. Segundo ele, “trata-se de outra coisa: a escola contemporânea é permeada por contradições estruturais”.

O ingresso de novos públicos escolares fez emergir nas escolas contradições sociais que já existiam: a democratização do ensino e a abertura das escolas trouxeram consigo questões que já estavam postas na sociedade. A escola, assim, reflete e reproduz as contradições presentes no contexto social (CHARLOT, 2013).

No prefácio da obra de István Mészáros, “A educação para além do capital”, Emir Sader (2008) afirma que a educação tornou-se, ao invés de um instrumento de emancipação humana, mecanismo que perpetua e reproduz o sistema de classes. Para ele, no sistema capitalista, a educação é uma mercadoria e a crise do sistema público de ensino advém da pressão das demandas do capital e dos escassos recursos dos orçamentos públicos.

Ainda sobre a *crise* da educação, Frigotto (2008, p. 74, grifos do autor) alerta que só é possível entendê-la “no escopo mais amplo da *crise do capitalismo real* deste final de século, no plano internacional e com especificidades em nosso país”.

Para compreender como “chegamos a essa crise” no sistema educacional no Brasil, Charlot (2013) faz um resgate histórico das mudanças ocorridas nas últimas décadas no campo da educação e, principalmente, na escola, estabelecendo

---

<sup>18</sup> ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 202.

uma relação entre elas e o contexto político e econômico nacional. Dessa forma, analisa como a educação foi pensada e construída de diferentes maneiras no contexto do Estado Educador, do Estado Desenvolvimentista e do Estado Regulador. Da mesma maneira, discute os efeitos da globalização e, principalmente, das lógicas neoliberais sobre as instituições de ensino e sobre a própria representação da educação escolar.

Antes de 1960, para ele, vigorava a ideia de que a educação deveria ser pensada em termos de paz social e inculcação de valores, a partir da configuração de um “Estado Educador”. A partir das décadas de 1960 e 1970, a educação foi colocada a serviço do desenvolvimento, em um contexto de progressão de Estados Desenvolvimentistas.

Essa nova política encontrou grande aceitação da população, que passou a depositar na escola, na educação e no prolongamento da escolaridade obrigatória a esperança de ascensão social e econômica. Segundo Charlot (2013),

Essa política encontra um amplo consenso social, por gerar novos empregos qualificados, que uma escolaridade mais longa permite ocupar e, portanto, por satisfazer as classes médias e despertar esperanças nas classes populares (CHARLOT, 2013, p. 39).

Ocorre uma massificação da escola com efeitos na democratização do ensino e, assim, novos problemas pedagógicos surgem com a entrada de novos tipos de alunos. Charlot (2013) esclarece, porém, que é uma ideia equivocada pensar que se abriu a escola para o povo sem que se mudassem os processos escolares. Para ele, a relação pedagógica, os métodos de ensino e os livros didáticos mudaram, ainda que aos poucos. O que permaneceu igual, entretanto, foi a “forma escolar”, ou seja, o tempo e o espaço da escola, assim como o modo de distribuição dos alunos em séries e idades e os processos básicos do ato de ensino-aprendizagem.

A relação com o saber também se modificou nesse período, considerando que a escola passou a ser pensada enquanto mecanismo de elevação social. Vista enquanto mercadoria, as representações que se tem sobre a escola impactam as relações estabelecidas pelos estudantes com o ensino. Para Charlot (2013),

A ideia básica da teoria do capital humano, de que a educação é um capital que traz benefícios para a vida profissional, não é apenas uma ideia dos capitalistas, é também a ideia predominante na mente dos jornalistas, dos políticos, quer de esquerda, quer de direita, dos pais e dos próprios alunos [...] Essa configuração escolar não foi um efeito da globalização; nasceu em um momento de crescimento econômico pilotado por um Estado Nacional Desenvolvimentista, momento em que a educação e a escola também foram pensadas em uma lógica de desenvolvimento (CHARLOT, 2013, p. 41).

Na década de 1980, o Estado Desenvolvimentista dá lugar a um Estado Regulador: ingressa-se na época da globalização, com ideais de qualidade e eficácia. O desafio da produtividade, decorrente de uma crise de rentabilidade do capital, impele as empresas a focar sua atenção na qualidade de seus produtos e na eficácia dos processos de produção, protegendo, assim, os seus mercados e possibilitando a conquista de outros espaços (CHARLOT, 2013).

Essas novas lógicas impõem formas de descentralização e territorialização. Além disso, a concorrência entre empresas e a busca por novos mercados induzem a fenômenos de concentração econômica que beneficia multinacionais, o que escapa ao poder dos Estados Nacionais. Esse contexto leva a um recuo do Estado, que, ainda, passa a adotar as lógicas de qualidade e eficácia já adotadas pelo setor privado (CHARLOT, 2013).

A reestruturação do capitalismo decorrente de uma crise de produtividade impõe, assim, novas lógicas econômicas, que “requerem trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados quer para produzirem mercadorias e serviços, quer para utilizá-los” (CHARLOT, 2013, p. 44).

O ideário neoliberal assim construído coloca o Estado como responsável pela crise e o mercado e o setor privado como sinônimos de eficiência e qualidade. Desse entendimento advém a tese do Estado mínimo e o enfraquecimento das conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, à saúde ou à educação (FRIGOTTO, 2008).

Em um cenário de questionamento constante da eficácia e qualidade de produtos e serviços, a educação é também atingida: interpelada sob a lógica neoliberal, ela passa a ser questionada sobre a sua qualidade e avaliada repetidamente. Charlot (2013) denuncia, porém, o que, principalmente, no contexto atual de retrocessos, ainda precisa ser problematizado:

[...] O assunto é definir aquela eficácia, essa qualidade e determinar quais são os problemas a serem resolvidos. Qual o critério de qualidade? Ter boas notas? Passar de ano? [...] É esse debate que me parece fundamental quando é colocada a questão da qualidade da escola, debate esse que remete ao aprimoramento do ensino e à modernização da formação dos jovens e da própria escola. Infelizmente, hoje em dia, o argumento da qualidade da escola serve, sobretudo, para justificar a generalização da concorrência já nas primeiras séries do ensino fundamental, às vezes no ensino infantil. Em adendo, ao falar da qualidade da escola, esqueceu-se o problema da desigualdade social face à escola e dentro da escola. Neste caso, as lógicas da eficácia e da qualidade ocultam, sim, lógicas neoliberais (CHARLOT, 2013, p. 46).

Gentili (2008) aponta duas estratégias utilizadas pelo ideal neoliberal para estender a *modernização conservadora* na esfera educacional, as quais cabem aqui ser destacadas pela proximidade com as questões problematizadas no contexto da presente pesquisa:

[...] a) o *discurso da qualidade* e o conteúdo específico atribuído a ela quando remetemos à análise das políticas educativas e dos processos pedagógicos; b) o exacerbado *discurso dominante de articulação do universo educacional e o do universo do trabalho* que, defendido no plano teórico pelos que postulam uma neoteoria do capital humano, se tem expandido como a única nuance a partir da qual se pode (e deve) avaliar os efeitos “práticos” da educação no mundo contemporâneo (GENTILI, 2008, p. 230, grifos do autor).

Refletindo sobre esses aspectos, Mészáros (2008) questiona os objetivos da aprendizagem:

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p. 47, grifos do autor).

Ao tratar sobre as reformas na educação em um contexto global, Stephen Ball (2002) aborda sobre como determinadas “tecnologias políticas” estabelecem novas identidades, inclusive para os professores, novas formas de interação e novos valores. Para o autor, uma nova linguagem é utilizada na instalação dessas políticas

e passam a caracterizar os sujeitos de maneiras diferentes, que podem, por vezes, ser sedutoras:

Novos papéis e subjetividades são criados conforme os professores são “re-trabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo (BALL, 2002, p. 7, grifos do autor).

Ball (2002) observa um regime de performatividade no contexto em que as reformas são propostas. Nesse contexto, estão em primeiro plano a incerteza e a instabilidade de os sujeitos serem julgados de diferentes maneiras e por diversos meios, e, dessa forma, a exigência de se mostrar excelentes desempenhos nos momentos de avaliação, o que impacta decisivamente, por exemplo, a atividade docente. Para o autor, “não é tanto, ou não só, uma ESTRUTURA da vigilância, mas um FLUXO de performatividades tanto contínuas como acidentais”, e, assim, a questão não é mais apenas a da “certeza de ser sempre visto, observado como num ‘panóptico’” (BALL, 2002, p. 10, grifos do autor), mas também a de ser repetidamente avaliado.

Existe, para Ball (2004), uma cultura de performatividade competitiva que produz novos perfis institucionais, envolvendo uma combinação de descentralização, alvos e incentivos inspirados em teorias econômicas recentes e práticas industriais. Dessa maneira, para o autor, não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação. A educação, assim, passa a ser assunto de políticas regionais e globais e cada vez mais um assunto de comércio internacional.

Para Meszáros (2008), uma mudança no quadro social em que as práticas educacionais ocorrem é indispensável para que haja uma reformulação significativa na educação. Porém, ele salienta que

[...] sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, inclusive o da educação [...] hoje o

sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p. 25 e 35).

O fracasso de reformas educacionais<sup>19</sup> que se destinam a instituir grandes mudanças na sociedade consiste “no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifos do autor).

A educação formal, para Mézáros (2008), induz a um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, consolidada a favor do capital. Nesse sentido, o autor assinala a necessidade de uma atividade de “contrainternalização” ou “contraconsciência<sup>20</sup>”, que não se sustente apenas na *negação*, mas que seja alternativa ao que já existe.

Frigotto (2008) destaca, como alternativa democrática ao neoliberalismo, a importância da escola pública centrar-se em uma perspectiva de formação *omnilateral* e *politécnica*, com um projeto educativo que desenvolva as múltiplas dimensões do humano.

Não cabe no presente texto discutir em detalhes todas as questões que envolvem a ofensiva neoliberal sobre a educação e as alternativas possíveis para contrapor esse modelo. É fundamental, entretanto, retomar o contexto histórico em que o campo da educação foi e tem sido construído para que seja possível pensar as dificuldades que ainda enfrenta, principalmente em relação aos novos paradigmas de compreensão da infância e juventude. Se a educação, enquanto política pública e direito, enfrenta inúmeras dificuldades, estas podem se tornar ainda mais evidentes quando situadas em um contexto em que os sujeitos para os quais ela foi e é pensada, ou seja, as crianças e jovens, têm questionado cada vez mais determinadas lógicas pedagógicas.

Algumas questões podem, então, ser alvo de reflexão. Qual a representação de crianças e jovens contemporâneos sobre a escola? Qual a relação estabelecida por eles com as funções dessa instituição? Como percebem e se relacionam com seus pares e seus professores? O que pensam sobre a estrutura escolar, seus

---

<sup>19</sup> Analisaremos o contexto atual de reformas educacionais no próximo tópico.

<sup>20</sup> Conceito de Renato Constantino, na obra *Neo-Colonial Identity and Counter-Consciousness* (1978), citado por Mézáros.

espaços e tempos? Como vivenciam e percebem seus direitos nesse espaço? Sem a pretensão de solucionar uma questão que, como mencionou Charlot (2013), não advém de uma simples crise, mas de contradições muito mais amplas e estruturais, buscamos refletir, aqui, sobre esse contexto.

#### **4.1.1 Políticas educacionais e o “novo” ensino médio**

Historicamente, no Brasil, o ensino médio tem sido objeto de conflito no campo educacional, expresso, entre outros aspectos, na dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante (MELO; DUARTE, 2011). Entre as razões pelas quais esse nível de ensino é percebido como o que provoca os mais controversos debates, estão a discussão sobre a sua identidade, os problemas de acesso e permanência dos jovens e o questionamento sobre a qualidade do ensino oferecido (KRAWCZYK, 2009 *apud* FERREIRA, 2017).

Em meio a estes debates e discussões, Ferreti (2016) apresenta as diferentes reformulações pelas quais esse nível de ensino passou ao longo da história recente, de maneira a contribuir na análise do modelo ora apresentado, principalmente no que tange às reformas atualmente em curso no Brasil.

Frisamos, entretanto, a importância de analisar essas políticas educacionais considerando a sua natureza complexa e controversa, assim como a necessidade, nesse processo, de articular processos de âmbitos macro e micro, conforme nos indica Jefferson Mainardes (2006), ao apresentar e discutir a abordagem do “ciclo de políticas” adotada nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe. Para o autor, essa abordagem entende o processo político como “multifacetado e dialético”, o que indica a necessidade, então, da articulação das “perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p. 55).

Ferreti (2016) apresenta e analisa, assim, os contextos de transformações das políticas educacionais desde o início do século XX. Inicialmente, discute o período em que o ensino médio era denominado *ensino secundário*, entre os anos de 1920 e 1960, e as reformas Gustavo Capanema e Francisco Campos, desencadeadas naquele contexto.

A reforma Capanema, de 1942, manteve, assim como já ocorria no contexto da reforma Campos, de 1931, a divisão do ensino secundário em dois ciclos. O segundo ciclo, porém, antes denominado complementar, passou a ser chamado de

colegial, e teve a sua duração aumentada em um ano, passando, assim, a durar três anos. A partir dessa reforma, o colegial subdividiu-se em dois cursos paralelos, de igual duração, denominados de clássico e científico. Essa divisão denota um embate, que ainda se faz presente, entre

[..] uma formação humanística e a que enfatizava a formação científica [...] no âmbito do processo de democratização do ensino secundário a setores de classe média e mesmo populares, antes excluídos dessa mesma oferta (FERRETI, 2016, p. 73).

Ao ofertar modalidades distintas, segmentar e diferenciar os processos educativos, o ensino médio assumiu uma forma específica de dualidade que tratava de maneira desigual diferentes classes sociais (FERREIRA, 2017).

Promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, permaneceu, ainda, a tensão entre essa formação humanística e a científica, ainda que atenuada por meio de uma flexibilização curricular (FERRETI, 2016).

Com a ditadura militar e a partir da Lei nº 5.692, de 1971, o ensino médio, em uma reforma pautada pela Teoria do Capital Humano, assumiu um caráter compulsoriamente profissionalizante, em que todos passaram a ter a mesma trajetória escolar. Porém, Ferreti (2016) destaca que

[...] as escolas das redes públicas adaptaram-se forçosamente às determinações legais oferecendo as habilitações profissionais que não exigissem, ou exigissem poucas mudanças na sua organização curricular. Multiplicaram-se nelas, por essa forma, as habilitações referentes ao setor terciário tais como secretariado, contabilidade, administração, etc. [...]. Já as escolas privadas que atendiam predominantemente a elite social se multiplicaram no período e continuaram mantendo seu foco na formação propedêutica, tendo em vista os vestibulares aos cursos superiores (FERRETI, 2016, p. 79).

Resistências relacionadas às dificuldades das escolas na implantação das habilitações profissionais, assim como a baixa aceitação do empresariado em contratar técnicos por valores mais altos, fizeram com que essa lei tivesse curta duração. Em 1982, assim, a Lei nº 7.044 praticamente desativou a profissionalização nas escolas de 2º grau, apesar de mantê-la como opcional para as escolas, situação que permaneceu até a promulgação da nova LDB, em 1996 (FERRETI, 2016).



Apesar de entidades da sociedade civil terem apresentado, no primeiro Projeto de Lei da LDB, uma proposta de ensino médio embasada na concepção de educação politécnica e de escola unitária, o seu texto aprovado consolidou, novamente, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional (FERRETI, 2016).

O projeto educacional posto em prática à época do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), voltou-se, assim, para a adequação de sujeitos sociais às formas flexíveis de organização do trabalho, em um cenário de reestruturação produtiva, decorrente das transformações no campo do trabalho em função dos rearranjos promovidos pelo capital diante das crises da década de 1970 (FERRETI, 2016; FERRETI; SILVA, 2017). Do ponto de vista curricular, esse projeto pautou-se pela noção de formação por competências, originalmente cunhada no universo empresarial, e teve como produtos documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998 (FERRETI, 2016).

Fazendo referência a Giddens (2001), Celso Ferreti e Mônica Silva (2017) destacam, porém, que o problema nesse processo de adesão ao “neoliberalismo de terceira via” é a desconsideração que se tem às questões sociais, o que dificulta o estabelecimento de uma coesão da sociedade. O enfrentamento a essa falta de coesão social consistiria no estímulo, por parte desses governos, ao desenvolvimento da sociedade civil ativa, através da promoção “da ajuda mútua, da solidariedade e da harmonização das classes sociais” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 53, *apud* FERRETI; SILVA, 2017, p. 390), aspecto que se aproxima bastante dos discursos que pregam, atualmente, no contexto reformista, a importância do exercício do *protagonismo juvenil*<sup>21</sup> nas escolas.

Os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) também se defrontaram com um contexto neoliberal, mas, apesar disso, conferiram maior atenção às questões sociais (FERRETI; SILVA, 2017). Houve uma mudança de orientação das políticas educacionais até então mantidas com base na dicotomia formação, qualificação e certificação para o trabalho, a partir de iniciativas que integraram a educação profissional ao ensino médio como opção ao ensino regular, e a ampliação da oferta de cursos de qualificação profissional (FERREIRA, 2017).

---

<sup>21</sup> O uso desse termo no contexto atual da reforma do ensino médio será abordado no tópico 4.2.1.

As políticas educacionais desse período adotaram posturas teórico-metodológicas diferentes dos governos anteriores, estando ancoradas em bases teóricas que entendiam a formação enquanto caminho para a compreensão crítica do trabalho e da sociedade (FERRETI; SILVA, 2017).

Essas políticas foram mantidas, em parte, no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), porém, com uma abertura maior à iniciativa privada, tendo como símbolo o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Recentemente, com o afastamento da presidenta Dilma, segundo Ferreti e Silva (2017), o governo de Michel Temer praticamente extinguiu a preocupação com a coesão social. Os autores salientam que os postos estratégicos do Ministério da Educação voltaram a ser ocupados por pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998, o que leva a pressupor que as mudanças recentes relacionadas à nova lei do ensino médio sejam resultado da busca pelo (re)estabelecimento de uma determinada ordem, na qual a finalidade é a adequação dos jovens ao mercado de trabalho e atendimento aos organismos internacionais.

Ferreira (2017) nos lembra que a própria concepção de educação é colocada sob discussão neste contexto de reforma do ensino médio. Segundo a autora, é necessário observar a existência de uma agenda comum entre países do capitalismo ocidental, em que estão inscritos processos de padronização da educação. Nesse sentido, a educação seria

[...] simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional (FERREIRA, 2017, p. 303).

Em uma densa discussão sobre como o currículo tem sido compreendido nas Bases Nacionais Comuns, Elizabeth Macedo (2015) argumenta que tanto tradições pragmáticas (neoliberais ou não) quanto perspectivas críticas que defendem políticas de redistribuição e valores como a emancipação, ainda que possuam inúmeras diferenças, entendem o currículo como normatividade e acabam por defini-lo de forma instrumental.

Arroyo (2007) enfatiza, ainda, a importância de se refletir sobre como os currículos condicionam o trabalho docente e estruturam o cotidiano das escolas, prestigiando determinadas categorias de professores e, entre outras questões, impactando as relações dos sujeitos do espaço escolar.

O ordenamento curricular representa, além de uma determinada visão de conhecimento, uma maneira de se pensar os sujeitos para os quais o ensino é direcionado. Assim,

Há uma relação direta entre as formas como temos estruturado os currículos e os processos de conformação dos diversos protótipos de aluno que esperamos [...] O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conformam suas vidas, produzem identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial (ARROYO, 2007, p. 22).

Em relação especificamente ao modo como as políticas curriculares têm sido pensadas para o ensino médio, Arroyo (2007) nos fala sobre as imagens reducionistas que percebem os alunos como empregáveis. O autor adverte que

Se continuarmos vendo os educandos [...] no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segundo a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva. O ordenamento dos conteúdos por séries, níveis, disciplinas, gradeado e precedente, por lógicas de mérito e sucesso nada mais é do que a tradução curricular dessa lógica do mercado e da visão mercantilizada que nós fazemos dos educandos (ARROYO, 2007, p. 24).

Nesse contexto, Macedo (2015) aponta, no estabelecimento do currículo, um desejo de controle ou uma redução dos sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder. No entanto, advogando que, diante do “chão da escola”, não é possível um cenário sem restrições, a autora destaca que é necessária uma interferência que busque recuperar para os sentidos do currículo a imprevisibilidade ou a incognoscibilidade (MILLER, 2014 *apud* MACEDO, 2015), deslocando a equação que iguala currículo e normatividade e enfatizando a singularidade do sujeito (MACEDO, 2015).

Em referência à literatura pós-colonial, Macedo (2015) defende, ainda, que para que seja possível a justiça social (ainda que ela não possa ser integralmente realizável, segundo ela, por ser da ordem do porvir, ou seja, jamais pode ser totalmente atingida) em relação ao que discute em termos de currículo e educação, é necessário fazer emergir a diferença concreta entre os sujeitos.

O modo como as políticas curriculares têm sido implementadas atualmente, no contexto de reforma do ensino médio, parece, entretanto, desconsiderar algumas destas questões, como discutiremos a seguir. Mesmo o debate em torno do currículo, assim como dos critérios em que se deu a reforma, parece não ter espaço no cenário atual.

No trâmite em que se deu a promulgação da então nova lei do ensino médio, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Ferreti e Silva (2017) destacam que houve um equilíbrio numérico entre setores favoráveis e desfavoráveis à reforma. Apesar disso, as argumentações dos que se posicionaram contrários a ela não foram ouvidas, considerando, como apontam os autores, o contexto de hegemonia político-ideológica relativa ao sentido, às finalidades e ao formato do ensino médio brasileiro.

Frigotto e Motta (2017), discutindo a urgência com que a reforma do ensino médio foi aprovada, fazem referência ao seu caráter ideológico instrumental, no sentido de que ela tem sido conduzida como um processo “natural” de modernização do país, despida de relações de poder e a-histórica.

Ao constatar que os sujeitos para os quais a reforma do ensino médio é direcionada são, em geral, jovens estudantes de escolas públicas, os autores questionam a urgência na sua tramitação. Para eles, essa urgência sofre influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), e se relaciona à busca pela administração da “questão social” da pobreza, de maneira a impedir a perda da “coesão social” necessária à manutenção do sistema capitalista. Assim os autores explicam as contradições da reforma:

O momento brasileiro é de uma crise aguda que insere medidas econômicas e políticas ofensivas que afetam fundamentalmente nossos muitos milhares de jovens da classe trabalhadora. E as Jornadas de Junho e as ocupações das escolas e universidades públicas indicam que irrompeu a luta de classes. Com isso, as burguesias dominantes asseveram os mecanismos de controle social

por meio dos vários aparelhos do Estado em “união pessoal” com seus respectivos aparelhos privados de hegemonia e com organismos internacionais, introduzem um conjunto de políticas públicas que conformam a conjuntura [...] e buscam cimentar a ideologia necessária para se consolidarem no poder e salvaguardarem os ganhos do capital. Por esse motivo, torna-se determinante introduzir reformas na educação — ressaltamos, pública —, na qual se situa a grande massa de jovens da classe trabalhadora para administrar a “questão social” e criar as condições favoráveis para a expansão do capital (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 365, grifos dos autores).

Em artigo escrito para o *site* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)<sup>22</sup>, Paulo Carrano (2017) destaca que mais de 1000 escolas e universidades, em 2016, foram ocupadas em protesto às propostas de reformas impostas pelo governo Temer. Além disso, em consulta pública online do *site* do Senado Federal para medir o nível de aprovação relacionado à reforma do ensino médio, Carrano (2017) destaca o alarmante número de que 72.410 pessoas mostraram-se contrárias e apenas 4.329 favoráveis. Apesar disso, o governo não abriu espaço para o diálogo com a sociedade e, com o apoio de uma base parlamentar que, inclusive, possibilitou o exercício do atual presidente, promulgou a lei de reforma do ensino médio.

Analisar o contexto atual de reformas das políticas educacionais, dessa maneira, pressupõe uma análise da conjuntura política brasileira. Segundo Carrano (2017),

É neste contexto político de crise ética institucional do governo federal e de condução neoliberal da crise econômica que a Reforma do ensino médio precisa ser discutida. Fora disso nos iludiremos que a imposição da Medida Provisória 746 produzida no MEC e encaminhada ao Congresso pelo atual Presidente da República é de fato apenas uma peça técnica preocupada em “resolver” a “crise” de qualidade da escola de ensino médio no Brasil (CARRANO, 2017, grifos do autor).

O projeto do Ministério da Educação, segundo Paulo Carrano (2017),

[...] institucionaliza a desigualdade estrutural presente na sociedade brasileira concebendo uma escola de ensino médio aligeirada para os jovens “vacionados” para o mercado de trabalho enquanto

---

<sup>22</sup> Fonte: <http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>, acesso em 7/12/2017.

mantém aberta as perspectivas de formação ampliada para os “predestinados” – em geral, herdeiros por origens de classe – ao ensino superior. Pode-se mesmo dizer que o MEC resolveu reorganizar o ensino médio brasileiro, notadamente o público, de forma [a] reduzir a pressão de ingresso de jovens no ensino superior. Interrompe-se, assim, a tendência de universalização da mobilidade escolar que vinha se configurando, ainda que lentamente, na última década com as políticas públicas de cotas e financiamento do ingresso e permanência na universidade (CARRANO, 2017, grifos do autor).

Para Frigotto e Motta (2017, p. 368), com a aprovação da nova lei do ensino médio, “o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação”. Os autores lembram ainda, nesse contexto, que parcerias público-privadas são afirmadas, como estratégia de privatização do ensino médio, por meio de vendas de pacotes e determinação de conteúdos e metodologias de ensino por institutos privados supostamente neutros<sup>23</sup>.

Ferreti e Silva (2017) destacam que, apesar do descontentamento de inúmeros setores da sociedade com esse contexto reformista, o desgaste sofrido por esses mesmos setores, assim como por partidos opositores, tem dificultado ações contra-hegemônicas de caráter efetivo.

Conforme apontam os autores, entretanto, “cabe aos que rejeitam a atual situação engendrar esforços no sentido de transformá-la” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 401). Ainda, segundo Frigotto e Motta (2017, p. 369), esta é “uma contrarreforma que tem que ser confrontada, sem tréguas, no todo e nos detalhes”.

A discussão que tem, historicamente, envolvido o ensino médio no Brasil, vai, assim, além de questões sobre a sua qualidade, acesso ou permanência dos jovens nas escolas. Ela está inscrita na disputa por diferentes projetos de sociedade (FERREIRA; SILVA, 2017). Pensando em um projeto voltado para a promoção contínua da igualdade e da formação humana, mesmo diante das inúmeras dificuldades do contexto atual, entendemos que é papel da academia continuar denunciando as contradições e as consequências negativas das políticas educacionais em curso.

---

<sup>23</sup> Abordaremos essas questões no tópico seguinte.

#### 4.1.2 A “Escola da Escolha”: mas, escolha de quem?

Desde o início do ano de 2017, o governo do Estado de Mato Grosso tem tido a parceria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)<sup>24</sup> na implementação do ensino em tempo integral. Apesar disso, em busca no *site* do Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, constatamos que apenas em 12 de julho de 2017, essa parceria foi publicizada oficialmente, através de um *acordo de cooperação*<sup>25</sup>.

O ICE é uma entidade sem fins econômicos, criada em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então “decadente” e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife<sup>26</sup>.

Em dissertação de mestrado sobre as políticas de ensino médio em Pernambuco, Valéria Benittes (2014) destaca essa parceria público-privada no Estado, que desenvolveu um projeto de recuperação dessa escola, uma das mais antigas do Brasil.

A autora informa que, no ano 2000, um projeto de recuperação do Ginásio foi implementado por um grupo de empresários, sob a liderança do pernambucano Marcos Antônio Magalhães, à época presidente da Philips para a América Latina e, atualmente, presidente do ICE, “com o objetivo de recuperar, física e pedagogicamente, a tradicional escola” (HENRY, 2012, p. 25 *apud* BENITTES, 2014).

O modelo implantado, a partir de 2004, no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) teve, à época, replicação em outras 12 escolas da rede estadual de Pernambuco, através do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (Procentro).

Henry (2012 *apud* Benittes, 2014) esclarece que tanto o CEEGP como o Procentro tiveram os seus modelos de gestão baseados na Tecnologia Empresarial

---

<sup>24</sup> Profissionais do Instituto estiveram no Estado em março de 2017 ministrando capacitação para os profissionais selecionados para atuar nas escolas de tempo integral e vêm periodicamente realizar visitas de monitoramento e avaliação nas escolas.

<sup>25</sup> Extrato de acordo de cooperação nº 0346-2017, publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso nº 27060, de 12 de julho de 2017, em que consta como cooperado o Instituto Natura e como intervenientes o ICE e o Instituto Sonho Grande. Disponível em: [www.iomat.mt.gov.br](http://www.iomat.mt.gov.br)

<sup>26</sup> Fonte: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>

Odebrecht (TEO), que, adaptada pelo ICE, originou a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE).

Benittes (2014) depreende de seu estudo que os principais interlocutores para o desenvolvimento das políticas de ensino médio no Estado de Pernambuco foram, assim, atores do setor empresarial, tendo a definição do seu rumo guiada pela teoria do capital humano, “com vistas a se constituir como referencial para um projeto de desenvolvimento para o ensino médio, para a nação e, quiçá, para outros países” (BENITTES, 2014, p. 76).

Em nível nacional, atualmente, mais de nove governos estaduais possuem parceria com o ICE<sup>27</sup>, entre os quais estão Estados como São Paulo, Piauí, Goiás e Mato Grosso<sup>28</sup>.

No extrato de cooperação supracitado, firmado entre o governo de Mato Grosso e o ICE, com duração de três anos, consta como objetivo da parceria:

Realizar ações de apoio técnico e jurídico para desenvolvimento de um conjunto de ações que auxiliem o Estado na implementação do Programa de Ensino em Tempo Integral, objetivando a melhoria da oferta e da qualidade do ensino público de nível médio do Estado (MATO GROSSO, 2017).

Uma das ações realizadas, então, pelo ICE, no Estado de Mato Grosso, foi a capacitação dos profissionais selecionados para atuar nas escolas que ofertariam o ensino em tempo integral a partir de 2017. O material utilizado nesta capacitação e entregue a cada um dos participantes traz em sua capa o título “Escola da Escolha” e possui oito cadernos com diferentes temas relacionados à implantação do modelo proposto pelo ICE para o ensino médio. No *site* do Instituto, também existe um campo específico destinado para discorrer sobre esse modelo pedagógico.

Examinando o conteúdo de um desses cadernos, intitulado “Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo Escola da Escolha”, encontramos a proposta defendida pelo ICE e, por isso, em implantação atualmente no Estado de Mato Grosso, no que se refere aos componentes do currículo na sua parte diversificada. Defendem, os seus idealizadores, que o sucesso do trabalho “existirá

---

<sup>27</sup> Conforme apontado no *site* do Instituto já mencionado, em acesso no dia 12 de dezembro de 2017.

<sup>28</sup> No *site* do Instituto, não consta a parceria efetuada com o Estado de Mato Grosso. Da mesma maneira, podem existir outros Estados que possuem parceria com o ICE, mas sem essa informação no *site*, o que pode elevar o número de parcerias estaduais que mencionamos neste momento.



somente se as Metodologias de Êxito estiverem articuladas com a Base Nacional Comum” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 7).

Entre essas “metodologias de êxito”, constam aulas de “Projeto de Vida”, práticas e vivências em protagonismo, disciplinas eletivas e estudo orientado. Como “projeto de vida”, o caderno define “o caminho traçado entre aquele que “eu sou” e aquele que “eu quero ser”” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 10). O “projeto de vida” é tido como central no modelo da Escola da Escolha e

**[...] é a solução proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar**, em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens, sempre na expectativa das transformações pretendidas nos planos social, político, econômico e cultural porque aposta no sonho, cuida do presente e planeja o futuro [...] As pessoas que constroem uma imagem afirmativa, ampliada e projetada no futuro, e atuam sobre ela, têm mais possibilidades de realizá-la do que aquelas que meramente sonham e não conseguem projetar de forma nítida o que pretendem fazer em suas vidas nos anos que virão. O que as diferencia é, sobretudo, **que aquelas que têm uma visão estão comprometidas, direcionadas, fazendo algo de concreto para levá-las na direção dos seus objetivos** (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 28, grifos nossos).

A citação acima, apesar de longa, é necessária para esclarecer os moldes em que a política de ensino médio tem sido pensada atualmente pelo governo do Estado de Mato Grosso. O contexto neoliberal que tem marcado fortemente o desenvolvimento das políticas educacionais a nível nacional está tendo replicações fortíssimas no contexto mato-grossense.

A ideia de meritocracia, própria do mundo empresarial, se sobressai nos trechos citados acima. Para alguns leitores, isso pode dificultar o estabelecimento de uma reflexão mais crítica que considere que muitos jovens, principalmente aqueles pertencentes a famílias pobres, possuem dificuldades concretas de acesso a bens materiais e simbólicos que se sobrepõem em larga medida às questões relacionadas ao grau de comprometimento que possuem em relação ao alcance dos seus objetivos.

Além disso, a atribuição de sentido e significado ao projeto escolar não parece ser, de maneira tão simplificada, consequência de um projeto que o jovem trace para a sua vida. Ela está ligada a fatores muito mais complexos, que envolvem desde aspectos intrínsecos à instituição escolar e ao seu funcionamento até questões relacionadas ao contexto macrossocial, que abarcam, por exemplo, o modo como as políticas educacionais têm sido construídas e implantadas e a articulação destas com as demais políticas públicas.

Nesse sentido, convém destacarmos e também problematizarmos “a visão idealizada de jovem da Escola da Escolha”<sup>29</sup>:

**Um jovem que deverá ser dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma** (baseando-se nos seus próprios valores, crenças e conhecimentos), solidária (atuando como parte da solução) e competente (seguindo na capacidade de aprender a aprender) sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindas do novo século (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 30, grifos nossos).

Qual margem de liberdade ou opção os jovens possuem ao ingressar em escolas públicas que, muitas vezes, não possuem nem os materiais mais básicos para executar suas atividades? O que parece, assim, estar inscrito nessa visão de jovem é a de um sujeito deslocado de seus condicionamentos sócio-históricos que, semelhante à imagem do Barão de Munchhausen, pode sair do pântano puxando seus próprios cabelos, ou seja, “capaz de, através de seu próprio esforço, se autodeterminar” (BOCK, 1999, p. 324).

Ainda, essa descrição parece considerar o jovem de maneira abstrata (ALVIM; PAIM, 2000), de modo que se torna difícil a consideração das particularidades de cada sujeito e das diferentes conformações de juventude presentes nos espaços escolares brasileiros, tão diferentes entre si. Nesse sentido, Macedo (2015) adverte que

[...] o triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação – negros, mulheres, pobres, homossexuais,

---

<sup>29</sup> Subtítulo colocado em destaque no caderno de capacitação do ICE.

judeus, nordestinos, a depender do momento histórico (MACEDO, 2015, p. 897).

No que se refere às “práticas e vivências em protagonismo”, assim estão descritas as possíveis ações que os jovens podem exercer:

Na escola, as Práticas e Vivências podem se estruturar a partir de organizações como os Clubes de Protagonismo, o Conselho de Líderes e o Grêmio Estudantil ou ainda **por meio de ações de mobilização de estudantes em torno de situações específicas do cotidiano escolar, como campanhas contra o desperdício de alimentos ou pela preservação do patrimônio**, dentre outras (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, p. 2005, p. 21, grifos nossos).

Observamos, assim, como o conceito de protagonismo pode ser utilizado de maneira instrumental, ou seja, direcionado a promover uma ideia que se distancia do seu significado original<sup>30</sup>. Essa ideia pode, ainda, acarretar em uma despolitização do olhar sobre as determinações de situações problemáticas da instituição escolar, que deveriam envolver um debate político e social, para além de ações de ordem individual ou coletiva dos jovens (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

Outro item bastante explorado no material de capacitação do ICE está relacionado aos ambientes de aprendizagem necessários para a implantação do modelo pedagógico defendido. As salas temáticas constituem-se em um desses ambientes e, conforme consta no caderno,

[...] representam uma ruptura no tradicional aproveitamento do espaço da sala de aula. São ambientes onde se realizam as aulas previstas no currículo escolar e deverão ser equipadas com recursos tecnológicos e ambientadas de acordo com a disciplina que abrigarão. Seu funcionamento é aquele em que o estudante é quem muda de sala conforme a aula, o que o impele a ter **senso de corresponsabilidade e protagonismo** com o fazer pedagógico (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 12, grifos nossos).

Nesse caso, como podemos observar, em que pese os possíveis benefícios de salas que comportam uma única disciplina, o fato de os jovens trocarem de sala

---

<sup>30</sup> Esse assunto será tratado no tópico seguinte.

foi caracterizado como um exercício de protagonismo, demonstrando o uso instrumental do conceito.

Também são descritos como ambientes de aprendizagem os laboratórios de ciências e as bibliotecas, com previsão de atuação, inclusive, de um/a bibliotecário/a. Percebemos, assim, a distância entre o que é idealizado nesse modelo de escola e o que encontramos na maioria das escolas públicas brasileiras, inclusive naquela em que realizamos a pesquisa.

Esta política implantada no Estado de Pernambuco, baseada em moldes empresariais e nas diretrizes de institutos, como o ICE, é utilizada pelos defensores da contrarreforma do ensino médio como exemplo de sucesso (FERREIRA, 2017).

A pesquisa de Bennites (2014), assim como de outros autores (NOBREGA, 2014; CAVALCANTI; VELOSO, 2014 *apud* FERREIRA, 2017), afirma, porém, que a política de ensino médio naquele Estado,

[...] ao articular os objetivos de modernização da gestão pública com os objetivos da educação integral, inverte a prioridade dos fins pelos meios, produzindo um deslocamento das finalidades educacionais da formação humana em suas múltiplas dimensões para a mensuração excessiva centrada em modelos administrativos das organizações privadas. Ademais, essa política não é implantada em toda a rede estadual, favorecendo mais desigualdades entre alunos e professores que passam por processos seletivos para terem o direito a essa escola “moderna” (FERREIRA, 2017, p. 304, grifos da autora).

Em um contexto geral, observamos, assim, o que nos aponta Fernando Cássio (2017<sup>31</sup>) em relação às soluções para a educação apresentadas por institutos e fundações empresariais: nenhuma delas passa pelo fortalecimento do papel do Estado na garantia do Direito Humano à Educação. Para o autor,

[...] na visão dos reformadores empresariais da educação, todos os problemas educacionais podem ser resolvidos dentro da escola, à base de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis e da boa vontade individual dos atores escolares (CÁSSIO, 2017).

Diante dos limites da nossa investigação, torna-se inviável, neste momento, uma análise mais detalhada da metodologia “Escola da Escolha” ora estabelecida

---

<sup>31</sup> Artigo publicado em 6/9/2017 no *site* cartaeducacao. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/nunca-me-sonharam-e-o-sequestro-das-historias/>. Acesso em: 3/1/2017.

pelo governo do Estado, porém, sinalizamos, diante do exposto, a necessidade de se refletir criticamente sobre a mesma, de maneira que seus efeitos, assim como os do “novo” ensino médio, sejam constantemente interrogados e problematizados.

#### **4.2 Participação e “protagonismo juvenil”: entre discursos e práticas**

*O dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo que é posto em situação de não poder realizar este projeto.*

*(DUBET<sup>32</sup>)*

Em uma revisão de literatura sobre a participação juvenil, Minayo e Boghossian (2009) analisaram livros, artigos e relatórios produzidos a partir de pesquisas desenvolvidas entre os anos de 1997 e 2007, período em que, segundo as autoras, houve uma produção escrita intensa sobre o tema.

O interesse em se pesquisar, naquele momento, a temática da juventude e, mais especificamente, da participação juvenil, deveu-se, em grande parte, ao peso numérico de jovens pobres na população mundial, que, em um contexto de precarização de relações de trabalho, tornar-se-iam mais propícios a determinadas situações de vulnerabilidade social. Abre-se, assim, a discussão, por parte de organismos multilaterais e governos, sobre as políticas direcionadas aos jovens e, buscando a sua efetividade, sobre como eles (as) poderiam legitimá-las através da sua adesão (MINAYO; BOGHOSSIAN, 2009).

O estudo de Minayo e Boghossian (2009) constata que os trabalhos analisados por elas revelam a percepção de um baixo engajamento social e político dos jovens e, por outro lado, a emergência de novas formas de participação desses sujeitos.

Nesse contexto de novas formas de participação dos jovens, destacamos a ocorrência das ocupações escolares ocorridas a partir do final do ano de 2015, inicialmente em São Paulo, em que estudantes se mobilizaram contra a

---

<sup>32</sup> DUBET, F. (2006) *apud* DAYRREL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., vol. 28, n. 100, p. 1123, 2007.

reorganização da rede estadual de ensino que fechou 94 escolas e remanejou alunos de outras 754 unidades (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016).

Essas ocupações estudantis, que tiveram como ponto de partida o espaço virtual, interrogaram as políticas educacionais “a partir de novas estratégias e linguagens, distintas dos mecanismos tradicionais de participação previstos pela democracia representativa” (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1161).

Um contraste pode ser, então, observado, entre as imagens apáticas de jovens, muitas vezes reforçada pela mídia, e aquelas presentes nas ocupações:

As ocupações trouxeram materialidade às críticas e frustrações que vêm sendo documentadas pela literatura a respeito da relação dos jovens com a escola. [...] As imagens oferecidas pelos jovens nas ocupações — atuando, discursando, cozinhando e limpando — contrastam com as imagens tradicionais de estudantes calados e enfileirados nas salas de aula (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1171).

Nesse sentido, Claudia Mayorga (2017 *apud* FONTANELLA; CAMPOS, 2017) reconhece na juventude o agente descolonizador de revisão das instituições, que são reinventadas em seu *status quo*, na medida em que os jovens evidenciam novas formas de atuação e expressão política, como nas ocupações.

Castro (2015) também nos fala que o engajamento e a militância dos jovens, atualmente, se fazem por outras vias, que não as tradicionais, como evidenciado nas ocupações iniciadas em 2015 e, mesmo antes, na intensa participação dos jovens nas “Jornadas de Junho”<sup>33</sup>, de 2013.

Em um contexto social e político diferente, há cerca de 20 anos, Abramo (1997) apontava que diversos atores políticos demonstravam constante preocupação, mesmo de maneira não consistente, com a ausência dos jovens em espaços e canais formais de participação política. Essa preocupação, segundo a autora,

---

<sup>33</sup> As “Jornadas de Junho no Brasil” (2013) foram o resultado de uma sequência de manifestações, transformadas em uma revolta urbana de proporções inusitadas, devido à forte insatisfação da população com a precarização das condições de vida. Os protestos começaram em São Paulo e generalizaram-se por todo o Brasil, em uma resposta da população aos desmandos e arbitrariedades dos governantes. Uma das decisões que repercutiu negativamente e aumentou o clima de revolta foi o aumento das passagens de ônibus em diversos estados do país (FONTANELLA; CAMPOS, 2017, p. 23).

[...] vem acompanhada de um diagnóstico que identifica nos jovens um desinteresse pela política e de um modo mais geral pelas questões sociais, como resultado a acentuação do individualismo e do pragmatismo que se afirmam como tendências sociais crescentes, tornando-os “pré-políticos” ou quase que inevitavelmente “a-políticos” (ABRAMO, 1997, p. 27, grifos da autora).

A autora destaca, porém, que, mesmo quando os jovens tiveram vultosa participação em processos de democratização e combate às estruturas conservadoras, como no caso do período de modernização do país ou no *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, em 1992, houve sempre uma ressalva quanto à eficácia de suas ações. Da mesma forma, Mayorga (2017 *apud* FONTANELLA; CAMPOS, 2017) também aponta que existe uma desqualificação das experiências juvenis quando estas se associam à política. Isso nos diz muito, ao final das contas, sobre a prevalência de uma determinada representação da juventude na nossa sociedade, de certa maneira, independente das suas ações concretas.

A preocupação, assim, dos atores políticos, se assenta somente nessa discussão superficial sobre a participação juvenil, sem que haja uma tentativa de entendimento aprofundado sobre os jovens ou de elaboração de ações voltadas para eles, o que acaba por manter a desqualificação generalizada da atuação pública dos jovens e o temor relativo à sua inserção nos processos democráticos (ABRAMO, 1997).

Castro e Grisolia (2016) destacam que as noções de desenvolvimento e socialização ligadas à infância (e a juventude) influenciaram a visão das crianças e jovens como seres não políticos. Nessas visões, a política é entendida, ainda, em suas formas convencionais instituídas.

Os autores observam que a revisão do conceito de cidadania tem aproximado os campos da política e da infância. Nesse sentido, apontam que

[...] as crianças provavelmente não exercem sua cidadania da mesma forma que os adultos, mas, de fato, devem ser consideradas cidadãs porque na medida em que participam da vida social e de sua reprodução possuem determinadas responsabilidades e determinados direitos. Ao levar em conta a diferença da criança em relação ao adulto, desloca-se o referencial que reifica a política, assim como o modo de exercê-la, assentado em uma produção adultocêntrica da sociedade (CASTRO; GRISOLIA, 2016, p. 974).

Nesse contexto de se pensar o exercício político dos jovens, alguns conceitos começam a eclodir no âmbito das políticas educacionais, como o de *protagonismo juvenil*. Porém, é necessário desvelar o uso, muitas vezes, instrumental desse conceito.

Na discussão sobre o conceito de *participação* empreendida por Minayo e Boghossian (2009), um sentido mais político do termo o define como um “processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder [...] necessidade humana fundamental [...] direito das pessoas” (BORDENAVE, 1994 *apud* MINAYO; BOGHOSSIAN, 2009, p. 413).

Alertando quanto ao risco de a participação, se direcionada apenas para questões pontuais, ser integrada ao paternalismo e assistencialismo do sistema político geral, Sirvent (2004 *apud* MINAYO; BOGHOSSIAN, 2009) diferencia a *participação real* da *participação simbólica*. A participação real é aquela que, ao influenciar efetivamente todos os processos da instituição, leva a mudanças nas estruturas de poder. Diferentemente, a participação simbólica exerce pouca ou quase nenhuma influência sobre a política e gestão da instituição, mas gera nos indivíduos a ilusão de poder.

Nesse sentido, podemos refletir sobre o uso do termo *protagonismo juvenil* no contexto das discussões sobre a participação dos jovens na sociedade e, mais especificamente, considerando a problemática discutida nesta pesquisa, nas políticas educacionais. A utilização desse termo, por exemplo, no contexto da reforma do ensino médio, estaria relacionada a uma participação real ou simbólica dos jovens?

O termo “protagonismo juvenil” vem se tornando cada vez mais usual, porém, se usado de maneira genérica e indiscriminada, pode alterar o seu principal sentido (MINAYO; BOGHOSSIAN, 2009).

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) fazem um estudo do uso do termo *protagonismo juvenil* na literatura especializada e em documentos oficiais relacionados à reforma do ensino médio, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.

Os autores esclarecem que, originalmente, o termo *protagonismo* significa o ator principal do teatro grego. Discordando desse sentido que destaca a singularidade do indivíduo enquanto protagonista, muitos autores, preferem, então, a



utilização do termo *participação*, que abarcaria uma abordagem mais democrática da ação social.

Tanto nos documentos oficiais quanto nos textos que o discutem teoricamente, o termo protagonismo aparece sempre acompanhado do termo jovem ou juventude. Quando os sujeitos são outros (pais, por exemplo), preferiu-se a utilização do termo participação (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004), o que já nos diz sobre um possível uso retórico do termo.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 416) observaram, ainda, que a abordagem de muitos autores da relação estabelecida entre o jovem e a educação mediada pelo protagonismo “sugere não apenas uma certa homogeneidade cultural, mas também homogeneidade no interior desses grupos etários”, o que não seria compatível com o que é empiricamente observado.

Os autores supõem, assim, que essa abstração em relação à juventude, também pode ocorrer em relação ao uso do termo *protagonismo*. Dessa forma, ao ser utilizado de maneira genérica e abstrata, desembocaria para idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos a elas relacionadas.

Problematizando essa abstração, os autores discutem a relação entre os termos *protagonismo* e *resiliência*, na perspectiva de utilização em referência a jovens de diferentes classes sociais:

A frequente relação entre protagonismo e resiliência autoriza a hipótese de que, apesar de seu caráter abstrato, as proposições relativas ao protagonismo parecem mirar dois grandes grupos: o dos jovens que, não incluídos entre os pobres, poderiam ser conquistados para realizar ações, principalmente voluntárias, que tenham por alvo os setores empobrecidos da população (inclusive os adolescentes e jovens), tornando-se protagonistas; o dos jovens que, pertencentes aos setores empobrecidos, desenvolvem ações na perspectiva da resiliência. Em ambos os casos, o objetivo maior parece ser o de evitar os riscos do esgarçamento social de um lado e, de outro, cuidar da promoção da formação cidadã de jovens e adolescentes, nos termos definidos pelos autores (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 417, grifos dos autores).

Como consequência desse cenário, os autores apontam que essa forma de encarar a participação dos jovens pode acarretar na despolitização do olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção, “desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre tais determinações para o da ação individual ou

coletiva” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 418) e, ainda, transferindo para os jovens a responsabilidade por contribuir para a superação da adversidade.

Os discursos de diversos autores que tratam sobre o tema do *protagonismo juvenil* e dos documentos oficiais sobre a reforma do ensino médio orientam, assim, para Ferretti, Zibas e Tartuce (2004),

[...] a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social. Para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 422).

Como caminho para propiciar a participação juvenil, as pesquisas analisadas por Minayo e Boghossian (2009) indicam a necessidade de formação dos jovens no contexto das instituições.

Entretanto, sabemos que essa questão perpassa muito mais do que apenas a formação do jovem na escola ou em outras instituições. Conforme pudemos analisar até este momento, a participação juvenil está atrelada à representação dos jovens na sociedade, à construção e exercício dos seus direitos, assim como a inúmeros outros fatores de ordens diversas.

É necessário, assim, em relação ao uso do termo *protagonismo juvenil*:

[...] desbastar os sutis vieses ideológicos desse “inferno semântico” de que nos fala Veríssimo (*apud* Frigotto, Ciavatta, 2002), de modo que a necessária promoção do protagonismo juvenil se afaste de um mero ativismo social – acrítico e apenas psicologicamente compensatório – ou da simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem socioeconômica (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 422, grifos dos autores).

Para além de discursos, são necessárias, assim, ações concretas em que os jovens possam apresentar seus desejos e seus anseios e, a partir disso, participem efetivamente das decisões que os afetam. Nesse processo, todos os atores envolvidos no contexto educativo precisam interrogar as concepções pejorativas que dificultam uma maior participação desses sujeitos na instituição escolar, de maneira que eles possam efetivamente ser considerados protagonistas.

À luz do contexto sócio-histórico e das discussões até aqui apresentadas, trazemos, no próximo capítulo, as vozes e as análises das narrativas de estudantes do ensino médio de uma escola pública do Estado de Mato Grosso, que, recentemente, passou a adotar o modelo de ensino em tempo integral.

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISES

O presente capítulo analisa, com base no referencial teórico-metodológico adotado e nas discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores, as narrativas empreendidas entre a pesquisadora e os jovens participantes da pesquisa durante as entrevistas e rodas de conversa.

O material transcrito que resultou desses momentos é bastante vasto e, diante da limitação temporal que a escrita de um texto de dissertação nos impõe, buscamos analisar o que, neste momento, consideramos mais pertinente para os fins desta pesquisa<sup>34</sup>.

Estabelecemos, dessa maneira, três grandes eixos de análise que, apesar de descritos em tópicos diferentes, mantêm relação uns com os outros.

De uma maneira geral, durante a realização de todo o processo de pesquisa, mas, principalmente, durante as entrevistas individuais, um aspecto interessante foi observado em relação ao modo como os jovens se posicionaram em relação aos questionamentos a eles/as direcionados. Antes das entrevistas e das rodas de conversa e mesmo durante elas, todos foram comunicados de que a pesquisa não buscava tecer considerações sobre se as suas opiniões estavam certas ou erradas, em um sentido valorativo, mas que tínhamos como objetivo, na medida do possível, refletir sobre o que pensavam sobre as questões que a norteavam. Apesar disso, alguns demonstraram, em suas narrativas, preocupação em serem “aprovados”:

Pesquisadora: O que você achou das perguntas de hoje? C.D.M.: Estava fácil, as outras estavam mais difíceis [...] Quase **não soube responder** as outras (C.D.M., 16M, grifos nossos).

Eu fiquei pensando no que eu respondi. Eu falei “será que eu respondi certo sobre o que eu acho da escola, o que tá acontecendo” (Chenzy, 15F).

Ao abordar um dos participantes no pátio para que fossemos até a sala realizar a entrevista, outra aluna que estava próxima, também participante da pesquisa, o questiona: “Você também vai participar?”. Após ele responder afirmativamente, ela, então, disse, em tom irônico: “Bom mesmo!”. Nessas ocasiões,

---

<sup>34</sup> Ao final deste capítulo, constam quadros de grades analíticas com as narrativas dos participantes sobre as principais questões analisadas.

depreendemos, então, que a própria participação na pesquisa era tida, pelos alunos, como algo “correto” a se fazer.

Podemos relacionar essa maneira pela qual os participantes representaram a pesquisa a inúmeros fatores, porém, essa questão parece estar ligada a dois aspectos centrais: o *locus* em que pesquisa se deu e a relação estabelecida entre pesquisadora e participantes.

O fato de as entrevistas e rodas de conversa terem sido realizadas no ambiente escolar e, mais precisamente, dentro de uma das salas de aula, pode ter contribuído para a ideia de que estavam sendo avaliados e, dessa forma, tivessem a preocupação com a correção de suas respostas. Ainda, conforme aponta Scott (2005), a proximidade entre os participantes e o fato de que provavelmente conversam sobre as questões da pesquisa, pode ter feito com que ficassem tentados a dar respostas que poderiam favorecê-los no seio do grupo de pares.

Além disso, a própria relação estabelecida entre eles e a pesquisadora “adulta”, que veio de “outro lugar”, da “faculdade” (como eles nomearam), pode ser problematizada. A metodologia da pesquisa-intervenção com jovens aponta para a necessidade de problematizar a relação assimétrica estabelecida entre pesquisadores e participantes. Mesmo que se deseje evitá-la, inevitavelmente este é um aspecto que permeia constantemente a relação.

Sabendo que a pesquisa era vinculada a uma “faculdade”, os jovens trouxeram, por inúmeras vezes, uma referência positiva desse “lugar”:

Dentro da sala... tinha que ser uma sala maior, com aquelas mesas fixas, **tipo de faculdade** (Rodrigo, 16M, em referência a como seriam as salas de aula em uma escola ideal, grifos nossos).

[...] uma faculdade, **quase uma faculdade uma escola perfeita seria** (C.D.M., 16M, falando em como seria uma escola ideal, grifos nossos).

Como é uma **pesquisa de faculdade**, muitas pessoas iam tirar aquele clichê de aluno, assim, de primeiro e segundo [ano] ser criança (Elizeu, 16M, grifos nossos).

Esse valor positivo em relação à Universidade pode ter sido associado à imagem da pesquisadora, e, assim, ter estimulado que os participantes pensassem que fosse necessário responder “corretamente” as questões a eles direcionadas.

## 5.1 A escola integral: contradições e renúncia ao modelo proposto

Uma questão significativa observada nas narrativas dos jovens refere-se ao quanto expressaram gostar da escola, valorizando o ambiente em que estão inseridos, o processo de ensino-aprendizagem e as interações propiciadas pela instituição, apesar das dificuldades que apontam em relação ao modelo de ensino em tempo integral.

É uma boa escola [...] fica num bom lugar e tem bons professores (Rodrigo, 16M).

[...] a escola é boa, bom refeitório, banheiro, tudo é bom (C.D.M., 16M).

E, agora, todo mundo é mais unido. Com duas horas de almoço, você consegue [...] conversar com todo mundo praticamente (Catarina, 16F).

A estrutura física da escola, porém, foi questão frequentemente apontada pelos participantes como merecedora de melhorias. Conforme apontado no tópico relacionado ao *locus* da pesquisa, a escola vem passando por dificuldades em relação a esse aspecto desde 2014, quando foi atingida por um forte vendaval.

É uma boa escola [...] Só a estrutura que está meio baixa (Rodrigo, 16M).

[...] está faltando um pouco mais de estrutura, um pouco mais, como eu posso dizer... de organização (C.D.M., 16M).

Deveria ter teatro, uma área pra fazer teatro, uma biblioteca melhor, informática, laboratório [...] e até um refeitório mais amplo pra todo mundo se acomodar lá certinho, sem brigas (Catarina, 16F).

[...] ponto negativo [...] é a falta de estrutura às vezes, pois não terminou o processo de reforma, isso atrapalha muito. Porque as salas que estavam em reforma pararam na metade do ano passado [...] Tinha que terminar logo essas reformas, porque acaba atrapalhando nós, alunos, os funcionários (Elizeu, 16M).

Durante a reunião devolutiva realizada com as coordenadoras da equipe pedagógica da escola, em que essas questões relacionadas à infraestrutura foram discutidas, elas relataram inúmeras dificuldades que a escola vem passando devido à escassez de recursos financeiros. A escola atendia um número muito maior de alunos no ano passado, já que, além de mais turmas no ensino médio, possuía

ainda outras turmas do ensino fundamental. Os recursos financeiros do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), assim, vinculados ao número de alunos, diminuíram consideravelmente.

Além disso, recursos específicos para a implantação do ensino em tempo integral (dois mil reais por aluno) direcionados pelo Ministério da Educação para as Secretarias Estaduais não chegaram ainda à escola<sup>35</sup>. Segundo informações das coordenadoras, a SEDUC alega que a demora ocorre devido ao processo de licitação para aquisição dos materiais pedagógicos selecionados pela equipe da escola. Até o momento, a escola recebeu apenas folhas de papel A4 proveniente desses recursos.

Convém destacar novamente que, para a implantação das escolas em tempo integral no Estado, um convênio foi firmado entre o Governo e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE. Porém, o modelo de escola promovido pelo ICE, denominado “Escola da Escolha”, prevê atividades que demandariam uma estrutura que não condiz com o que a escola oferece atualmente<sup>36</sup>. Os recursos utilizados para capacitação e monitoramento realizados pelos profissionais do ICE advém, segundo as coordenadoras, do recurso federal direcionado à SEDUC.

Em relação ao modelo de escola em tempo integral, percebemos uma ambiguidade na percepção dos jovens. Quase todos os alunos entrevistados veem alguns aspectos positivos nesse novo modelo de ensino:

[...] está muito diferente a escola agora [...] Eu penso assim que melhorou bastante a questão de ensino. Eu estou aprendendo muito mais esse ano (Isadora, 16F).

Agora, com o novo ensino eu acho que ficou mais fácil até de aprender né, você percebe que até as notas dos alunos melhorou um pouco e [...] tem regras né [...] até pra jogar truco tem que assinar um papelzinho. Então, é muito mais organizado (Catarina, 16F).

Eu acho melhor, pois ela nos oferece um amplo leque de opções, com mais aulas, com mais tempo em escola, com mais tempo pra estudar [...] (Elizeu, 16M).

[...] na escola integral você aprende mais do que na escola só no período da manhã (Chenzy, 15F).

---

<sup>35</sup> A escola iniciou a implementação do ensino em tempo integral em fevereiro/2017 e a reunião devolutiva com as coordenadoras pedagógicas foi realizada em novembro/2017.

<sup>36</sup> Esse assunto será mais detalhadamente discutido no tópico 4.1.1 sobre políticas educacionais e o “novo” ensino médio.

Essa avaliação de aspectos positivos do ensino pode estar relacionada com a percepção dos alunos de um maior engajamento dos professores no processo de ensino-aprendizagem (como será discutido posteriormente) nesse modelo de escola em tempo integral. Pode, também, estar relacionada à ênfase conteudista inscrita no novo modelo de ensino médio, socialmente valorizada, que preza o acúmulo de conteúdo, em detrimento de ações ou atividades que promovam outros tipos de reflexões.

Outra interessante questão a ser analisada nas narrativas acima, mais precisamente da participante Catarina, refere-se a como, em alguns momentos, os jovens associam a organização da escola com mecanismos de controle dos alunos. Isso pode ser observado quando a aluna, ao mencionar que a escola está mais organizada, fornece como exemplo dessa organização o controle feito pela equipe pedagógica dos alunos que jogam truco durante o intervalo de almoço.

Como aspecto negativo avaliado pelos alunos em relação à escola integral está o intenso desgaste físico e emocional que essa nova rotina vem causando. Os jovens percebem, inclusive, o impacto desse modelo de ensino nos professores:

Porque o integral devia ser das 8 às 3, mas é das 7 às 5. Fica muito cansativo (Rodrigo, 16M).

[...] é bom porque a gente aprende mais [...] Só que a gente cansa muito [...] Chega a dar desânimo, a gente não dorme bem. Eu não durmo, meus amigos não dormem bem, dá pra ver [...] Fica muito pesado. Mas a gente aprende, querendo ou não a gente aprende (Isadora, 16F).

[...] agora eu só vejo minha família de noite...e olha que nem tá todo mundo em casa (Chenzy, 15F).

**Daqui um tempo vai ter professor saindo daqui com camisa de força** porque não aguenta mais (Elizeu, 16M, grifos nossos).

Convém destacar que tanto os alunos quanto os profissionais selecionados para trabalhar na escola nesse novo modelo de ensino em tempo integral, segundo informações da equipe pedagógica, acreditavam que o horário de aulas seria o mesmo das escolas que no ano passado funcionaram, como projeto piloto no Estado, em tempo integral, ou seja, de 7 às 15h (com atividades diferenciadas e optativas após esse horário). Porém, segundo as coordenadoras informaram, a partir do convênio firmado entre o Estado e o ICE, e seguindo o modelo da “Escola da



Escolha”, a carga horária obrigatória teria que ser aumentada e as aulas, então, terminariam apenas às 17h.

Ao contrário do que atualmente vigora na escola, a maioria dos participantes indica que desejaria uma reformulação na carga horária de ensino.

Das 8 às 5 (Rodrigo, 16M).

[...] podia começar umas oito (C.D.M., 16M).

De 7 ao meio dia (Isadora, 16F).

Eu gosto de estudar o dia inteiro [...] (Catarina, 16F).

[...] as aulas começariam 8 horas [...] e terminaria às 3, 3:30, 3:45 (Chenzy, 15F).

[...] horário que está tendo agora é um horário bom (Elizeu, 16M).

Na roda de conversa em que discutimos os resultados da pesquisa, os participantes manifestaram bastante descontentamento em relação à carga horária em tempo integral, mencionando, inclusive, o esvaziamento de alunos na escola.

Uma questão importante foi trazida por eles/as em relação a esse modelo de ensino em tempo integral, ao estabelecerem uma relação entre o aspecto da infraestrutura da instituição e a carga horária diária em que lá permanecem. Os participantes apontaram que seria necessária uma estrutura muito diferente da atual para que os alunos se mantivessem entusiasmados em permanecer tanto tempo na escola. Eles mencionaram, por exemplo, que a escola deveria ter mais salas para atividades diferenciadas (laboratório, sala de informática), estrutura para atividades esportivas (piscina), armários individuais, salas para repouso no intervalo de almoço, entre outras.

Percebemos, dessa maneira, como essa longa permanência na escola pode representar um processo de insularidade e domesticação (QVORTRUP, 2005), ao restringir a mobilidade dos jovens fora dos muros da escola em um contexto justificado também pela sua proteção.

Em uma sociedade adultocêntrica em que a cidade não é pensada ou feita para acolher crianças e jovens (ROSEMBERG, 1976), a instituição escolar pode funcionar como um mecanismo que as protege de possíveis riscos e perigos externos, “uma proteção contra a suposta brutalidade da vida pública” (QVORTRUP, 2014, p. 28).

Em relação à distribuição das atividades no modelo atual da escola em tempo integral, os participantes sugerem que poderiam ser desenvolvidas ações diferenciadas ao longo do dia ou mesmo uma reorganização dessa metodologia, em que a escola poderia funcionar em período integral, mas com atividades diferentes ou optativas em um dos turnos. Por essas narrativas, percebemos como a ênfase na quantidade de conteúdo não é aspecto central para eles:

Só que a tarde podia mudar né [...] colocar cursos [...] laboratório, sala de informática, essas coisas (C.D.M., 16M).

[...] no horário dos sonhos deveria, assim, se **você pode estudar até o integral você estuda [...] se você tem um curso ou se você trabalha, você pode sair mais cedo**. Agora, as outras pessoas que tem mais dificuldade [...] podia ficar no integral, se não quiser fazer um curso ou trabalhar (Isadora, 16F, grifos nossos).

A necessidade de discussão sobre a política curricular ora estabelecida nas escolas de tempo integral no Estado de Mato Grosso, considerando as narrativas dos participantes, parece, assim, ser de extrema urgência. Duas “metodologias de êxito” propostas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) como disciplinas da parte diversificada do currículo foram destacadas de maneira negativa pelos estudantes.

Os clubes de interesse, como nomeados pelos participantes, ou Clubes de Protagonismo, conforme descrito no caderno de capacitação do ICE, foram mencionados, no início das entrevistas individuais, com ânimo pelos estudantes, que demonstraram entusiasmo com a possibilidade de desenvolver atividades diferenciadas na escola. Nas rodas de conversa, porém, pouco mais de dois meses depois, os clubes de interesse apareceram como uma frustração em suas narrativas:

Clubes de interesse já não existem mais. Acabou no primeiro dia que a menina foi embora (C.D.M., 16M, em referência a uma “jovem protagonista” que veio de Pernambuco, através da parceria do governo do Estado com o ICE, no processo de implantação do modelo proposto pelo Instituto).

Inicialmente, os estudantes demonstraram um descrédito em relação à capacidade deles mesmos darem consecução aos clubes de interesse, conforme podemos observar nas suas narrativas:

Pesquisadora: Mas, me diz uma coisa, por que vocês acham que os clubes de interesse não deram certo? O que que aconteceu?

Falta de interesse mesmo dos alunos (Isadora, 16F).

Falta de interesse mesmo (C.D.M., 16M).

Alguns alunos são interessados e outros não (Elizeu, 16M).

Surpreendentemente, revelaram, porém, que não havia um horário específico na semana para a execução das atividades relacionadas aos clubes. A partir da colocação dessa questão em evidência, os participantes puderam observar que isso refletia uma dificuldade muito maior do que a relacionada ao possível desinteresse dos estudantes.

Pesquisadora: Que horário vocês fazem o clube de interesse? Tem um horário pra isso?

Sim, é o horário do intervalo (Elizeu, 16M).

Pesquisadora: Do intervalo? Mas o horário do intervalo não é pro almoço, pra descansar?

Então, isso que é chato também, porque às vezes a gente quer descansar, aí tem que ir pro clube, aí fica muito cansativo (Isadora, 16F).

O intervalo da gente é muito curto (C.D.M., 16M).

Pesquisadora: Vocês tinham me falado que os clubes de interesse seriam numa quinta-feira à tarde. Alguém me falou nas entrevistas. Então, eu imaginei que ia ter um dia separado pros clubes de interesse.

Não teve (Isadora, 16F).

Na reunião devolutiva realizada com a equipe pedagógica da escola, as coordenadoras informaram que o horário designado para a realização dos clubes de interesse era realmente o do intervalo do almoço, seguindo as diretrizes propostas pelo ICE.

Dessa maneira, fica claro que o discurso de protagonismo juvenil, assim como nos fala Soares (2002), aparece como quimérico e decorativo, ou seja, não representa, na prática, o que diz apregoar. Como dizer que os jovens possuem capacidade de escolha ou mesmo que podem ser protagonistas se as poucas margens de atuação a eles fornecidas são, ao mesmo tempo, tão cerceadas? Assim como já prognosticou Dubet (2006 *apud* DAYRREL, 2007a), os jovens são

convidados a serem protagonistas de suas vidas, mas, ao mesmo tempo, são colocados em situações de não poderem realizar tal projeto.

Em relação à disciplina “Projeto de Vida”, que também compõe a parte diversificada do currículo em consonância com o modelo proposto pelo ICE, foi interessante observar a análise que um dos participantes fez a partir da consideração sobre os seus próprios desejos e tempos de vida.

Projeto de vida, por exemplo, é falar da minha vida, o que eu quero pro futuro [...] eu tenho que montar tipo um projeto pro meu futuro, meio difícil esse negócio [...] Porque ainda nem cheguei lá [...] nem estou pensando nisso, nem me preocupo, aí já tem essa matéria [...] **pra te programar, te preparar pro futuro né.** Aí eu achei meio estranho [...] (C.D.M., 16M, grifos nossos).

Em pesquisa que buscou apreender a relação que jovens estudantes do ensino médio estabeleciam entre seus projetos de vida e o processo educativo, Dayrrel, Leão e Reis (2011a) discutem como o tempo tem sido tratado na modernidade, em seus desdobramentos entre passado, presente e futuro.

Na discussão que envolve a análise sobre o tempo em interface com os projetos de vida dos jovens, os autores destacam que o modo de conceber o tempo não é um dado natural, mas uma dimensão sociocultural que sofre influência do contexto histórico e cultural de cada grupo social. Em relação à maneira como o futuro foi pensado na modernidade, os autores apontam que este

[...] aparece como um horizonte temporal subjetivamente influenciável, à disposição dos indivíduos como espaço de experimentação, e a projeção do tempo torna-se uma forma de controlar a incerteza do futuro através das próprias forças intelectuais. Construir o futuro significa se aparelhar para enfrentar a descontinuidade, sendo um equivalente moderno das práticas mágicas das sociedades arcaicas (DAYRREL; LEÃO; REIS, 2011a, p. 1073).

Esse modo de se pensar o futuro explica, para os autores, o surgimento da ideia de projeto de vida. A partir dessa lógica, ainda, a inserção social do jovem é vista como resultado da sua capacidade individual em elaborar um determinado projeto de vida e nele persistir, “tornando-se uma responsabilidade pessoal que vai explicar (e justificar) o lugar social que passará a ocupar quando adulto” (DAYRREL; LEÃO; REIS, 2011a, p. 1073).

Na contemporaneidade, destacam os autores, um aumento das incertezas em todos os níveis da vida social somado à ampliação do sentimento e da ideia de risco, leva a uma reelaboração da noção de futuro:

Se antes dominava o futuro aberto, passível de colonização na direção de uma terra prometida, na contemporaneidade o futuro passa a ser indeterminado e indeterminável, governado pelo risco. [...] a contemporaneidade inaugura novas formas de temporalização. O futuro se torna passível de perder o seu sentido como um tempo progressivo, controlável e planificável. Diante de um cenário marcado pelas incertezas e pelos riscos, a busca de sentido é transferida para o presente [...] (DAYRREL; LEÃO; REIS, 2011a, p. 1074).

O presente aparece, assim, como a única dimensão temporal disponível para a definição de escolhas e, de certa maneira, inclui e substitui futuro e passado (DAYRREL; LEÃO; REIS, 2011a).

É nesse sentido que o participante C.D.M. parece se incomodar com a disciplina “Projeto de Vida”. Esse incômodo pode estar relacionado, ainda, ao contexto atual de políticas educacionais direcionadas à inserção no mercado de trabalho, que prezam a contribuição futura dos jovens enquanto força que movimenta o capital.

Essa perspectiva, é preciso salientar, não está inscrita apenas nas ações ou atividades cotidianas empreendidas nas escolas, como é o caso da disciplina mencionada, mas está presente desde documentos que normatizam as práticas pedagógicas, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada recentemente pelo Ministério da Educação (MEC):

[...] no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro como também com a continuidade dos estudos, no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que **cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro**, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Convém deixar claro, porém, que estabelecer junto aos jovens discussões sobre o futuro pode, evidentemente, contribuir para que sejam construídas reflexões críticas sobre suas ações no presente. Porém, o que problematizamos é que se

essas discussões forem realizadas em uma perspectiva que não considere os jovens como atores sociais importantes desde já, debatendo seus anseios e necessidades atuais, podem contribuir para práticas esvaziadas de sentido para eles.

Ainda que exista esse incômodo demonstrado pelo aluno em relação à disciplina “Projeto de Vida”, assim como em relação ao tratamento por vezes dirigido aos demais jovens, que os considera a partir do que poderão desenvolver como potenciais adultos, observamos, mesmo em suas falas, a reprodução dessa perspectiva de desenvolvimento direcionado ao futuro:

Quando solicitados a completar a frase “Eu estudo para...”, assim eles/as responderam:

Ser uma pessoa melhor, saber mais (Rodrigo, 16M).

Garantir um futuro melhor (C.D.M., 16M).

Garantir um futuro melhor (Isadora, 16F).

Meu futuro (Catarina, 16F).

Para meu futuro (Chenzy, 15F).

Meu futuro (Elizeu, 16M).

Observamos que essa representação dos jovens como seres incompletos e como projeções de futuros adultos, em um contexto de desenvolvimento de políticas neoliberais na educação, em que o foco está também inscrito nos resultados dos processos educativos, marca cada vez mais o contexto escolar.

Ainda, cabe destacar, nas narrativas dos jovens participantes da pesquisa, o quanto a escolarização não é vista como algo que traga benefícios para o aqui e agora das vidas dos jovens. Somente um dos participantes, Rodrigo, expressou a importância do estudo na dimensão da formação humana. A maioria dos participantes, porém, acata a ideia da escolarização somente como investimento, como algo que traz resultados projetados no futuro.

### **5.1.1 A renúncia à escola integral**

Conforme constatamos através dos dados fornecidos pela equipe pedagógica da escola, em torno de 35% dos alunos matriculados no início do ano

deixaram a instituição, solicitando, a maioria destes, transferência para escolas em que o ensino é ofertado em um só período do dia. Segundo uma das coordenadoras, isso ocorreu, na maioria dos casos, porque alguns alunos precisavam trabalhar ou fazer cursos; uma minoria (cerca de três, de acordo com ela) pediu transferência para outras escolas de tempo integral, devido à mudança de residência.

Ainda que não possamos saber ao certo o motivo dessa evasão, esse índice é bastante alto e merece atenção. Os jovens participantes da pesquisa também perceberam com preocupação essa situação, conforme nos apontam suas narrativas:

Porque tem muita gente que saiu da escola porque tinha que trabalhar, fazer curso, aí não pode ficar na escola [...] Eu ia trabalhar esse ano, só que como a escola é integral e a minha mãe não quis me mudar, então não deu pra trabalhar (Isadora, 16F).

Muita gente aqui [...] parou de estudar porque foi integral e tinha que trabalhar à tarde (Chenzy, 15F).

Conforme observamos nas falas dos participantes, o trabalho aparece como questão central em suas vidas, ainda que não estejam, neste momento, exercendo alguma atividade remunerada<sup>37</sup>. A impossibilidade de exercer alguma atividade remuneratória, permitida legalmente a partir dos 16 anos e, como “jovem aprendiz”, a partir dos 14 anos, é uma questão que atinge diretamente as possibilidades de subsistência das famílias pobres.

Como, contemplar, porém, nos casos dos jovens que precisam trabalhar, o tempo de escola integral com algum tipo de trabalho remunerado? Para quais jovens, então, serão direcionadas as vagas, por exemplo, de “jovem aprendiz<sup>38</sup>”? Como desconsiderar a necessidade de trabalho dos jovens cujas famílias estão num esforço coletivo para garantir a sua subsistência? Essas são questões pontuais quando discutimos a intersecção entre as políticas públicas, nesse caso as educacionais e trabalhistas e, ainda, a inserção de jovens no mercado formal. Essas são dificuldades que precisam ser pontuadas, principalmente diante do fato de que

---

<sup>37</sup> Essa ausência de remuneração é contestada, de certa forma, por Qvortrup (2001), pois, para o autor, o trabalho escolar das crianças confiscou das famílias e delas próprias o trabalho remunerado que realizavam antes da consolidação da instituição escolar.

<sup>38</sup> A Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, dispondo sobre as condições em que o/a jovem (denominados na Lei como “menor aprendiz”) entre 14 e 18 anos pode trabalhar em contrato de aprendizagem. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm).

um dos arranjos curriculares dispostos na lei que institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral prevê, justamente, a formação técnica e profissional.

Maior tempo na escola, por outro lado, é tido por muitas pessoas (em geral adultos) como garantia de maior proteção para os jovens, ainda que esta proteção tenha subjacente a *insularidade* e a *domesticação* (QVORTRUP, 2005) desses sujeitos, para os quais são direcionadas, então, ações de controle e de contenção.

Arroyo (2007) destaca, nesse contexto de discussão entre escola de tempo integral e afastamento dos jovens da esfera pública, a dificuldade enfrentada pelos educandos das classes populares em articular o que chama de “tempo de sobrevivência” e “tempo de escola”. Nesse sentido, ele pontua a necessidade que muitas crianças e jovens têm de trabalhar e a dificuldade em se manter na escola durante todo o dia.

O autor denuncia o conflito em administrar os tempos e ritmos escolares diante de uma “lógica temporal institucionalizada”: uma lógica transmissiva, precedente e acumulativa, que organiza os tempos em torno da priorização dos conteúdos. Nesse contexto, o conhecimento é visto, equivocadamente, como uma propriedade que pode ser outorgada e não como resultado de interações complexas entre os atores envolvidos, imersos em contextos sociais, econômicos e culturais que possuem influência decisiva nesse processo.

Inicialmente, a organização temporal do sistema escolar e a divisão dos tempos, conteúdos, educandos e mestres, se justificava pela natureza das matérias e pela preocupação com o desenvolvimento dos estudantes. Petitat (1994 *apud* ARROYO, 2007), porém, expõe um texto que, apesar de ser datado de 1540, ainda parece bastante atual, demonstrando como, por trás dessa aparente preocupação, subjazem questões relacionadas à representação e tratamento das crianças e jovens na nossa sociedade:

[...] neste momento reina nas escolas uma grande desordem e como **a audácia dos estudantes** menospreza a autoridade dos mestres e o bom andamento dos trabalhos [...] se deve agrupar em classes os alunos grandes e sujeitá-los a um maior respeito pelos professores (PETITAT, 1994 *apud* ARROYO, 2007, grifos nossos).



Arroyo (2007) indaga, então, se não seriam ainda as condutas das crianças e adolescentes o motivo para a rigidez com que foram e ainda têm sido estruturadas as escolas, possibilitando o controle, a moralização e o adestramento desses sujeitos, em conformidade com a representação pejorativa que foi sendo construída sobre eles ao longo dos tempos.

Nesse contexto, o autor aponta para a necessidade de se repensar os tempos de ensinar, tarefa que não deve ser realizada individualmente, mas através de propostas coletivas de cada escola e das redes de ensino.

Em relação à escola em tempo integral, essa discussão sobre a organização temporal das instituições escolares que ofertam o ensino médio parece ser ainda mais necessária. A segregação social de estudantes que não podem passar o dia todo na escola é interpretada perversamente através da lógica neoliberal da concorrência e da meritocracia, individualizando e relegando ao sujeito à responsabilidade da exclusão, conforme nos aponta um dos participantes:

[...] como se tivesse passado os alunos por uma peneira, **somente os alunos que queriam estudar estão aqui** (Elizeu, 16M, grifos nossos).

Nesse sentido, Arroyo (2007) destaca uma “mitificação” do direito à educação, ligada, sobretudo, às grandes narrativas de construção da nação, democracia, igualdade e inclusão, mas que pode contribuir para a decepção de inúmeros jovens com a promessa de que a educação seria a sua “salvação” ou um direito seu.

Em relação ao direito à educação de crianças e jovens pobres e negros, Arroyo (2015) aponta para uma nova segregação social e racial, atualizada por estar, atualmente, direcionada especificamente a esses sujeitos.

Para se entender o direito à educação desses grupos, é necessário, para o autor, compreender que o sistema escolar brasileiro e a identidade da escola pública foram construídos a partir da referência dos seus destinatários (trabalhadores, pobres, negros), inferiorizados no padrão de poder-saber. Assim, uma visão negativa histórica desses sujeitos continua marcando a lenta garantia de seus direitos à educação, à escola e à universidade.

Para o autor,

Reconstruções históricas de nosso sistema escolar – da educação infantil à universidade – têm mostrado que o direito popular à educação segue a histórica marginalização e segregação social e racial dos direitos sociais, econômicos, políticos, segregação tão persistente na cultura e na estrutura elitistas, conservadoras (ARROYO, 2015, p. 18).

Arroyo (2015) indica, assim, a importância em se reconhecer o atrelamento do direito à educação à garantia dos demais direitos sociais e o erro em considerar aquele como um primeiro direito, precedente dos demais.

Dessa forma, é necessário equacionar políticas de garantia do direito à educação a políticas de garantia dos direitos humanos mais básicos. Ainda, outras questões permanecem em aberto: Como pensar na universalização de uma escola em período integral sem considerar a necessidade das famílias pobres de que seus filhos jovens trabalhem? Como equacionar a garantia ao direito à educação às políticas públicas de acesso ao trabalho dos jovens? E, ainda, como levar a cabo essa política de escola integral sem estabelecer reformas nas estruturas físicas e no escopo mais amplo do sistema de ensino público, de modo que, ao invés de renunciar à instituição escolar, os jovens possam dela efetivamente se apropriar?

## 5.2 O “lugar” dos docentes para os jovens: “amigos” que educam e/ou “profissionais” que ensinam?

Uma das questões mais unânimes entre os participantes da pesquisa está relacionada à atuação dos professores. Os jovens avaliaram de maneira bastante positiva o trabalho dos docentes que, segundo eles, teriam uma melhor atuação profissional na organização atual da escola.

Porque, na escola integral, o professor que vem pra cá, ele é o que quer ensinar de verdade (Rodrigo, 16M).

[...] com novos professores, **eles estão sabendo realmente lidar com os alunos**. Acho que são os professores que estão fazendo essa diferença (Isadora, 15F, grifos nossos).

Eu gosto da biblioteca e dos professores, **do jeito que eles tratam a gente**, do jeito que eles tentam organizar, acho que isso aí pra mim é bom (Chenzy, 15F, grifos nossos).

Eu gosto muito da interação dos professores esse ano, tá tendo muita interação dos professores (Elizeu, 16M).

Conforme já apontamos, os professores foram selecionados no início de 2017 para atuar especificamente nas escolas de tempo integral. Segundo a equipe pedagógica também nos informou, uma das fases da seleção envolveu entrevistas, em que foram analisados os perfis de cada docente, de maneira que aqueles com determinadas características fossem selecionados.

Os participantes declaram que houve uma mudança na maneira como os professores se posicionam nas aulas e nos relacionamentos com os alunos:

Dinâmicas... eles fazem diferente, faz[em] com que os alunos participem mais (Isadora, 16F).

Faz com que a gente tenha um interesse a mais pela matéria, não só aquele tempo monótono que a gente passava em sala, só resolvendo atividade, copiando matéria (Elizeu, 16M).

A proximidade afetiva e o envolvimento com os alunos foram apresentados por todos os participantes como quesitos importantes para que um professor seja positivamente avaliado por eles:

Não tratar muito como professor, mas como amigo (Rodrigo, 16M).

[...] um professor meu, ele é um cara ótimo, coloca música pra nós, interage com os alunos, ele faz [...] uma aula divertida, diferente, uma aula legal. [...] **Um professor bom é aquele professor que interage com os alunos.** [...] o outro professor, não é que ele é ruim, é que ele é fechado, ele não conversa, ele só dá aula (C.D.M., 16M, grifos nossos).

O bom professor é aquele que explica **e se preocupa com os alunos** (Isadora, 15F, grifos nossos).

Pra mim ser um bom professor é você ter uma boa paciência com o aluno e saber explicar o conteúdo de uma maneira que todo mundo entenda. E ser um ruim professor é você não dar muita atenção pra aquelas pessoas que não quer estudar (Chenzy, 15F).

Uma relação entre o interesse pelas disciplinas e a atuação do professor também foi apontada:

Pesquisadora: E por que algumas matérias são legais e outras não são?

[...] acho que por conta dos professores que não interagem com os alunos (C.D.M., 16M).

Diferentemente, um professor ruim é considerado como aquele que:

Aquele que só chega na sala e escreve no quadro e fica por isso mesmo [...] Não pega no pé daquele aluno que não quer fazer nada, que deixa ele solto (Rodrigo, 16M).

[...] é que ele é fechado, ele não conversa, ele só dá aula, só passa o que [...] é pra gente estudar, só, e **não interage com os alunos**. Explica, ajuda os alunos, mas **não tem [...] aquela amizade com os alunos** (C.D.M., 16M, grifos nossos).

[...] é aquele professor que só chega, não fala com os alunos, não dá um bom dia, um boa tarde, não pergunta como tá, não tem um diálogo bom com seus alunos (Elizeu, 16M).

Os participantes, assim, demonstraram em suas narrativas, valorizar muito mais a proximidade afetiva com os professores, o acolhimento nessas relações, do que a quantidade de conteúdo que lhes é ensinado. Demonstram, ainda, prezar aulas dialógicas e com metodologias diversificadas e atraentes, ao invés daquelas em que só o conteúdo é enfatizado.

Dados de pesquisas (DAYRREL; LEÃO; REIS, 2011) demonstram que a falta de diálogo de professores com seus alunos tem sido apontada como um aspecto negativo nessas relações. O professor é considerado um ator central pelos alunos, que desejam uma relação de confiança mútua com os docentes, rechaçando, ainda, a lógica transmissiva de conteúdos.

Dayrrel (2007a) compreende que, em decorrência de mudanças ocorridas nos processos de socialização, a condição juvenil<sup>39</sup> atual é reflexo de um novo modo de ser jovem que questiona posturas pedagógicas antes naturalizadas.

Nesse sentido, o autor aponta que a escola tende a naturalizar a identidade do jovem pela categoria de “aluno”, como se essa fosse sua condição natural. Dessa maneira, a instituição escolar acaba por não reconhecer as especificidades de cada jovem e suas expressões.

Um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, para Dayrrel (2007a), se situa justamente na forma como os jovens vêm se constituindo enquanto alunos. Uma “ótica homogeneizante” relacionada tanto à categoria de

---

<sup>39</sup> O autor opta, ao invés de juventude, pela utilização do termo “condição juvenil”. Segundo ele, este termo carrega uma dupla dimensão, ao referir-se “ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.” (DAYRREL, 2007a, p. 1108).

“jovem” quanto à de “aluno” gestada na sociedade moderna não cabe, para o autor, no espaço escolar atual. Segundo ele,

[...] havia uma clara separação da escola com a sociedade [...]. Quando o jovem adentrava naquele espaço, deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos. [...] Com a desinstitucionalização e o conseqüente ruir dos muros da instituição escolar, há uma mutação nesse processo (DAYRREL, 2007a, p. 1119-1120).

Nesse sentido, o autor assinala que vem ocorrendo uma mudança significativa na relação entre alunos e professores, principalmente na questão da autoridade, pois os alunos já não a reconhecem como naturalmente pertencente à figura do professor. Da mesma forma, a relação com o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem também são tensionados.

Ao discorrer sobre as vivências dos tempos de escola, Arroyo (2007) destaca a importância da figura do professor. Para o autor, as lembranças que possuímos dos professores estão muito relacionadas com o que representaram enquanto figuras humanas e no trato com os alunos. As imagens dos professores aparecem, dessa maneira, para além de uma docência neutra.

Uma questão interessante apontada por duas participantes refere-se à como os professores lidam com a indisciplina dos jovens a partir da representação das categorias etárias.

[...] eu não gosto quando os professores, eles tem uma coisa que, só porque a gente está no ensino médio, que é segundo ano, que a gente tem que ser um pouco mais adulto, entendeu? [...] Eu acho que deveria ser todo mundo tratado como igual. Não ficar falando tipo, “a, vocês estão no ensino médio, vocês têm que ser mais adultos, mais responsáveis”, entende. Eu acho que não deveria ser assim (Catarina, 16F).

Muitos professores falam assim “vocês são do segundo ano, dê exemplo”. Vai estar o primeiro e o segundo, dê exemplo. Aposto que pro terceiro também falam, “vocês são do terceiro, deem exemplo pros outros, vocês são mais velhos” (Chenzy, 15F).

Percebe-se, assim, que, mesmo que exista uma representação pejorativa dos jovens, eles são constantemente cobrados a ter posturas condizentes com a dos adultos, que, supostamente, seriam mais “responsáveis”.

Nesse sentido, falando sobre a “indisciplina” dos alunos, Arroyo (2007) adverte que:

[...] É normal que nós interpretemos as indisciplinas interrogantes dos alunos como ameaçadoras, mas podem ser vistas como expressão de mais uma manifestação posta em cena do protagonismo adolescente e juvenil em nossa sociedade e não necessariamente como expressão de sua depravação moral (ARROYO, 2007, p. 100).

Em relação às posturas que os professores adotam nesses casos, Arroyo (2007) considera que a consciência pedagógica atual não se coaduna com atitudes de controle, repressão ou castigo. Ao mesmo tempo, aponta para um “imaginário do medo” e conseqüente “pânico coletivo conservador” que induzem pedagogias de controle e domesticação dos corpos.

Apesar de a maioria dos jovens avaliar como um bom professor aquele que se envolve com os alunos, quase todos estabelecem uma dicotomia, no plano do discurso, entre os processos de ensinar e educar.

Quando questionados se a função da escola seria ensinar ou educar, respondem de maneira bastante enfática e rígida que a instituição tem sua função relacionada ao ensino. Não transparece, em suas respostas, assim, um processo de reflexão crítica sobre o assunto, o que parece demonstrar o ressoar de discursos adultos, que circulam no contexto da escola e da mídia.

**Educação? Vem de casa** (Rodrigo, 16M, grifos nossos).

Ensinar. Quem tem que educar nós são os nossos pais. **Educação vem de casa** (Isadora, 15F, grifos nossos).

**Educação você aprende em casa.** Os professores sempre falam isso e eu também acho (Catarina, 16F, grifos nossos).

**É lugar de ensinar porque educação você leva de casa.** Aqui a obrigação maior é ensinar mesmo (Chenzy, 15F, grifos nossos).

Ensinar, **porque educação vem de berço** (Elizeu, 16M, grifos nossos).

Essa situação demonstra, ainda, uma dicotomização entre ensino e educação que precisa ser problematizada para se refletir sobre a necessidade da escola estar mais aberta à comunidade, de maneira que não seja representada apenas como instituição transmissora de conhecimento.

Nessa esteira, Arroyo (2007) aproxima-se das discussões recorrentes em torno da dicotomia ensino X educação, analisando se a formação ética dos alunos seria função da escola. Para ele, essa discussão acontece em um momento em que as condutas “indisciplinadas” dos jovens são cada vez mais problematizadas, ao mesmo tempo em que se prolifera uma descrença na sua “educabilidade”.

Os professores, em geral, para o autor, tratam essa questão de maneira secundarizada, ou seja, os comportamentos e valores dos alunos preocupam a docência enquanto condicionantes do processo de ensino-aprendizagem. Isso ocorre, em grande parte, devido ao imaginário que se construiu do papel da escola, em uma lógica de organização segmentada e fragmentada semelhante ao do trabalho fabril. Ainda, os professores acabam por deixar em segundo plano o estudo e debate relacionados ao comportamento dos sujeitos, consequência, principalmente, da formação docente que privilegia conteúdos e processos de aprendizagem.

Nessa discussão, quando se apela para a família como responsável pela educação das crianças e dos jovens, assim como as narrativas demonstraram, Arroyo (2007) adverte que, em geral, está se apelando para a figura da mulher, em uma visão machista e conservadora. O autor destaca a necessidade de se pensar as crianças, adolescentes e jovens para além de seus papéis como filhos e filhas, mas como sujeitos de direitos. Assim, a formação da infância, adolescência e juventude passa a ser responsabilidade de toda a sociedade.

Nesse debate sobre a função da escola, Arroyo (2007) adverte, ainda, sobre outro preconceito que precisa ser desconstruído: a visão negativa da moral popular. O autor expõe anotações de encontros com docentes, em que aparecem referências aos alunos populares em frases como: “carentes de valores” ou “vêm de famílias desestruturadas” (ARROYO, 2007, p. 152).

Rosemberg (1994), há mais de duas décadas atrás, já advertia que esse imaginário estigmatizante construído sobre as famílias pobres redundava, muitas vezes, em propostas de políticas públicas excludentes, ou seja, que acabam reforçando processos de exclusão social.

Nesse sentido, Charlot (2013) também fala sobre um tema recorrente que, na maioria das vezes, é relacionado com alunos populares e escolas públicas: a cidadania. Para ele, quando questões sociais negativas relacionadas à juventude

são visibilizadas, frequentemente se recorre à escola como “instituição salvadora”. Apela-se, assim, para a “formação da cidadania” enquanto função escolar.

A cidadania e a formação ética dos jovens, entretanto, devem ser pensadas para além de questões pontuais, ou seja, é preciso pensar a educação enquanto mais um dos direitos das crianças e dos adolescentes e que pressupõe o acesso aos demais direitos sociais.

### **5.3 “Tem gente que não leva muito a sério a opinião dos jovens”: espaços de participação e decisão dos jovens na escola**

O modo como a sociedade se posiciona frente às crianças e jovens está bem expresso na narrativa da participante destacada no título deste tópico. Em geral, as opiniões dos jovens não são consideradas, diante da representação negativa que possuem na sociedade e do escasso espaço de participação da juventude na política e em outros contextos decisórios.

Nessa esteira, um participante revela como a perspectiva adultocêntrica interfere nas relações estabelecidas entre adultos e jovens:

Eu acho que alguns adultos pensam que ainda somos criança, que não estamos preparados para o mundo, que não sabemos o que é certo e o que é errado, essas coisas...que somos inocentes (Elizeu, 16M).

Essas perspectivas a partir das quais os jovens são representados influenciam decisivamente na maneira em que se inserem nos contextos sociais e, diante do que temos discutido, no ambiente escolar, assim como no exercício dos seus direitos.

Em relação à efetivação dos direitos de participação na escola, as análises das narrativas indicam que os jovens percebem sua participação em poucas atividades, relacionadas a eventos que ocorrem esporadicamente na instituição ou à escolha da disciplina dentre as “eletivas” disponíveis. Mesmo essa pequena participação, porém, é vista de maneira positiva por eles.

A gente sempre participa também (referência à organização das atividades) (Rodrigo, 16M).



[...] as atividades ficaram melhores com os alunos participando também (C.D.M., 16M).

Em relação às demais atividades, regras e normas da instituição, relacionadas, por exemplo, a problemas de convívio entre os alunos, a comportamentos “transgressores” ou a questões de organização e funcionamento da instituição, as decisões permanecem restritas em sua totalidade aos adultos. Em suas narrativas, os participantes relatam que apenas são comunicados das decisões tomadas pelo corpo docente, coordenação e diretoria da escola, sem a participação dos mesmos nesses processos.

Não. Só chegaram e falaram pra gente (Rodrigo, 16M).

Passou de sala em sala avisando (C.D.M., 16M).

Acho que eles não escutam muito a nossa opinião. [...] **Tem gente que não leva muito a sério a opinião dos jovens** (Isadora, 15F, grifos nossos).

Só informou a gente, falou... agora o almoço vai ser reduzido e os intervalos de lanche também (Catarina, 16F).

[...] às vezes tem coisa que falam lá, mas não falam com a gente, não querem saber da nossa opinião. Só resolvem entre eles mesmos, não é aberto tudo aqui. Então, algumas coisas a gente não sabe [...] **Tem algumas coisas que a gente quer falar mesmo, mas não dão o direito pra gente** (Chenzy, 15F, grifos nossos).

Outro elemento muito significativo nas narrativas está relacionado à percepção dos jovens quanto à sua capacidade de participação na organização da instituição ou na elaboração das normas e regras. Apesar de afirmarem que isso seria importante, quando indagados como seriam as normas e regras da escola se pudessem participar de sua elaboração, não se percebem capazes para isso.

[...] Eu acho que melhoraria bastante, tanto pra criar novas regras também. Porque tem muita coisa que a gente não concorda. Acho que se a gente participasse mais tudo na escola seria melhor [...] Porque eu não sei pensar muito bem em regras, sabe. **Tipo, se fosse pra mim criar uma regra assim do nada, eu não conseguiria** (Isadora, 15F, grifos nossos).

[...] se fosse a gente, os alunos que criassem as regras, quase não ia ter regra (Rodrigo, 16M).

A gente ia acabar criando essas regras que meio que já existem né, mas a gente não segue (Catarina, 16F).

Assim, os estudantes se veem como incompetentes para debater e construir regras próprias. Essa percepção pode estar ligada ao fato de que participar de processos de construção de normas e regras na escola ou em qualquer outro ambiente é uma possibilidade inusitada para eles, nunca antes experienciada e menos ainda cogitada, contribuindo, nessa situação, para a legitimação de relações adultocêntricas.

Da mesma forma, o descrédito dos participantes em relação à participação dos alunos nas questões cotidianas da escola foi observado durante a segunda roda de conversa. Naquele momento, em que lhes foi apresentado o vídeo das “Assembleias Escolares”, apesar de comentarem que seria interessante a implantação da metodologia na instituição, demonstraram não acreditar que isso pudesse ser feito de maneira efetiva, por considerarem que não haveria uma adesão comprometida dos alunos e professores.

Eu achei que deveria ter isso aqui na escola (Chenzy, 15F).

Expor as opiniões, as críticas (Isadora, 16F).

Isso aí deveria ter aqui (C.D.M., 16M).

Eu acho assim, se pegasse uma folha e passasse de sala em sala perguntando quem está interessado realmente em fazer uma Assembleia... (Chenzy, 15F) Aí, você ia ver dez ou quinze [...] Se aqui começasse uma Assembleia ia ficar igual a reforma, parado (C.D.M., 16M).

Essas percepções dos participantes em relação a eles/as mesmos/as se assemelham muito com os discursos que os representam como irresponsáveis ou imaturos. Da mesma maneira, esse não engajamento pode ser reflexo, ainda que eles/as não tenham consciência disso, da ausência de espaços de participação real dos jovens na escola e na sociedade de uma maneira geral.

Nesse sentido, observamos nas narrativas de dois participantes, que se identificaram como “*presidentes de sala*”, como essa participação pode não ser efetiva, mas apenas *simbólica*, conforme nos apontou Sirvent (2004 *apud* MINAYO; BOGHOSSIAN, 2009).

Podia ter uma votação se queria ou não queria, com toda a escola. Mas não fizeram, decidiram lá, decidiram com eles e repassaram no outro dia (C.D.M., 16M).

Pra gente repassar pra turma. E a gente que ia ter que aguentar a turma falando... jogando pedra na gente (Elizeu, 16M).

Cabe salientar que esse termo, *presidente de sala*, por si só, pode, dar a ilusão de poder para quem deveria exercer a função de *representar* os alunos da turma, assim como pode sugerir a existência de uma participação real dos alunos na escola. Pelo o que observamos, porém, nas narrativas dos alunos, esses “presidentes” não exercem qualquer tipo de participação nas decisões tomadas pela instituição.

No próprio desenrolar das entrevistas, essa ausência de participação dos jovens no cotidiano da escola, tanto em relação a questões mais gerais quanto nos processos decisórios, pode ser observada. Os participantes, por vezes, demoravam a responder algumas perguntas, demonstrando não estarem familiarizados com as questões que abordávamos. Essa indiferença apareceu, inclusive, em relação a um processo de reflexão sobre a própria instituição escolar. Quando perguntados, por exemplo, sobre o que não gostavam na escola ou sobre como ela deveria ser, assim se expressaram:

O que eu não gosto... Ah, difícil (pausa longa - 15 segundos). Não sei (C.D.M., 16M).

Pesquisadora: [...] De uma maneira geral, [...] pensando bem amplo, como que a escola então deveria ser? (pausa longa - 15 segundos) (Rodrigo, 16M).

O que eu não gosto (*pausa*)... ah, tem que pensar um pouco (Catarina, 16F).

Arroyo (2007) destaca que padrões e comportamentos são aprendidos através do exercício da liberdade e, nesse contexto, aponta para a limitação desse processo para crianças e jovens no ambiente escolar. O autor adverte:

[...] Seria ingênuo e autoritário assegurar que criança não tem capacidade para julgar o que é verdadeiro e correto e que a mídia e nós docentes possuímos essa capacidade. Exatamente essa lógica da certeza e da autoridade está sendo contestada pela moral dos alunos. Contestação que pode ter um significado especial nestes tempos em que os grandes sistemas de valores e de pensamento estão em crise [...] essas polaridades entre tempos de menoridade, incapacidade de fazer escolhas, infância, adolescência, juventude, *versus* tempo de maioridade, capacidade de fazer escolhas, vida

adulta, parecem estar se desmoronando (ARROYO, 2007, p. 164 e 166, grifos do autor).

É premente, assim, que essa discussão sobre a efetivação dos direitos dos jovens, principalmente os de participação, alcance a comunidade escolar como um todo, ou seja, o corpo docente e a gestão da instituição, mas também os próprios jovens, de maneira que possam refletir sobre o exercício de seus direitos no contexto escolar.

Nesse sentido, foi possível observar como a “reflexividade” (TOMÁS, 2008; CHRISTENSEN; JAMES, 2005) inerente à metodologia da pesquisa-intervenção esteve presente no decorrer da pesquisa. Em diversos momentos, os jovens demonstraram que, mesmo que algumas questões lhes parecessem inusitadas, também os faziam despertar para um processo posterior de reflexão.

Foi mais sobre aquelas regras que você falou, assim, que se os alunos pudessem ajudar. Que eu falei que seria meio bagunçado, que a gente criaria regras meio sem noção. Foi nisso o que eu mais pensei (Catarina, 16F).

Eu achei que [tiveram] umas perguntas que nunca me fizeram na vida. Eu achei bom até porque **me fez raciocinar sobre o que tá acontecendo a minha volta** [...] Escola ideal... Eu nunca parei pra pensar numa escola ideal. Só olho essa estrutura e falo, “meu Deus, podia ser melhorzinha”. Só isso. Eu nunca pensei numa escola ideal (Chenzy, 15F, grifos nossos).

Isso também pode ser observado quando da realização das rodas de conversa. Pouco mais de um mês se passou entre a realização da última entrevista, com o último participante, e a primeira roda de conversa; entre a primeira entrevista, com o primeiro jovem e o início das rodas de conversa, passaram-se mais de dois meses.

No decorrer desse período, podemos supor que os jovens conversaram entre si sobre as questões da pesquisa e também tiveram oportunidade de refletir sobre elas. Assim, observamos a diferença no modo como se posicionaram nas rodas de conversa, momento em que também puderam se fortalecer diante do fato de estarem ao lado de seus pares. Na segunda roda de conversa, ao serem questionados sobre o que pensaram em relação ao que tínhamos conversado anteriormente, assim uma das participantes falou:

Falar a realidade... a gente até falou pra diretora mudar o horário lá [...] das provas, mas ela falou que não, que [...] a Seduc falou que a gente tinha tempo pra estudar no final de semana, que não ia mudar<sup>40</sup> (Chenzy, 15F).

Assim, ainda que eu não tenha mencionado a questão referente aos direitos de participação dos alunos na instituição, já que a minha pergunta havia sido bastante geral, a participante se posicionou de maneira a expressar que havia sido feito por ela um movimento no sentido de exercer esse direito.

Outra questão interessante, nesse sentido, é que, ainda que todas as perguntas direcionadas aos jovens envolvam, direta ou indiretamente a questão do exercício dos seus direitos no contexto escolar, a palavra “direito” não foi utilizada em nenhuma delas. Mesmo assim, em suas narrativas, essa palavra esteve presente, associada a outros contextos:

Nós temos o direito também de expor nossa opinião (Isadora, 16F).

Eu acho que os alunos devem ter esse **direito de ter uma área de lazer** (Catarina, 16F, grifos nossos).

O adulto tem que respeitar o adolescente e o adolescente tem que respeitar o adulto [...] Então, eu acho que, pra mim, cada um tem que ter o direito igual o outro, independente da situação [...] Tem algumas coisas que a gente quer falar mesmo, mas não dão o direito pra gente [...] (Chenzy, 15F).

Mas outra porcentagem já tem sua própria opinião, não tem medo de expressá-la, não tem medo de lutar pelos seus direitos (Elizeu, 16M, falando sobre como os jovens se expressam em relação aos adultos).

Observamos, desse modo, o quanto os jovens não são instigados a refletir sobre os seus direitos e, da mesma forma, o quanto não são direcionados espaços em que podem exercê-los, principalmente quando relacionados à participação. Nesse sentido, os participantes relataram como esses momentos de escuta empreendidos pela pesquisa os impactaram:

Ajudou [...] a desabafar (C.D.M., 16M).

Aliviar um pouco nosso estresse (Isadora, 16F).

---

<sup>40</sup> Desde o início do ano, nesse novo arranjo de ensino médio, os alunos fazem provas toda segunda-feira. A aluna em questão havia solicitado que essas provas fossem feitas em outro dia.

Estas foram as análises que julgamos ser possíveis e pertinentes ante os dados coletados e o referencial teórico que subsidiou esta investigação. No apêndice 4, são apresentados os quadros com as grades analíticas que sintetizam algumas das principais questões levantadas durante as entrevistas e analisadas ao longo deste capítulo.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A quantidade de dados obtidos nesta investigação é bastante vultosa. Da mesma maneira, são inúmeras as perspectivas de análise que podem ser empreendidas a partir das narrativas dos jovens estudantes que participaram da pesquisa. Neste momento, abordamos e analisamos as questões que, a partir dos objetivos inicialmente traçados, consideramos como mais pertinentes para os fins da pesquisa.

Alguns temas surgiram como potencialmente relevantes para análise, como as questões relacionadas a gênero e à evasão escolar de jovens no ensino médio. Os participantes demonstraram, em suas narrativas, que esses são aspectos que ainda precisam ser discutidos. Porém, considerando nossos objetivos, preferimos restringir os tópicos de análise para, futuramente, tratar de maneira mais aprofundada aquelas questões.

De maneira geral, pudemos constatar que os conhecimentos que os jovens possuem e que constroem através de suas experiências e percepções cotidianas na escola são valiosos. Os diversos apontamentos que fizeram no decorrer da pesquisa poderiam ser seriamente considerados para mudanças positivas na instituição escolar, em reformulações nas políticas educacionais atualmente em curso, assim como, mais especificamente, nas políticas curriculares.

Porém, que condições estão atualmente postas para que se possa pensar e discutir as políticas educacionais e os direitos dos jovens em um contexto tão fortemente marcado pela interferência de setores empresariais na educação pública? Assim como em outros Estados, as políticas educacionais do ensino médio no Mato Grosso estão sendo traçadas e desenvolvidas em parceria com um instituto que possui diretrizes de origem empresarial e, nesse sentido, cabe problematizarmos qual a visão ou concepção de educação têm sido aqui defendida. Da mesma forma, é preciso problematizar a representação de jovem e de direitos promovida nesse contexto.

A ênfase na quantidade de conteúdos e a ideia do conhecimento enquanto produto possível de ser “entregue” ao jovem parecem ser aspectos centrais na atual política de ensino médio do Estado. Nessa conjuntura, o jovem assume a função de receptor desse conhecimento que, por seus próprios esforços e méritos, poderia desenvolver seu projeto de vida, fazer suas escolhas e alcançar seus objetivos,

desconsiderando-se os condicionantes sócio históricos e as estruturas de dominação que geram desigualdades que atingem os estudantes de escolas públicas no Brasil, por exemplo, as desigualdades raciais e sociais. A meritocracia, nesse contexto, somada às ideias de eficiência, produtividade e qualidade, próprias do empresariado, se insere fortemente no desenvolvimento das políticas educacionais, trazendo toda a contradição neoliberal a ela inerente.

As narrativas dos jovens indicaram o quanto valorizam mais as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do que a quantidade de conteúdo ministrada. Para os/as estudantes, a aproximação afetiva com os professores, com a equipe pedagógica da escola e mesmo entre os próprios jovens, é aspecto que assume destacada relevância no contexto escolar.

A renúncia dos estudantes ao modelo de escola em tempo integral, observada tanto no alto índice de pedidos de transferências de alunos, assim como nas narrativas dos participantes da pesquisa, indica a necessidade contínua de problematização e debate (ainda que este seja um processo difícil diante do cenário político atual) sobre as políticas educacionais e curriculares do ensino médio.

Há que se destacar, inclusive, a menção dos participantes quanto à manifestação dos estudantes realizada no ano anterior à implantação do modelo de ensino integral na escola, sem que, contudo, suas posições tenham sido consideradas.

Apesar de todas essas tensões, o ensino médio integral tem sido apresentado e, muitas vezes, assim assumido por muitas pessoas, como uma política pública salvacionista, capaz de resolver a tão proclamada “crise da educação” ou as inúmeras dificuldades pelas quais têm passado os jovens brasileiros.

É preciso refletir, entretanto, sobre os objetivos e sentidos envolvidos na permanência em período integral dos estudantes, principalmente aqueles integrantes de famílias e comunidades pobres, nas escolas públicas brasileiras. Neste processo, os conceitos de *insularidade* e *domesticação* (QVORTRUP, 2005) podem fazer ainda mais sentido quando pensamos nos estudantes pobres, representados, muitas vezes, pejorativamente, como sujeitos que oferecem um “risco” real ou potencial à sociedade (ABRAMO, 1997). Assim, a propalada proteção parece atender mais aos medos dos adultos do que efetivamente ao cuidado e resguardo dos jovens.



A política de ensino médio integral pode funcionar, assim, como um “dispositivo da periculosidade” que forja um controle sobre esta população, exercido não apenas sobre o que os jovens são, mas, principalmente, sobre o que podem vir a fazer, ou seja, sobre as suas virtualidades (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003).

Cabe frisar que o modelo atual de ensino integral desconsidera a necessidade das famílias pobres de que os jovens trabalhem para contribuir com a renda familiar. A política educacional de ensino médio, ao prever ensino em tempo integral, não tem sido efetivada em diálogo com as políticas trabalhistas, já que não é possibilitado a esses jovens concorrer a vagas como aquelas do Programa Jovem Aprendiz, por exemplo.

Observamos, nesse cenário, ainda, que o discurso do “protagonismo juvenil” é utilizado de maneira instrumental, ocultando práticas que, muitas vezes, tendem a exercer o poder adulto e o controle sobre os jovens, principalmente aqueles pertencentes às classes mais populares.

Nesse sentido, em relação à efetivação dos direitos de participação dos jovens no contexto escolar, as narrativas demonstraram o quão incipiente ainda é a sua consideração como atores sociais relevantes que efetivamente tenham poder de decisão nas questões que lhes afetam, assim como em outros contextos sociais e políticos.

A participação dos estudantes nas festividades e eventos realizados pela escola é positiva, assim como na escolha de atividades e práticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, como ocorre no caso das disciplinas “eletivas” que integram o novo currículo do ensino médio. Cabe destacar, porém, que, mesmo as suas “escolhas” em relação às disciplinas eletivas são restritas, considerando que, diante das dificuldades estruturais da instituição, os professores oferecem um leque limitado de temas, que podem ser trabalhados com os escassos recursos disponíveis.

A restrita ou quase ausente participação dos estudantes nos processos de tomada de decisão e na elaboração de normas e regras parece, entretanto, demonstrar o quanto ainda são desqualificados enquanto sujeitos capazes de construir regras de modo coletivo na instituição.

Embora crianças, adolescentes e jovens sejam portadores dos mais amplos direitos, a compreensão e alteração do *status* que ocupam na sociedade dependem de mudanças estruturais e simbólicas. Nesse sentido, o discurso que focaliza a

proteção, a violência, o desvio, o risco, é o que tem mais visibilidade, o que pode ter consequências deletérias junto à categoria da juventude. Ao sustentar relações de dominação de adultos sobre crianças e jovens, esses discursos protecionistas não contribuem para a consideração de crianças e jovens como atores sociais e sujeitos políticos.

Consideramos, assim, que um equilíbrio deve ser construído entre as noções de proteção e participação, de modo que uma não se sobreponha a outra ou que alguma deixe de ser considerada. Nesse sentido, Soares (2002) aponta:

A defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que para além da proteção, necessita também de margens de acção e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências (SOARES, 2002, p. 9).

Para isso, entretanto, é necessário uma reconstrução do próprio ambiente escolar.

A busca de um eixo ajustável, decorrente das noções de protecção e libertação, implicam a mesma estratégia para as noções de direitos e deveres (logo liberdades e responsabilidades), bem como para autonomia e heteromínia. Encontrar este ajuste, mediante acções e processos adaptáveis ao estatuto contemporâneo da infância, tem subjacente a construção de uma escola como organização democrática e como organização para a promoção da democracia (MONTEIRO, 2006, p. 213).

Nesse contexto, é preciso atentar-se para o significado de tomar esses sujeitos enquanto atores sociais e o que isso deve representar para a comunidade escolar:

O respeito pelo estatuto da criança enquanto actor social, não diminui as responsabilidades do adulto. Coloca novas responsabilidades na comunidade adulta, para que estruture o ambiente da criança, guie o seu comportamento e permita a sua participação social de formas consistentes com a sua compreensão, interesses e modos de comunicação (WOODHEAD; FAULKNER, 2005, p. 23).

Considerando a recente trajetória de democratização das relações sociais, deve-se, ainda, refletir sobre as atuações docentes no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, Monteiro (2006) adverte:

O mosaico educativo actual exige deste espaço uma função muito divergente da que assumiu outrora: nessa exigência inclui-se uma redefinição do papel do educador/professor, que deverá ser condizente com o teor que a trajectória de democratização das relações implementou [...] Este desafio, para o qual os docentes deverão estar preparados, tem subjacente uma conjugação entre conceitos como autoridade, liberdade, autonomia e responsabilidade (MONTEIRO, 2006, p. 208).

Ainda que a consideração de crianças e jovens enquanto sujeitos de direitos nos espaços educativos seja algo quimérico, é pungente salientar que as mudanças necessárias em relação ao tratamento a eles/as dirigido dependem de questões muito mais abrangentes e sistêmicas, relacionadas às representações que construímos sobre a infância e juventude, assim como à construção e implementação das políticas educacionais.

Apesar disso, a escola, pela importância que possui na vida dos jovens e por sua relevância no contexto social, pode desenvolver mecanismos e metodologias que contemplem uma maior participação dos alunos nos processos de decisão e na construção de regras, contribuindo, inclusive, para que, ao sentirem-se corresponsáveis, encontrem neles maior sentido.

Para isso, o próprio sistema escolar, construído há tanto tempo e apontado por alguns pesquisadores como um sistema “falido”, poderia ser repensado, assim como assinala Helena Singer (1998):

A educação democrática deveria enfatizar, ao lado do respeito pela individualidade da criança, a participação dos alunos na elaboração de todas as decisões sobre a vida em comunidade e o respeito que eles têm que observar em relação a estas regras, para que adquiram o sentido de responsabilidade. As sanções simplesmente não podem existir, o que significa acabar com, além das punições propriamente ditas, o sistema de notas, com a gradação escolar, com tudo aquilo, enfim, que transforma o processo de conhecimento em um castigo ou, nos termos de Durkheim, em sofrimento, esforço, dor, ausência de prazer, obrigação (SINGER, 1998, p. 19).

Consideramos a academia um ator privilegiado para provocar mudanças na sociedade, entretanto, conforme sugeriu Dias (2015) em sua investigação sobre os Direitos da Criança e do Adolescente (DCA) nos artigos acadêmicos de educação, ainda tem sido bastante incipiente o debate sobre esses direitos nessa área do conhecimento.

Podemos inferir que tem sido escassa a contribuição da Educação para o debate acerca da temática dos Direitos da Criança e do Adolescente (DCA) [... pois] a produção acadêmica brasileira no campo da Educação pouco se preocupou em debater sobre marcos legais que priorizavam os direitos da criança [...]. É possível perceber no *corpus* analisado que ainda há uma tendência de naturalização da concepção segundo a qual os adultos ocupam na sociedade uma posição hierarquicamente superior à das crianças. [... e] a Educação como um campo que ainda resiste às modificações ou que pelo menos vem promovendo mudanças de forma muito lenta e sem acompanhar as transformações ocorridas nas representações sobre a infância a partir dos novos paradigmas de crianças como sujeitos de direitos. [...] O campo da Educação ao abordar os DCA foca em temáticas e sujeitos associados à “situação de risco”, ao “desvio” e à violência, ou seja, para os sujeitos que outrora se encontravam em “situação irregular”, e do ponto de vista quase que exclusivo da proteção. [...] O campo da Educação ainda está distante de promover um debate crítico sobre os Direitos da Criança e do Adolescente (DIAS, 2015, p. 98-100, grifos da autora).

A escassez do debate sobre os direitos das crianças e adolescentes pela academia contribui para a afirmação de projetos de sociedade que mantêm ou ampliam o poder adulto, não raro, alinhados a contextos que excluem outras “minorias”, como pobres e negros.

Reconhecemos, assim, a necessidade constante e ainda urgente de debater, nos espaços escolares, mas também no âmbito da academia, a consideração do conjunto de direitos garantidos as categorias da infância e juventude, inclusive os de participação, liberdade e respeito.

Conforme Mészáros (2008),

[...] a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77).

Consideramos, finalmente, que as mudanças necessárias na educação e no sistema escolar estão entrelaçadas com as também necessárias transformações nas representações das crianças e jovens e, de maneira mais abrangente, com os novos paradigmas de compreensão da infância e juventude.

Em regra, conforme nos alertou Abramo (1997), não há espaço comum de enunciação entre grupos juvenis e atores políticos. As representações que tomam os jovens como sujeitos irresponsáveis e as imagens pejorativas constantemente veiculadas pela mídia, principalmente em relação à juventude pobre brasileira, dificultam ainda mais a visibilidade dessa categoria social e, conseqüentemente, o exercício pleno dos seus direitos, principalmente os de participação.

Essas representações e esses paradigmas em relação à infância e juventude foram construídos através de processos complexos que se relacionam com aspectos sociais, econômicos, culturais, e tantos outros, e que, portanto, não podem ser transformados de maneira instantânea. Buscamos, entretanto, através desta pesquisa e de nossas análises, refletir sobre algumas questões importantes relacionadas à efetivação dos direitos de crianças e jovens nas escolas, de forma a pensar sobre possibilidades de estabelecimento de mudanças nesses contextos que atendam às suas demandas e não aos interesses de um projeto neoliberal de sociedade e de educação.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5 e 6, p. 25-36, 1997. Número especial: Juventude e Contemporaneidade.

ALVIM, Rosilene; PAIM, Eugênia. Os jovens suburbanos e a mídia: conceitos e preconceitos. In: ALVIM, R.; Gouveia, P. (Orgs.). **Juventude anos 90: conceitos, imagens, contextos**. Rio de Janeiro: Contra Capa, p. 13-33, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: CTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; Gouveia, M. C. S. de. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 119-140, 2008.

\_\_\_\_\_. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em revista**, v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista portuguesa de educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BENITTES, Valéria L. **A política de ensino médio no Estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. Caruaru, 2014. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco.

BOCK, Ana Mercês B. A psicologia a caminho no novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de psicologia**, v. 4, n. 2, p. 315-329, 1999.

BORBA, Angela M.; LOPES, Jader J. Novas formas de compreender a infância. **Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância: a criança em foco**. Edição Especial. Editora Segmento, p. 28-41, 2013.

BRASIL. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2017.

BREDA, Bruna; GOMES, Lisandra Ogg. Entre a sociologia, a infância e as crianças: uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 499-513, 2012.

BRITO, Márcia. **O direito da criança ao respeito, à participação e à liberdade em discursos de professores/as**. Rondonópolis-MT, 2015. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso.

CASTRO, L. R. Reflexões sobre juventude brasileira e engajamento político-social. **Revista NUPEM**, v. 7, n. 12, p. 11-19, 2017. Entrevista concedida a Thaís Serafim e Lara Grigoletto Bonini.

\_\_\_\_\_, Lucia R. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia R. de; BESSET, Vera L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, p. 21-42, 2008.

\_\_\_\_\_; BESSET, Vera L. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: CASTRO, Lucia R. de; BESSET, Vera L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, p. 9-12, 2008.

\_\_\_\_\_; GRISOLIA, Felipe S. Subjetivação pública ou socialização política? Sobre as articulações entre o “político” e a infância. **Educ. Soc.**, v. 37, n. 137, p. 971-988, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COIMBRA, Cecília M. B.; NASCIMENTO, Maria Lívia. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, Paulo. C. P.; IULIANELLI, Jorge. A. S (Orgs.). **Jovens em Tempo Real**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 19-37, 2003.

\_\_\_\_\_; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Lívia. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

CORTI, Ana Paula de O.; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José A. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educ. Soc.**, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, 2016.

CRUZ, Lílian; HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza M. de F. Infância e Políticas Públicas: um olhar sobre as práticas psi. **Psicologia & Sociedade**, v. 3, n. 17, p. 42-49, 2005.

DAYRREL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, O.; SPOSITO, M.; CARRANO, P.; NOVAES, R. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, p. 155-178, 2007.

\_\_\_\_\_, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007a.

\_\_\_\_\_; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana B. dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos Cedes**, vol. 31, n. 84, p. 253-273, 2011.

\_\_\_\_\_. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011a.

DELGADO, Ana Cristina C. Manuel Jacinto Sarmento: A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância: a criança em foco**. Edição Especial. Editora Segmento, p. 14-27, 2013.

DIAS, Livia F. **Os direitos da criança e do adolescente em artigos acadêmicos de educação**. Rondonópolis-MT, 2015. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso.

ESPÍNDULA, D. et al. “Perigoso e violento”: representações sociais de adolescentes em conflito com a lei em material jornalístico. **PSIC**, v. 7, n. 2, p. 11-20, 2006.

FERREIRA, Eliza B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017.

\_\_\_\_\_, Eliza B.; SILVA, Monica R. da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, 2017.

FERRETI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

\_\_\_\_\_, Celso J. Reformulações do ensino médio. **Holos**, ano 32, vol. 6, p. 71-91, 2016.

\_\_\_\_\_; SILVA, Monica. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FONTANELLA, Ada O. F.; CAMPOS, Laiza S. B. Por novas instituições, por uma nova política: o protagonismo dos jovens no Brasil – entrevista com Claudia Mayorga. **Revista Educação e Linguagens**, v. 6, n. 10, p. 11-24, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 73-102, 2008.

\_\_\_\_\_; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.



GENTILI, Paulo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 215-237, 2008.

GOUVEIA, Patrícia. 'Juventude-adolescente pobre' e 'valor-trabalho'. In: ALVIM, R.; Gouveia, P. (Orgs.). **Juventude anos 90: conceitos, imagens, contextos**. Rio de Janeiro: Contra Capa, p.59-79, 2000.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

HENDRICK, Harry. A criança como actor social em fontes históricas: problemas de identificação e interpretação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, p. 29-54, 2005.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Escola da Escolha**. 1ª ed. 2015.

JENKS, Chris. Investigação *Zeitgeist* na Infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, p. 55-71, 2005.

JOBIM E SOUZA, Solange; SALGADO, Raquel G. Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa-intervenção. In: CASTRO, Lucia R.; BESSET, Vera L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, p. 490-513, 2008.

KASTRUP, Virginia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: CASTRO, Lucia R. de; BESSET, Vera L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, p. 465-489, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

\_\_\_\_\_. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARCHI, Rita de Cássia. Da sociologia da educação à sociologia da infância: Entrevista com Régine Sirota. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 562-571, 2011.

MARIANO, Carmem L. S. **Direitos da criança e do adolescente: marcos legais e mídia.** São Paulo, 2010. 267p. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MELO, Savana D. G.; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S.; BOGHOSSIAN, Cynthia O. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde Soc. São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 411-423, 2009.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 33-60, 2001.

MONTEIRO, Lígia. **Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos.** Braga, 2006. 370 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Portugal.

MOREIRA, Maria Ignez C. Pesquisa-intervenção: suas especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. In: CASTRO, Lucia R. de; BESSET, Vera L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, p. 409-432, 2008.

MUÑOZ, Lourdes G. La nueva sociologia de la infancia: aportaciones de uma mirada distinta. **Política y Sociedad**, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006.

OLIVEIRA, João M. de. Os feminismos habitam espaços hifenizados – a localização e interseccionalidade dos saberes feministas. **Ex aequo**, Vila Franca de Xira, n. 22, p. 25-39, 2010.

PEREZ, José Roberto R.; PASSONE, Eric F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 649-673, 2010.

PORTUGAL, Francisco T. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. In: CASTRO, Lucia R. de; BESSET, Vera L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, p. 15-20, 2008.

QVORTRUP, Jens. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L. R. de. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura.** 1. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, Faperj, p. 129-152, 2001.

\_\_\_\_\_. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, p. 73-96, 2005.

\_\_\_\_\_. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.

\_\_\_\_\_. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-792, 2010a.

\_\_\_\_\_. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pró-posições**, Campinas, vol. 22, n. 1 (64), p. 199-211, 2011.

\_\_\_\_\_. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças: a era da criança cidadão**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

ROCHA, Marisa L. da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Revista Ciência e Cultura** (Separata), vol. 28, n. 12. Educação como forma de colonialismo. Simpósio 28<sup>a</sup> Reunião da SBPC, Brasília, 1976.

\_\_\_\_\_. Crianças pobres e famílias em risco: as armadilhas de um discurso. **Rev. Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 4, n. 1, pp. 28-33, 1994.

\_\_\_\_\_; MARIANO, Carmem L. Sussel. A Convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 2<sup>a</sup> ed, São Paulo, 1973.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANDRINI, Paulo Roberto. **O controle social da adolescência brasileira: gênese e sentidos do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Florianópolis, 2009. 164p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, Maria C. Soares de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 17-39, 2008.

SCOTT, Jacqueline. Crianças enquanto inquiridas: o desafio dos métodos quantitativos. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson (Orgs.). **Investigação com**

**crianças: perspectivas e práticas.** Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, p. 97-122, 2005.

SINGER, Helena. Direitos humanos e volúpia punitiva. **Revista USP**, São Paulo, v. 37, p. 10-19, 1998.

SIROTA, Règine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p 7-31, 2001.

SOARES, Natália F. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação.** I Encontro Nacional sobre maus tratos, negligência e risco, na infância e na adolescência. Fórum da Maia. 14 a 16 de nov. de 2002. Disponível em: [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/dircriencpropar.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/dircriencpropar.pdf).

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, 2003.

TOMÁS, Catarina A. A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In: CASTRO, Lucia R.; BESSET, Vera L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, p. 387-408, 2008.

WOODHEAD, Martin; FAULKNER, Dorothy. Sujeitos, Objectos ou Participantes? Dilemas da Investigação Psicológica com Crianças. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas.** Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, p. 1-28, 2005.

## APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para jovens



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa, que tem como título provisório, **“Discursos de jovens sobre os direitos das crianças e adolescentes na educação”**.

Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que recebe assistência.

O objetivo geral desta pesquisa é apreender as vivências, sentidos e olhares de jovens sobre os direitos das crianças e adolescentes na educação. Especificamente, objetiva-se buscar junto com os alunos reflexões sobre as relações estabelecidas no ambiente escolar e dialogar sobre como tem se efetivado seus direitos de participação, liberdade e autonomia nesse contexto.

Seu envolvimento nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas individuais, com possibilidade de, posteriormente, confeccionar produções textuais e participar de roda de conversa sobre o tema da pesquisa. É importante esclarecer que tanto os conteúdos das entrevistas como das produções textuais e da roda de conversa serão divulgados apenas no contexto de divulgação da pesquisa.

Não há riscos em sua participação na pesquisa. Os benefícios para você enquanto participante da pesquisa são contribuir para uma reflexão sobre o tema, permitindo a construção de propostas educativas que estejam mais adequadas aos modos de pensar, ser e agir de jovens e adolescentes. Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda a pesquisa. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Em caso de dúvida, você pode procurar o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/UFMT), através da pesquisadora Danielle Araújo F. Marques, pelo telefone (xx) xxxxx-xxxx, ou da sua orientadora Prof. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano, pelo telefone (xx) xxxxx-xxxx.

Considerando os dados acima, CONFIRMO estar sendo informado (a) por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e AUTORIZO a publicação para os fins propostos.

Eu.....,

Idade:..... Sexo: ..... Naturalidade:.....

RG nº:....., declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Data:.....

Assinatura do participante:.....

## APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa **“Discursos de jovens sobre os direitos das crianças e adolescentes na educação”**. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que ele/a faça parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição onde seu(sua) filho(a) estuda.

O objetivo geral desta pesquisa é apreender as vivências, sentidos e olhares de jovens sobre os direitos das crianças e adolescentes na educação. Especificamente, objetiva-se buscar junto com os alunos reflexões sobre as relações estabelecidas no ambiente escolar e dialogar sobre como tem se efetivado seus direitos de participação, liberdade e autonomia nesse contexto.

Neste trabalho, seu/sua filho(a) participará de entrevistas individuais, com possibilidade de, posteriormente, confeccionar produções textuais e participar de roda de conversa sobre o tema da pesquisa. É importante esclarecer que tanto os conteúdos das entrevistas como das produções textuais e da roda de conversa serão divulgados apenas no contexto da pesquisa.

Não há riscos na participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa. Os benefícios para você, como responsável pela criança, são contribuir para uma reflexão sobre o tema, permitindo a construção de propostas educativas que estejam mais adequadas aos modos de pensar, ser e agir de jovens e adolescentes.

Os dados de seu(sua) filho(a) serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda a pesquisa, inclusive na sua divulgação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dos adolescentes envolvidos.

Você receberá uma cópia deste termo onde há o nome, telefone e endereço eletrônico da pesquisadora responsável, para que possa localizá-lo a qualquer momento. **Danielle Araújo Ferreira Marques, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, celular (xx)xxxxx-xxxx, e-mail maripdan@yahoo.com.br.**

Em caso de dúvida, você pode procurar a pesquisadora acima citada ou sua orientadora, Prof. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano, pelo telefone (xx) xxxxx-xxxx.

Considerando os dados acima, CONFIRMO estar sendo informado(a) por escrito dos objetivos desta pesquisa e AUTORIZO a participação do meu/minha filha e a publicação dos dados da pesquisa para os fins propostos.

Eu (nome do responsável pelo adolescente) .....

Nome do(a) filho(a):.....

Idade:..... Sexo:.....

Naturalidade:.....

RG n°:....., declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu(minha) filho(filha) na pesquisa e concordo que ele(a) participe.

Assinatura do responsável:.....

## APÊNDICE 3 – Roteiro utilizado nas entrevistas individuais

### 1º dia

Questões preliminares (para conhecimento “geral” dos jovens e “quebra-gelo”)

- 1- Idade
- 2- Há quanto tempo estuda nessa escola?
- 3- Em quantas outras escolas já estudou?
- 4- Mora próximo à escola?
- 5- Com quem reside?
- 6- Trabalha/já trabalhou?
- 7- Quem trabalha? Renda familiar?

### Eixo 1 – Conhecendo o contexto

- 1- O que pensa sobre a escola?
- 2- O que você gosta na escola?
- 3- O que você não gosta na escola?
- 4- Quais os melhores momentos/horários na escola?
- 5- Como são os “bons” professores? E os “ruins”?
- 6- Como são os “bons” alunos? E os “ruins”?
- 7- A escola é lugar de que? Ensinar ou educar / ou os dois? O que é educar / ensinar?
- 8- Como era a escola antes de ser “integral”? O que é melhor ou pior?
- 9- Como vê as mudanças no ensino médio?
- 10- O que falta na escola? O que poderia ter mais na escola?
- 11- E as atividades de cultura (música/teatro) / lazer / esporte?
- 12- Existe grêmio ou alguma associação/coletivos na escola? Caso não, seria interessante ter / para quê?

### Eixo 2 – Normas e regras

- 1- Existem regras na escola?
- 2- Quais são as regras?
- 3- Por que elas existem?
- 4- Quem as cria?
- 5- Os alunos participam da criação das regras?
- 6- Como seria se você as fizesse?

### 2º dia

#### Eixo 3 – Relações de poder

- 1- Existe “quem manda” e “quem obedece”? Obedece mesmo (ver estratégias de resistências)?
- 2- Por que acha que existem essas relações?
- 3- Como é isso? Bom / ruim?

- 4- Lembra-se de alguma situação/acontecimento em que essas relações de “mandar/obedecer” apareceram?
- 5- Percebe relações diferenciadas (em relação à idade / série / gênero)?
- 6- Lembra-se de alguma situação/acontecimento em que foi possível ver essas diferenças? (Pensar essas relações de poder entre pares).
- 7- Como acha que poderiam ser essas relações?
- 8- O que te incomoda na escola? Existe algo que te deixa com medo ou que te preocupa / angustia?
- 9- Como você é na escola? (tímida? etc.?) E você sente que é julgada por isso? Se sente incomodada com isso?

#### Eixo 4 – Estudar pra que?

Complete a frase...

- 1- Eu estudo porque...
- 2- Eu estudo para...
- 3- O estudo ajuda em...
- 4- Escola é lugar de...
- 5- Quando estou na escola eu me sinto...
- 6- E os jovens que estão fora da escola?
- 7- Por que você acha que isso acontece?

#### Eixo 5 – A escola que sonharia para mim...

- 1- Como seria a estrutura física ideal (fora da sala de aula e dentro da sala de aula)?
- 2- Como seriam os horários? E as atividades de aprendizagem (somente dentro da sala)?
- 3- Como seriam as relações (entre os alunos / entre os alunos e professores / diretores / coordenadores)?
- 4- Como a escola deveria ser?



#### APÊNDICE 4 – Quadros com grades analíticas das narrativas dos jovens sobre as principais questões analisadas

Quadro 2 - Participação nas atividades de aprendizagem x Participação na elaboração de regras/normas e decisões da escola

	Rodrigo	C.D.M.	Isadora	Catarina	Chenzy	Elizeu
Participação nas atividades	<p>“Depende do professor que tiver organizando”.            “A gente sempre participa também”  <i>(atividades de lazer, esporte, cultura)</i>.            “Os próprios alunos”  <i>(organização dos clubes)</i>.</p>	<p>“As atividades ficaram melhores com os alunos participando também”.            “Atividades que agora, que nós escolhemos”.            “Eles organizam”            (Eles: <i>alunos; rádio da escola; disciplina eletiva</i>).</p>	<p>“Nós temos o direito também de expor nossa opinião”.</p>	<p><i>Não mencionou diretamente nada a respeito.</i></p>	<p>“Acho legal decorar a sala, participar quando tem evento aqui, a gente participa. Acho muito legal.”</p>	<p>“É bom participar porque daí a gente, é assim, a gente não vai deixar uma pessoa decidir por nós, todos nós vamos decidir juntos”.</p>
Participação nas regras	<p>“Não. Só chegaram e falaram pra gente”  <i>(regras de maneira geral)</i>.</p>	<p>“Passou de sala em sala avisando”  <i>(contratação de monitor de pátio)</i>.</p>	<p>“Acho que eles não escutam muito a nossa opinião”.            “Não. Que eu saiba não”  <i>(opinam sobre as regras)</i>.</p>	<p>“Eu não participei. Não que eu me lembre”.            “Só informou a gente, falou...agora o almoço vai ser reduzido e os intervalos de lanche também”.</p>	<p>“Os professores, eles perguntam muito como que a gente pode solucionar problemas [...] da coordenação mesmo, eu acho que eles só vem avisar o que tem de novo e vão embora”.</p>	<p>“Não, eu acho que não  <i>(participaram da criação da regra relacionada à vestimenta)</i>”.</p>

Quadro 3 - Como seria se pudessem participar na elaboração das regras / normas / decisões da escola?

	Rodrigo	C.D.M.	Isadora	Catarina	Chenzy	Elizeu
Como seria se pudessem participar na elaboração das regras/normas/decisões	“Seria bem mais bagunçado. [...] se fosse a gente, os alunos que criassem as regras, quase não ia ter regra”.	“[...] chamaria todos da escola, no pátio, falaria né... saia pegando a opinião de cada um”.	“Eu acho que melhoraria bastante, tanto pra criar novas regras também. Porque tem muita coisa que a gente não concorda”.	“Eu não sei. Essa pergunta é bem difícil [...] A gente ia acabar, tipo, inventando regras meio sem sentido, no caso. Porque o aluno, em sala mesmo, ele ia querer o que, silêncio que as pessoas se comportassem [...] A gente ia acabar criando essas regras que meio que já existem né, mas a gente não segue”.	“Eu acho que seria mais fácil pra todo mundo porque opinião é sempre bem vinda quando ela é boa. Então, pra mim seria até mais fácil pra eles porque a participação dos alunos é sempre muito importante. Eu acho bem interessante se isso acontecesse [...] Dependendo do aluno seria melhores. A gente ia participar até mais de tudo, muitas regras”.	“Há dois lados, o lado bom e o lado ruim. O lado bom é que haveria uma participação a mais, poderíamos ajudar e poderíamos dar a nossa opinião. O lado ruim é que dependendo dos alunos, haveria muita discordância, muita discussão”.

Quadro 4 - O sentido do estudo

	Rodrigo	C.D.M.	Isadora	Catarina	Chenzy	Elizeu
Estudo porque...	“Pra garantir um futuro melhor”.	“Preciso de um futuro”.	“Eu tenho um propósito [...] Meu propósito é me formar, fazer uma faculdade”.	“Porque eu gosto”.	“Porque isso me faz bem”.	“Gosto”.
Estudo para...	“Ser uma pessoa melhor, saber mais”.	“Garantir, garantir um futuro melhor não só pra mim, mas como também pra minha família né, ajudar”.	“Garantir um futuro melhor”.	“Meu futuro”.	“Para meu futuro”.	“Meu futuro”.
A escola é lugar de ensinar ou educar?	“Ensinar. Educação? Vem de casa”.	“Pra falar a verdade, um pouco dos dois”.	“Ensinar. Quem tem que educar nós são os nossos pais. Educação vem de casa”.	“De ensinar. Educação você aprende em casa. Os professores sempre falam isso e eu também acho”.	“É lugar de ensinar porque educação você leva de casa”.	“Ensinar, porque educação vem de berço [...] a educação que você recebe de casa, ninguém mais pode te ensinar, você tem que aprender desde o berço o que é a educação”.

Quadro 5 - Diálogo com adultos

	Rodrigo	C.D.M.	Isadora	Catarina	Chenzy	Elizeu
Como é o diálogo com adultos?	“Geralmente quando a gente tá conversando com uma pessoa da nossa idade, a gente fica mais solto, fala de tudo. Já com os adultos não, se priva mais um pouco”.	“Com uma pessoa adulta o rumo da conversa é mais intensa, é mais detalhada. Da minha idade não... só na zoeira, só lorota só”.	<i>Não mencionou nada a respeito.</i>	“Eu normalmente falo bem pouco e penso no que eu falo”.	“Eu acho que eu sempre respondo o que eu penso, porque eu nunca sei ao certo o que ele tá esperando”.	“Eu vou responder o que eu acho certo, o que na minha opinião é o certo, eu não vou responder o que a pessoa quer”.

Quadro 6 - Percepção sobre os professores

	Rodrigo	C.D.M.	Isadora	Catarina	Chenzy	Elizeu
Professor bom	“Ensinar bem independentemente de qual aluno for [...] É o que ensina, o que pega no pé”.	“Um professor bom é aquele professor que interage com os alunos [...] ele faz amizade com todos os alunos”.	“O bom professor é aquele que explica e se preocupa com os alunos”.	“Os professores legais são aqueles que fazem mais brincadeiras na sala, mas com a brincadeira a gente aprende”.	“[...] ser um bom professor é você ter uma boa paciência com o aluno e saber explicar o conteúdo de uma maneira que todo mundo entenda”.	“[...] pra mim um bom professor é aquele que ajuda os alunos, que trata os alunos em igualdade, aceita as suas diversas opiniões”.
Professor ruim	“Aquele que só chega na sala e escreve no quadro e fica por isso mesmo”.	“[...] ele é fechado, ele não conversa, ele só dá aula [...] não tem aquele, aquela amizade com os alunos”.	“Agora os professores que não são bons são aqueles professores que eles só passam o conteúdo, não explicam”.	“Um professor ruim é aquele que fica enchendo o saco [...] Ele fica querendo que o aluno mude, sendo que a gente não muda assim do nada”.	“[...] ser um ruim professor é você não dar muita atenção pra aquelas pessoas que não quer estudar, tipo, você deixar de lado”.	“[...] é aquele professor que só chega, não fala com os alunos [...] não pergunta como tá, não tem um diálogo bom com seus alunos”.

Quadro 7 - O que pensam sobre a escola / pontos positivos e negativos

	Rodrigo	C.D.M.	Isadora	Catarina	Chenzy	Elizeu
O que você pensa sobre a escola?	“É uma boa escola. Tipo, fica num bom lugar e tem bons professores. Só a estrutura que tá meio baixa”.	“Acho que [...] tinha que ter mais estrutura [...] mais coisas assim pra interagir com os alunos. Tirando essa reforma, a escola é boa, bom refeitório, banheiro, tudo é bom”.	“Eu penso assim que melhorou bastante questão de ensino. Eu tô aprendendo muito mais esse ano. [...] com novos professores, eles tão sabendo realmente lidar com os alunos”.	“Eu acho que a escola era meio desorganizada [...] Agora, com o novo ensino eu acho que ficou mais fácil até de aprender né”.	“[...] eu acho que a estrutura tá muito ruim, mas o ensino tá excelente”.	“Eu penso que é uma boa escola. Eu penso que esse ano está bem melhor”.
O que você gosta na escola?	“Da convivência, que é muito boa”.	“[...] gosto de algumas aulas que tem aqui [...] Gosto de comer aqui. [...] E também do intervalo”.	“Eu gosto dos meus amigos e também das aulas”.	“Eu gosto dos amigos”.	“Eu gosto da biblioteca e de, dos professores, do jeito que eles tratam a gente, do jeito que eles tentam organizar”.	“Eu gosto muito da interação dos professores esse ano [...] esse ano está bem melhor aqui a convivência dos alunos”.
O que você não gosta na escola?	“Bagunça” (dos alunos do primeiro ano).	“O que eu não gosto...Ah, difícil (pausa longa -15 seg). Não sei”.	“O que eu não gosto são as intrigas [...] a estrutura da escola não é muito boa”.	“O que eu não gosto (pausa)... ah, tem que pensar um pouco [...] Assim, eu não gosto quando os professores, eles	“[...] eu não tenho do que reclamar, porque ela é boa. Mas eu acho que só a estrutura mesmo que eu	“[...] eu não tenho nenhum ponto negativo dessa... Assim, ponto negativo eu tenho apenas um, que é a falta de

				tem uma coisa que, só porque a gente tá no ensino médio, que nós é segundo ano, que a gente tem que ser um pouco mais adulto”.	não gosto”.	estrutura às vezes”.
Melhor horário	“O horário do almoço, que fica todo mundo junto, conversando [...] Mais tempo pra conversar, trocar ideia”.	“De meio dia até à uma. [...]Que é o horário de descanso...”	“[...] depois do almoço, depois, assim, do intervalo, porque eu já to mais acordada. [...] Porque no começo, assim, 7 horas, todo mundo tá meio...”.	“E agora eu não vejo o tempo passar. Então, eu prefiro a tarde que já tá bem no finalzinho da tarde, o sol já abaixou bastante”.	“[...] a hora que eu descanso, a hora do almoço. É bem melhor porque aí eu consigo fazer tarefas atrasadas, consigo ficar na biblioteca, consigo conversar com os meus amigos”.	“Pra mim é tudo, não tem melhor horário, pior horário”.

Quadro 8 - Relações por idade x série x gênero

	Rodrigo	C.D.M.	Isadora	Catarina	Chenzy	Elizeu
Tratamento em relação à idade	“Quem tem menos idade não é levado muito a sério. É mais tratado como criança. [...] Acho que é porque depois vem a idade maior a gente tem mais juízo, mais responsabilidade”.	“Quando uma pessoa tem menos idade, eles tratam com mais compreensão, com mais calma. Conversa, sabe conversar. E com mais velho não, a conversa é direta, reta, já direto ao assunto”.	“Do ponto de vista que eu vejo, assim, da mesma maneira que eles me tratam, é normal. Mas quando a pessoa tem 18 anos, assim, eles já falam, “olha, você tem que ter mais maturidade nisso, já tá aqui de novo”.	“Eles tratam a gente tipo, assim, a gente saiu do fundamental, a gente já é adulto, entende. Eles tratam a gente com um pouco mais de superioridade”.	“Eu acho que eles brincam mais com os mais novos e falam mais sério com os mais velhos”.	“Não, eles tratam todos totalmente iguais, não com nenhuma diferença de idade”.
Tratamento em relação à série	“Não. Todo mundo é tratado igual”.	“É porque o pessoal do terceiro, do segundo, já tão terminando o ensino médio, tem o Enem, então pra preparar eles pro Enem, então, tem esse diálogo mais calmo, mais...”.	“O terceiro ano, eles gostam muito de mandar, eles acham que eles comandam a escola. [...] Porque o terceiro ano, eles são mais assim, meio que idolatrados, porque são terceiro. Terceiro já vai pra faculdade, vai sair, vai falar bem	“[...] ano passado eu era do primeiro. Eles tratavam a gente, era mais liberado as coisas, não era tipo, “a, vocês tem que ser adultos” [...]. Agora só porque a gente tá no segundo, eles falam “vocês não são mais primeiro ano”.	“Muitos professores falam assim “vocês são do segundo ano, dê exemplo”. Vai tá o primeiro e o segundo, dê exemplo”.	“Não, são todos iguais”.



			da escola”.			
Tratamento em relação ao gênero	“Também não vi isso...”.	“Só na parte da educação física”.	“Só que existe muito machismo aqui na escola[...] Porque a maioria dos meninos pensa que eles são superiores às meninas”.	“As meninas têm que ficar mais comportada, eles cobram mais”.	“[...] às vezes, a diretora fala, “nossa, ela é menina, não tem que andar desse jeito”. Algumas pessoas [...] falam “menina é isso, menina é aquilo”. Aí tem a diferença de tratamento”.	( <i>Pensa</i> ) “Deixa eu ver...não. Eu não percebo nenhuma diferença [...]Ah, algumas, pela maneira que se vestem ou pela maneira que age com outras pessoas”.
Existe um julgamento entre os alunos?	“Existe. Tem sim”.	“Acho que existe, tem”.	“Muito. De nota [...] Muito aluno, assim, fica zoando o outro”.	“Já se for um pouquinho mais gordinho ou se for branca demais já fica falando que é branquela, que parece leite azedo. Eu acho que sim. Se você for um pouco diferente aqui, eles já te tratam de um modo diferente também”.	“Eu acho que existe sim um julgamento entre a gente, mas, às vezes ninguém dá bola, ninguém liga mesmo, só escuta”.	“Existe [...] muitas pessoas ficam chateadas, nem todas são fortes o suficiente pra aguentar. Então, eu vejo que isso é errado, julgar as pessoas assim porque isso pode levar a muitas coisas ruins”.

Quadro 9 - Como seria a escola dos sonhos?

	Rodrigo	C.D.M.	Isadora	Catarina	Chenzy	Elizeu
Estrutura	“[...] bem grande, né, pra acolher os alunos, ser bem estruturada [...] sala maior, com aquelas mesas fixas, tipo de faculdade, ao invés de ser a mesa reta, em fila, ser mais assim, em círculos...”.	“Grande. [...] tipo um, uma faculdade, quase uma faculdade uma escola perfeita seria os alunos com computadores”.	“[...] eu penso numa escola com estrutura boa [...] Ter notebook, sala de informática, sala de laboratório que aqui na escola tem [...] ter mais salas, uma quadra melhor, um lanche melhor, um almoço melhor”.	“[...] seria muito mais legal se os alunos sentassem em duplas ou juntasse quatro mesas [...] área pra fazer teatro, uma biblioteca melhor, informática, laboratório [...] e até um refeitório mais amplo”.	“[...] eu acho que ela seria bem arrumada [...] uma escola com estrutura bem bonitinha [...] uma sala de aula legal [...] um olhando pro outro, é uma rodinha”.	“Eu imagino bem completa, bem complexa, bem definida, que não falte nada, desde laboratório de informática, biblioteca, salas, tudo bem organizado”.
Atividades	“Aula durante a manhã e a tarde os projetos dos alunos, clubes”.	“Só que a tarde podia mudar né, tipo colocar cursos, cursinhos, assim, laboratório, sala de informática, essas coisas”.	“Tem que sair um pouco, senão fica enjoativo, cansa muito. Ter algo diferente, inovador, porque a gente aprende assim”.	“[...] ele (o professor) poderia dar aula na sala, mas também no pátio [...] o ar livre deixa o aluno, assim, mais, tipo, relaxado”.	“Eu sempre gosto de fazer atividade fora da sala [...] la ser mais interessante”.	“Eu acharia bom ter atividades diferentes, não só aquela monotonia dentro da sala [...] sair um pouco, aprender de outras maneiras”.
Relacionamentos	“Não tratar muito como professor, mas como	“Seria de respeito, né. Um respeitando o	“Amigáveis, gentil, sempre com educação,	“Gostaria que os professores pegassem	“Uma relação de respeito. Respeito,	“Deveriam ser mais, assim, deveriam ser

	amigo”.	outro”.	porque se você trata o outro com respeito, ele vai tratar você com respeito também”.	menos no nosso pé né e que os alunos não tivessem tanta discussões entre si”.	amizade, colaboração [...] Os professores, eles são bem abertos com a gente, então, daqui hoje tá ótimo do jeito que tá”.	bem melhor, tirar essa preconceito, de julgar antes de conhecer, de falar tudo o que vem na cabeça antes de pensar [...] O relacionamento hoje em dia a gestão da escola e os professores estão tendo com os alunos é um relacionamento bom”.
Horário	“Das 8 às 5”.	“[...] podia começar umas oito”.	“De 7 ao meio dia”.	“Eu gosto de estudar o dia inteiro [...] gostava dos que eram antes, que não diminuiu [...] O almoço de duas horas, das 11 às 1 e o café da manhã, das 9:50 às 10:10, das 2:50 às 3:10”.	“[...] as aulas começariam 8 horas [...] e terminaria às 3, 3:30, 3:45”.	“[...] horário que está tendo agora é um horário bom”.

Escola ideal	“Mais confortante. [...] É, tipo ser um lugar que o aluno acorda e acorda sorrindo porque vai pra escola e não com preguiça de ir pra escola”.	“Devia ser bem organizada, bem estruturada [...] não pra ser aquela escola de militar. Regras, assim, pra controlar os alunos, não virar aquela algazarra”.	“Eu acho que deveria que os professores dessem aulas pra todos os alunos, não escolhessem os melhores, tanto os que tem dificuldade, não excluir os alunos. Como eu falei, a estrutura boa, os relacionamentos com as pessoas, gentileza, educação e respeito acima de tudo”.	“Assim, ser como, não entendi [...] Deveria ser um lugar onde você se sinta confortável e você sabe que você pode contar com todo mundo que tá lá, que você sabe que se você tiver um problema você vai ter alguém pra te dar conselho”.	“A estrutura melhor, a educação do jeito que tá mesmo e respeito entre professores, alunos, coordenadores [...]”.	<i>(Pensa)</i> . “Deveria ser bom pra todos, bom pra todos os, todos os alunos e as pessoas que estão dentro dela”.
--------------	--	---	---	--	---	--

Quadro 10 - Percepção sobre a Escola Integral

	Rodrigo	C.D.M.	Isadora	Catarina	Chenzy	Elizeu
Escola ano passado (antes de ser integral)	“Pior. [...] Por causa que às vezes não tinha professor, o professor faltava. Agora não. [...] Porque na escola integral, o professor que vem pra cá, ele é o que quer ensinar de verdade”.	“Era melhor num ponto. Era melhor porque você... porque a gente descansava a tarde”.	“O ensino era mais fraco. Era, assim, tudo mais levado...passava por qualquer coisa”.	“Eu acho que era um pouco pior [...] E, ano passado, tinha muitos alunos que não queriam fazer nada, dormiam na aula, não prestavam atenção no professor”.	“Antes, era ruim e ao mesmo tempo bom porque na escola integral você aprende mais do que na escola só no período da manhã [...] Era melhor porque você saia cedo e via mais a sua família”.	“Eu vejo que a escola desse jeito só veio pra nos ajudar, só veio pra nos preparar pro futuro”.
Ponto negativo da escola integral	“Acho que é a carga horária. Que o integral devia ser das 8 às 3, mas é das 7 às 5. Fica muito cansativo”.	“[...] cansa muito, cansa muito”.	“[...] com a escola assim, a gente cansa muito, muito mesmo. A gente parece que não dorme muito. A gente fica abalado por qualquer coisa, é bem mais puxado. Mas a gente aprende”.	“Não, acho que não tem não. Talvez eu não tenha percebido ainda”.	“[...] agora eu só vejo minha família de noite”.	“Não, eu não vejo nada assim”.
O que falta na escola?	“Falta mais estrutura e equipamentos”.	<i>Pausa longa.</i> “Deveria ter mais atividades assim	“Mais educação, organização também [...] Dos	“[...] falta, assim, uma área de descanso mais	“A escola tá cheia de projetos e isso é	“A única coisa que eu queria que melhorasse

		tipo recreação. [...] Atividades diferentes, mas não diferentes pra mudar o conteúdo da escola. Diferente com a matéria, diferente assim com o aprendizado”.	alunos, da parte dos alunos, porque da parte dos professores tá ótimo”.	organizada”.	bem legal. Pra mim, a única coisa que falta mesmo é estrutura”.	é a estrutura da escola”.
--	--	--	---	--------------	---	---------------------------

Quadro 11 - Percepção sobre a participação na pesquisa

	Rodrigo	C.D.M.	Isadora	Catarina	Chenzy	Elizeu
Por que quis participar da pesquisa?	“Porque eu nunca participei de nenhuma pesquisa e nada e sempre tive timidez e tal. E aí eu tô querendo perder a timidez e é assim que começa”.	“Porque eu acho que ia ser interessante, ia ser legal, pra conversar”.	“Eu achei interessante, acho que a nossa opinião vale também pras coisas que vem... acho que a gente devia se interessar mais”.	<i>Não mencionou nada a respeito.</i>	<i>Não mencionou nada a respeito.</i>	“[...] eu poderia expressar minha opinião. Como é uma pesquisa de faculdade, muitas pessoas iam tirar aquele clichê [...] que as pessoas às vezes pensam que somos crianças ainda, não entendemos de nada”.
O que achou de ter participado?	“Foi bom, pra eu pensar mais no assunto”.	“Achei interessante”.	<i>Não mencionou nada a respeito.</i>	<i>Não mencionou nada a respeito.</i>	“Eu achei que umas perguntas que nunca me fizeram na vida (rss). Eu achei bom até porque me fez raciocinar sobre o que tá acontecendo a minha volta”.	<i>Não mencionou nada a respeito.</i>

Quadro 12 - Percepção sobre jovens que abandonaram a escola

	Rodrigo	C.D.M.	Isadora	Catarina	Chenzy	Elizeu
Motivos que percebe de jovens que estão fora da escola.	“Por descaso mesmo. Acha que é brincadeira, não tá nem aí”.	“[...] alguns param porque quer parar mesmo, porque não quer, não consegue... e outros para pra ajudar, ajudar a trabalhar assim, ajudar pai, mãe, né, essas coisas, irmão”.	“Dependendo do motivo, tem muita gente que sai por causa de drogas ou porque engravidou, ou porque, de doença”.	“[...] eles podem estar passando por dificuldades em casa [...] um pai tá doente, ou até os seus próprios pais podem ter morrido e [...] ele não vai ter mais o tempo disponível pra estudar”.	“[...] eu acho que se é isso que ele quis pra vida dele [...] Algumas pessoas abandonam a escola pra trabalhar”.	“[...] acontece isso por causa mesmo de dificuldade, assim da família, ou às vezes, ele não recebe muito apoio, ou ele mesmo não quer isso pra ele”.
Percebe se pode haver outras questões (como ambiente da escola)?	“Às vezes tem que ajudar em casa, e aí sai da escola pra trabalhar”.	“Não”.	“[...] tem gente que [...] se sente excluído, se sente mal na escola. [...] Acho que por causa do padrão social, eles não se enquadram, não conseguem socializar, não conseguem fazer amigos, ou sofre bullying”.	“[...] muitos deles deixam a escola pra ser ladrão ou pra usar drogas, ou até mesmo por preguiça, tipo não tem interesse de aprender [...] muitos alunos, também, eles saem da escola por bullying”.	“Tem [...] pais que obrigam [...] seus filhos a trabalhar [...] colocar comida na mesa [...] Bullying, depressão [...] isso pode influenciar muito no fato de eles saírem da escola”.	“[...] sim, pode haver sim [...] A falta de apoio, a má convivência com os alunos”.